



BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

TESIS

**“ESCRITURA CREATIVA A TRAVÉS DE TALLERES
DIDÁCTICOS”**

QUE PRESENTA

**PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN LITERATURA Y LINGÜÍSTICA HISPÁNICA:
SEBASTIAN ALEXANDRO COLLADO CASTELLANOS**

**ASESORA:
DOCTORA: ARELY GONZÁLEZ PÉREZ**

AGOSTO 2025

Dedicatoria

A todos los docentes que innovan su quehacer docente y
acercan el fuego de su conocimiento y la llama de su
pasión a la humanidad en cada cosa que enseñan.

Agradecimientos

A mis padres, a mi hermana, a mi abuela Celia Olivia Zubillaga a quien le hacía ilusión que hiciera una tesis, a mis tíos (a todos ellos): por el apoyo durante mi trayectoria en la escuela y por su infinito amor que es la más grande gratitud.

A Corina Valadez por cultivar e impulsar mi pasión por la literatura. A todas las personas con las que compartí y discutí sobre lo que nos apasionaba. A mis docentes de carrera por la gracia de sus conocimientos y la autenticidad de sus clases. A todo lector.

A mi asesora por el esfuerzo, comprensión, guía, apoyo y cariño.

Al Instituto de Humanidades y Ciencias de Guadalajara.

A todos los educandos que han compartido el interés por la literatura.

A todos ustedes, mi corazón.

Cada palabra de este trabajo no hubiera podido existir sin ustedes, por eso, cada una de ellas fue escrita pensando en ustedes.

Contenido

Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Ilustraciones	VI
Tablas	VIII
Introducción	1
Capítulo I	9
Estado del arte	9
1.1 Justificación	9
1.2 Antecedentes	10
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo general	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
1.4 Historia del constructivismo	13
1.4.1 La Teoría de Piaget	14
1.4.2 La teoría constructivista de Vygotsky	16
1.4.3 La teoría constructivista de Ausubel	17
1.5 Metodologías del constructivismo	19
1.5.1 El Aprendizaje Basado en Proyectos ABP	19
1.5.2 El modelo STEAM	20
1.5.3 Aula invertida	21
1.5.4 La Gamificación	22
1.5.5 Otras nociones teóricas	23
1.5.5.1 Wenger: el aprendizaje situado y las comunidades de aprendizaje	23
1.5.5.2 La Pedagogía contemplativa	24
Capítulo II	26
Taller de poesía (2022)	26
2.1 Creando el Taller de poesía	26
2.2 Secuencia didáctica: 1	28
2.2.1 Taller de Poesía, Sesión 1: ¿Qué es la poesía?	29
2.3 Secuencia didáctica: 2	32

2.3.1 Taller de Poesía, Sesión 2: Comienzos de la poesía	33
2.4 Secuencia didáctica: 3	37
2.4.1 Taller de Poesía, Sesión 3: Poesía medieval	38
2.5 Secuencia didáctica: 4	41
2.5.1 Taller de Poesía. Sesión 5: Siglos de Oro	43
2.6 El Barroco	44
2.6.1 Elementos estético-conceptuales del barroco	44
2.7 Secuencia didáctica: 5	47
2.7.1 Taller de Poesía. Sesión 5: Romanticismo	49
2.8 Secuencia didáctica: 6	50
2.8.1 Taller de Poesía. Sesión 6: Modernismo	52
2.9 Secuencia didáctica: 7	60
2.9 Taller de Poesía. Sesión 7: Vanguardias 1: futurismo, cubismo y dadaísmo	62
2.10 Secuencia didáctica: 8 Vanguardias parte 2: Surrealismo	65
2.10.1 Taller de Poesía, Sesión 8: Vanguardias parte 2: Surrealismo	66
2.11 Secuencia didáctica: 9 Acercamiento a la poesía contemporánea	68
2.11.1 Taller de. Poesía. Sesión 9: Acercamiento a la poesía contemporánea	70
2.12 Secuencia didáctica: 10 Presentación de producto y conclusiones	71
2.12.1 Taller de Poesía, Sesión 10: Presentación de producto y conclusiones	72
2.13 Productos y evidencias	74
Capítulo III	82
Taller de escritura creativa (2023-2024)	82
3.1 Ruta crítica	82
3.2 Taller de Escritura Creativa (2023-2024)	84
3.3 Secuencia didáctica: 1 ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?	85
3.3.1 Tabla 1: ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?	86
3.3.2 Sentimiento y significado	94
3.4 Secuencia didáctica: 2	98
3.4.1 Sesión 2: Cuentos y microrrelatos	100
3.5 Secuencia didáctica: 3	107
3.5.1 Sesión 3: Novela	108

3.6.1 Sesión 4: Recursos literarios	113
3.7 Secuencia didáctica: 5	122
3.8 Secuencia didáctica: 6	124
3.8.1 Sesión 6: Reglas de acentuación	124
3.9 Secuencia didáctica: 7	131
3.9.1 Sesión 7: Preparación de producto final	131
Conclusiones	132
Primera. La pasión como fundamento del aprendizaje	132
Segunda. La creatividad es el fruto de la pasión y el intelecto	133
Tercera. De lo lúdico y la recreatividad en la enseñanza de la literatura	134
Cuarta. La Literatura como chisme	135
Quinta. Agradecimientos de lectura.	138
Sexta. Sobre su reflexión en torno a este trabajo	139
Bibliografía	140

Ilustraciones

<i>Ilustración 1 Misión, visión y valores</i>	11
<i>Ilustración 2 Imagen Apartheid Soneto, Avelino Araújo</i>	30
<i>Ilustración 3 Poemoji sacado de https://fahrenheitmagazine.com/arte/arte-letras/poemojis-la-polemica-literaria-mexicana</i>	30
<i>Ilustración 4 Siglos de oro</i>	43
<i>Ilustración 5 Organizador gráfico de la estructura de un poema según “El arte del Verso” (Tomás Navarro, 1975)</i>	53
<i>Ilustración 6 Análisis de la estrofa I del Himno Nacional Mexicano a través de los elementos constitutivos del verso</i>	54
<i>Ilustración 7 Componentes constitutivos del verso: métrica, acento y ritmo</i>	55
<i>Ilustración 8 Relación de los elementos constitutivos del verso según lo observable en un poema de José Ángel Buesa y otro de Díaz Mirón</i>	55
<i>Ilustración 9 Función de la acentuación como elemento constitutivo del verso</i>	56
<i>Ilustración 10 La rima, sus categorías, definiciones y ejemplos</i>	58
<i>Ilustración 11 Análisis poético de “La luna perdió su encanto”, Estrella Guzmán (2022)</i>	76
<i>Ilustración 12 Producto final: elaboración de un poema propio, (Vázquez, 2022)</i>	76
<i>Ilustración 13 Explicación y defensa del producto como texto lírico (Vázquez, 2022)</i>	77
<i>Ilustración 14 Explicación de los recursos poéticos y elementos creativos de la construcción del producto final (Vázquez, 2022)</i>	78
<i>Ilustración 15 Producto final: análisis del poema “un bosque insondable” de Yosano Akiko (Guzmán, 2022)</i>	79
<i>Ilustración 16 Zona de Aprendizaje: Presentación del tema</i>	87
<i>Ilustración 17 El meme como un recurso para generar ambientes de aprendizaje y volver lúdica la apropiación del tema</i>	88
<i>Ilustración 18 Una aproximación empírica relacionada a la pregunta: ¿qué es la literatura y qué importa lo que sea?</i>	90
<i>Ilustración 19 El texto literario y la literariedad</i>	91
<i>Ilustración 20 Recursos literarios y la literariedad a través de memes</i>	91
<i>Ilustración 21 Dinámica de los elementos y recursos literario. ¿Es un texto literario o un horóscopo?</i>	92
<i>Ilustración 22 Primer parámetro acerca de los textos literarios: La literatura trae a primer plano el lenguaje</i>	93
<i>Ilustración 23 Integración de los niveles del lenguaje</i>	94

<i>Ilustración 24 Integración de los niveles del lenguaje</i>	96
<i>Ilustración 25 Transformar la letra de las canciones en una caption o quote de Instagram dedicado a su crush</i>	97
<i>Ilustración 26 Transformar la letra de las canciones en una caption o quote de Instagram dedicado a su crush</i>	97
<i>Ilustración 27 Nociones introductorias al cuento como género literario: Cuento y Microrrelato</i>	101
<i>Ilustración 28 Secuencia narrativa del cuento</i>	102
<i>Ilustración 29 Desglose de la secuencia narrativa de la película Shrek 2: Cuento y Microficción</i>	103
<i>Ilustración 30 Definición y elementos del Tiempo y Espacio en la narración (Genette, 1989)r: Cuento y Microficción</i>	104
<i>Ilustración 31 ¿Cómo escribir un microrrelato?</i>	105
<i>Ilustración 32 ¿Por qué funciona la novela? Importancia del Narrador</i>	109
<i>Ilustración 33 Temporalidad narrativa y ejemplos</i>	110
<i>Ilustración 34 Poética de los personajes</i>	111
<i>Ilustración 35 ¿Para qué sirven los recursos literarios?</i>	114
<i>Ilustración 36 Niveles de inserción lingüística de los recursos literarios</i>	114
<i>Ilustración 37 ¿Qué recurso literario eres?: La onomatopeya</i>	118
<i>Ilustración 38 ¿Qué recurso literario eres?: La anáfora</i>	118
<i>Ilustración 39 ¿Qué recurso literario eres?: El eco</i>	119
<i>Ilustración 40 ¿Qué recurso literario eres?: La Metáfora</i>	119
<i>Ilustración 41 ¿Qué recurso literario eres?: El Hipálage</i>	120
<i>Ilustración 42 ¿Qué recurso literario eres?: El Calambur</i>	120
<i>Ilustración 43 ¿Qué recurso literario eres?: La Hipérbole</i>	121

Tablas

*Tabla 1 Organización y adaptación de los esquemas mentales*_____ 14

*Tabla 2 Esta traducción y versión del poema provienen del libro: “Trescientos poemas de la dinastía Tang” (Chen, 2016)*_____ 35

Introducción

Vires acquirit eundo

Al entrar a la carrera, en los propedéuticos iniciales que tomaron lugar en marzo y en los cuales se recreaba un día en la universidad en el que podías tomar clases y juntar cuatro papeles relacionados a las cuatro áreas en las que se dividía la carrera (Lingüística, Literatura, Comunicación y Educación), recuerdo bien, hubo una clase en particular que tomé donde se nos explicaba el por qué el área de Educación era importante llevarla en nuestra carrera puesto que la mayoría de los egresados se dedicaban a dar clases. En lo personal, todos de todos los compañeros que conocí, incluyéndome, sabía que esa era una posibilidad de campo laboral, empero, no dimensionábamos la posibilidad de terminar dando clases porque la mayoría de nosotros, incluyéndome, queríamos dedicarnos si no a la investigación, al área editorial. De la gran parte de mis compañeros, por lo menos los que frecuento han terminado teniendo cargos laborales que se vinculan directa o, si no estrechamente, con la educación.

No es sino hasta ahora, cuando me encuentro elaborando este trabajo y pienso en los factores que nos han llevado a elegir u optar por una opción diferente a la que teníamos en mente al ingresar a la carrera. Hablé con algunos amigos acerca de eso y me comentaban distintos puntos de vista tales como: *“pues es de lo que más hay chamba”* o: *“es mientras consigo un mejor trabajo”*. Ciertamente ambas cosas predominan en los paradigmas de razones principales por las cuales alguna parte considerable de los egresados terminan como docentes sin ser su opción principal, pero me niego a creer que es la mayoría de los casos. Vagamente recuerdo en alguno de los años que llevé con desinterés una materia del área de Educación y la maestra, cuya pasión era insaciable, cuyo compromiso era inagotable, cuya luz de conocimientos era en ambas partes abrazadora y abrasadora nos dio una de las mejores clases que he llevado. Alguna vez esa maestra que con paciencia contemplaba nuestro desinterés en el área educativa

nos comentó que la labor de ser maestro era igual que la literatura. Al principio no entendimos, incluyéndome, a qué se refería la maestra, pero no fue sino hasta que me tocó dar clases relativas a mi tema que comprendí a fondo lo que quería decir. *Lo interesante de la literatura, decía, es que te permite saber en dónde ponen su corazón las personas. ¿En dónde quieren poner sus corazones ustedes?*

Se rescata una frase que cambió la forma en cómo percibí desde entonces la labor como docente: *La letra con sangre entra*. La frase surgió más como en un tono de pregunta, de reflexión acerca de la experiencia que habíamos tenido hasta entonces con la educación. Lo interesante fue que, desde el enfoque del que lo abordó la maestra, resultó que estaba más vinculada hacia la docencia. La premisa de la maestra era la siguiente: *la sangre, ciertamente, está relacionada a la pasión*. Por ende, el giro de tuerca, la invitación era a ejercer nuestra docencia con pasión, con efusión, con amor, con entrega. Si los alumnos sienten la pasión por lo que el docente enseña, se van a contagiar de ella también porque la educación es no solo un diálogo de humano a humano a través del conocimiento, sino de corazón a corazón a través de la pasión.

Lo que verdaderamente quiero ejemplificar con estas dos anécdotas es que si bien la razón por la que gran parte de egresados de la licenciatura de Lingüística y Literatura Hispánica terminan siendo maestros no es porque no exista alternativa o ser docente sea el trabajo más sencillo de encontrar dentro del amplio campo laboral que existe. La razón, quiero creer, se centra más a que los docentes de la carrera nos han contagiado de esa sangre, de esa pasión por transmitir lo que conocemos, por poder dialogar de corazón a corazón, por abrir, como algún maestro mencionó alguna vez en clases de metodología: *“horizontes epistémicos”*, por amar lo que se hace y hacer lo que se ama. De tal suerte que, aprendiendo del ejemplo, replicamos y adaptamos nuestro quehacer educativo para compartir nuestros conocimientos, nuestras reflexiones, pero también nuestras inquietudes.

Con esto en mente, la primera vez que me tocó compartir mi conocimiento con otras personas, que me tocó ser de alguna manera algo próximo a la labor del docente, fue cuando realicé mi Servicio Social en el semestre de primavera del 2021. En aquel entonces el programa del S. S. permitía inscribirse en la impartición de talleres para público como parte de las actividades que la sección de *Lobomentoría* suele llevar. Yo inscribí dos talleres entonces:

Taller de introducción a la poesía: cuyo objetivo se centraba en ofrecer un acercamiento al público general de la historia y nociones de la poesía desde la antigüedad a la contemporaneidad.

En dicho taller el total de alumnos fue equivalente a sesenta personas, aunque la media que ingresó efectivamente al taller fue alrededor de unas cuarenta. Fue un taller sumamente enriquecedor que partió de la pregunta que entre los estudiantes de nuestra carrera se ha vuelto un cliché y un terror: *¿qué es la poesía?* A partir de ello, estuvimos discutiendo, compartiendo, proponiendo e interpretando distintas formas de construir el significado de lo que era la poesía. Fue también revelador como parte de la experiencia que dejó el COVID-19, el manejo de las clases y las plataformas virtuales, puesto que, si lo esencial en la enseñanza es el diálogo humano, en esta situación parecía que a veces faltaban las dos cosas. Por supuesto que esto me permitió ser más empático con mis profesores y profesoras de entonces y fue un poco costoso integrar a todos los participantes a un diálogo activo que era, en primera instancia, el fundamento del taller.

Taller de poesía marginal: cuyo objetivo era ofrecer al público una mirada de las poéticas que se extienden más allá del canon literario predominante y las visiones euro-occidentales de la poesía.

Para mí, uno de las experiencias más fascinantes y gratificantes de la labor docente, puesto que, a diferencia del taller anterior, en este el ambiente de aprendizaje propiciaba una participación activa y valorativa de cada reflexión o interpretación de los poemas vistos.

En ambos talleres fue constante el uso de herramientas como Kahoot y diapositivas de PowerPoint, pero también el enfrentamiento directo con los poemas

y el espacio de diálogo, puesto que, como he apuntado anteriormente, creo que ningún conocimiento puede surgir sin la presencia de este mismo, pues la educación debe de ser, a como veo las cosas, un diálogo que rompa la unilateralidad del proceso educativo. Por eso, al final de cada taller, como siempre he creído que deben de ser todas las clases, se solicitó a los participantes a crear un poema acerca de los tópicos vistos utilizando los conocimientos de los recursos literarios. Así, la aplicación de lo visto en clase en función de una creación que surgiera a partir de la reflexión y metacognición de los conceptos abordados a lo largo del taller, fortalecían y consolidaban si bien no un aprendizaje de todo, sí una significatividad sustancial para cada uno de los involucrados.

Lo que quiero rescatar de esta experiencia es el hecho de que fue este primer contacto (aunado al hecho de que mis padres son docentes también desde hace más de veinticinco años, mi vida entera), motivado por la pasión que había aprendido y recibido entonces de mis docentes, lo que me llevó a interesarme por la docencia y a involucrarme de cierta forma en ambientes laborales. Claro que cuando uno comienza a trabajar como docente tiene algunas perspectivas de cómo deben de funcionar las cosas en el sistema educativo, de lo que hablaré más tarde.

Comencé a laborar en el Instituto de Humanidades y Ciencias Guadalajara en junio del 2022 como auxiliar en sección A, específicamente el área de primaria, aunque previamente ya había participado en dos ocasiones previas en el 2021 como juez de un concurso de poesía. Para entonces, mis responsabilidades se limitaban exclusivamente a preparar y proporcionar material didáctico cuando la institución o los maestros titulares lo requerían y, de vez en cuando, me tocaba cubrir grupo en la ausencia de algún docente.

De dichas primeras experiencias o impresiones en la docencia se me hace importante destacar dos intervenciones: la primera de ellas fue cuando me tocó enfrentarme a un grupo de tercer año, lleno de dudas y curiosidades en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, interesados por las etimologías y curiosidades de las palabras que aprendían, ambiciosos por oír y contar historias, narrativas propias en otra lengua tanto oral como escrita. La maestra titular del

grupo, como parte de su entregable y evidencia del tercer parcial, trabajó con ellos la creación de una especie de diario donde se rescataban las narrativas de la experiencia de los niños en la segunda lengua que presentaron, apoyados por una editorial emergente, a final de ciclo escolar. Me tocó trabajar con ellos técnicas narrativas durante el período en que estuve frente al grupo. Recuerdo con claridad, mi emoción al hablarles de Genette y los diferentes tipos de narradores: Intradiegéticos, Extradiegéticos, homodiegéticos, heterodiegéticos... y recuerdo aún más con claridad (y algo de risa y vergüenza) sus caras al ver el pizarrón lleno de conceptos que aprendí en la universidad. Quizás fue en ese momento en el que descubrí la pasión por enseñar lo que amo y amar lo que enseño.

La segunda experiencia que rescato fue trabajar con los niños de sexto año de primaria **la narrativa de problemas matemáticos**: cada problema se volvía una historia de corte detectivesco en la que tenían que resolver, mediante el género narrativo de la microficción, un problema matemático y, al tener la respuesta, los alumnos requerían inventar, a la par, un final para dicha narración.

Lo interesante de este ejercicio fue la potencialidad de la creatividad en el manejo de la diégesis por parte de los niños. Había, por supuesto, educandos a los que les costaba más trabajo compaginar el pensamiento matemático con el pensamiento verbal, pero a medida que se realizaba el ejercicio no solamente comprendían mejor los problemas matemáticos a través del desarrollo narrativo del mismo, sino que desarrollaban creativamente diversas maneras de expresar y apropiarse del mismo problema.

Desde entonces he sido parte del plantel docente del Instituto de Humanidades y Ciencias de Guadalajara hasta la fecha en que se inscribe este trabajo (2025), en diferentes áreas y disciplinas. Por ello, una de las intenciones de este trabajo recae en la recuperación y descripción de mi proceso de formación profesional de estos últimos tres años en los que serán abordados los diferentes recursos implementados, modificados y renovados y que implicaron, como a todo maestro, en el propio descubrimiento o resignificación de mi labor docente. A su vez, como parte de la delimitación de mi labor como docente conviene hacer saber

que pese a que mi papel activo como docente ha fungido más en el nivel básico primaria como docente de una segunda lengua extranjera está relacionado a las líneas optativas del campo laboral de mi carrera, estaré abordando a profundidad en esta tesis solamente mis dos años como maestro de bachillerato y secundaria puesto que son las áreas en las que he podido desarrollar con mayor detenimiento, pasión e interés la praxis de mi conocimiento como alumno en el ámbito concerniente a la línea de mi carrera que es la Lingüística y la Literatura.

Quisiera también plantear este trabajo, tal como han observado hasta ahora (mi *modus operandi* y que ejemplificaré y desarrollaré más tarde), a manera de un diálogo. La razón por la que opto de esta manera es porque, en principio, vivimos en una sociedad donde el uso de las *inteligencias artificiales* es frecuente y estas mismas son capaces de producir textos académicos tales que fueran sacados de la basta bibliografía de una infinita torre de babel, pero carecen de un carácter cercano, próximo, pasional en la redacción de dichos trabajos. Dicho de otra manera, uno puede sentir cuando un texto es escrito por un humano porque vislumbra cierta sensibilidad, o lo que Dámaso Alonso en su ensayo «*Tres conocimientos de la obra poética*» llama *intuiciones* y categoriza en tres: *la intuición fantástica*, *la intuición afectiva* y *la intuición intelectual* (Alonso, 2025).

Es por ello por lo que pienso advocar un equilibrio, mediante el uso del diálogo (que no necesariamente debe de ser presencial al momento de leerlo), entre sus *intuiciones* y las mías, pues creo que, en todo caso, todo trabajo es en el fondo una *poética* en tanto en el sentido etimológico de la palabra (*poiesis*) como en la apelación de estos campos de la sensibilidad humana que expone Dámaso Alonso. En resumidas cuentas, el encuentro con la experiencia alterna implica siempre una reflexión de nuestros valores propios y una apertura de lo que nos hace propiamente humanos, a manera de *mayéutica* si se quiere, de forma que es esencial que exista no solo una relación (y correlación) entre el aspecto intelectual que poseo y el aspecto intelectual que poseen, sino entre los distintos sistemas de significación del mundo que representamos uno con el otro. ¿No es eso en el fondo lo que pretendemos al educar?

Me parece que hasta ahora queda claro la intención principal de este trabajo, así como el área en la que se inscribe y sus alcances tanto temporales como espaciales y relativos al área de trabajo en la que se recuperan aquí las memorias de dos años de experiencia laboral que, si bien no es bastante, creo que está dentro de los lindes temporales suficientes para poder elaborar un criterio detallado y propio de una investigación menester en la obtención de un grado universitario. Me gustaría agregar que quizás se pueda encontrar este trabajo un lenguaje si bien correspondiente a la seriedad que exige trabajo propio de una tesis, también poético y algo conversacional, dado a que llevaré los tecnicismos, propios al área de la lingüística, la literatura, la comunicación y la educación (como se podrá observar a detalle en la explicación completa de mi trabajo como docente), a un nivel no solo comprensible para los educandos, sino significativo dentro de su propio horizonte de significados. Por lo demás, el carácter poético de esta investigación no bien está más en función a la sensibilidad humana que poseemos todos los que estudiamos algo relacionado a la Filosofía y las Letras, que en el empleo de aquello que he mencionado con anterioridad sobre la *poiesis* constitutiva de cada trabajo.

Así pues, conviene aclarar únicamente la manera en cómo se estructurará (para ustedes un presente, para mí un futuro por escribir y prefijar) este trabajo. La primera parte concierne a la introducción que es objeto de su lectura *ipso facto* en la que se habla de los alcances, límites y especificaciones de esta breve investigación propositiva. Posteriormente, lo que se encontrarán son los objetivos que ahondan en los alcances y fundamentos del texto que ahora recogen sus ojos para precisar la relevancia de su ser en el mundo (nuestro y del texto, pues cuando uno lee es inextricable la relación establecida no solo en esencia entre el ser del texto y el nuestro, sino en la compenetración de un *ibídem mundus*).

A los objetivos, le sigue el apartado de *Área de experiencia* relativa a detallar las preguntas tales como: *¿En qué institución u organización se obtuvo la experiencia profesional?* O: *¿qué tipo de organización es?* Dado que el aspecto temporal ya ha sido abordado. Sería oportuno pensarlo más, en término de los conceptos de los educandos, como un *contexto* acerca del qué, quién, dónde, cómo

y el por qué. Lo anterior servirá para poder detallar a profundidad la evidencia de la experiencia profesional que es el siguiente apartado. La finalidad de este apartado recaerá en una descripción puntual acerca de las metodologías empleadas, así como el posicionamiento teórico mediante el cual se optó por dichas técnicas, herramientas y metodologías de aprendizaje. A su vez, se integrará en este apartado las competencias y habilidades requeridas tanto del educando como del docente que se desarrollaron o necesitaron en el proceso de la consolidación del aprendizaje, así como los valores y actitudes que se propiciaron a lo largo de mi desempeño como profesional en el área educativa.

Finalmente, se ofrecerá un apartado de conclusiones en donde se reevaluará de manera cualitativa mi actuar docente, compartiré mis reflexiones acerca de lo que he aprendido, cuestionado, modificado, adaptado, rebatido, ahondado, pensado sobre lo concerniente al proceso educativo confiado en que puedan encontrar una visión crítica de mi experiencia profesional.

Agradezco, por lo demás, su interés en la lectura de estas memorias, producto no solamente de mi esfuerzo, sino del esfuerzo de quienes estuvieron adelante y al lado de mí como guías, *incomparables prometeos* que brindan en el fuego no solo la llama del conocimiento, sino también la de la pasión que es propio de la naturaleza humana el amor por conocer.

Capítulo I

Estado del arte

1.1 Justificación

La formación en estudios literarios ha tendido históricamente una orientación analítica y crítica centrada en el estudio de textos canónicos, teorías literarias y enfoques hermenéuticos. Si bien estos componentes son fundamentales, es igualmente necesario incorporar una dimensión creativa que permita a los estudiantes no solo interpretar, sino también producir literatura como forma de conocimiento, exploración identitaria y acción simbólica. En este sentido, la escritura creativa a través de talleres didácticos representa una vía metodológica potente y necesaria para equilibrar el desarrollo teórico con el dominio expresivo y narrativo.

Desde una perspectiva educativa, los talleres de escritura permiten la integración de saberes, al combinar técnicas literarias con experiencias personales, emociones, lecturas previas y reflexiones éticas o sociales. Su carácter didáctico responde a una estructura pedagógica intencionada, donde el docente actúa como mediador y facilitador del proceso creativo, promoviendo ambientes seguros para la experimentación, el error como parte del aprendizaje, y el descubrimiento del estilo propio. Este enfoque responde al paradigma constructivista, donde el conocimiento se construye activamente a partir de la experiencia, el diálogo y la metacognición.

Por otra parte, en el contexto actual, marcado por la incertidumbre, la sobreinformación y la automatización, la escritura creativa adquiere una relevancia renovada. Permite rescatar la subjetividad, la imaginación y la narración como formas de resistencia y sentido. A través de ejercicios como la autobiografía, el relato corto, la crónica literaria o la poesía libre, los estudiantes pueden elaborar simbólicamente sus realidades, generar propuestas discursivas propias y construir ciudadanía crítica. Este tipo de escritura también favorece el desarrollo de

habilidades emocionales y comunicativas, competencias clave en los nuevos marcos de referencia para la educación superior.

Desde el punto de vista disciplinar, los talleres didácticos fortalecen el dominio de los recursos lingüísticos, estilísticos y estructurales propios de la literatura. Al leer, escribir, reescribir y compartir sus producciones, los estudiantes adquieren mayor conciencia sobre el oficio de escribir, experimentan con géneros y voces, y desarrollan un criterio estético más profundo. Además, al vincular teoría y práctica, pueden aplicar conceptos como focalización, intertextualidad, temporalidad narrativa o función poética en sus propios textos, lo que favorece una comprensión integral del fenómeno literario.

Finalmente, la inclusión de esta metodología aporta valor curricular y abre posibilidades de proyección profesional, tanto en el ámbito académico (docencia, investigación) como en el editorial, cultural y creativo. También permite visibilizar y valorar las voces diversas y emergentes que existen en el aula, rompiendo con lógicas unidireccionales de evaluación o escritura homogénea. En suma, los talleres de escritura creativa no solo enriquecen el aprendizaje literario, sino que generan experiencias transformadoras que conectan la palabra con la vida, la teoría con la emoción, y la literatura con el mundo.

1.2 Antecedentes

El Instituto de Humanidades y Ciencias Guadalajara (HYCIG) es una escuela ubicada en el municipio de Zapopan, dentro del área metropolitana de Guadalajara, Jalisco, que cuenta con una trayectoria de sesenta y tres años en la enseñanza media superior y nueve años en la formación básica y preescolar. En sus orígenes, el HYCIG se fundó como un colegio consagrado al semillero de la congregación del Espíritu Santo (de lo cual, se puede deducir su carácter católico-apostólico), reformulando su misión y visión posteriormente en pro de una educación integral que aportara un cambio social desde la perspectiva y el carácter espiritual de la congregación que lo respalda. La *imagen 1* ejemplifica mejor lo anterior:

Misión

Formamos a personas que, ejercitando su creatividad, pensamiento crítico y capacidad colaborativa, transformen su entorno en una sociedad solidaria, hospitalaria, inclusiva y propositiva desde la Espiritualidad de la Cruz.

Visión

Para 2026, el HYCIG es reconocida como una institución de alta calidad académica, humana y cristiana que impulsa el desarrollo de su propia comunidad en virtud del ingenio y el compromiso social de sus estudiantes, formadores y egresados.

Valores

- Amor
- Pureza
- Sacrificio
- Pertenencia
- Espiritualidad
- Congruencia
- Honestidad
- Generosidad
- Responsabilidad

Imagen 1 (Instituto de Humanidades y Ciencias de Guadalajara (HYCIG), 2025)

A lo anterior, es importante agregar que el HYCIG presenta un modelo educativo constructivista, aunque, por supuesto, se desarrollará toda la cuestión y sustentación teórica en el siguiente apartado, basta con tener en cuenta de qué tipo de perfil educativo maneja la institución para poder comprender posteriormente la intencionalidad de las actividades llevadas a cabo.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Proponer una didáctica de la escritura creativa a través de talleres en el área concerniente a los conocimientos de mi licenciatura, en este caso, Lingüística y Literatura Hispánica.

1.3.2 Objetivos específicos

Por supuesto para poder desarrollar con amplitud y satisfacción relativa al trabajo ejemplar que merece el tiempo que le destinan de sus vidas, sustentaré el objetivo general con objetivos específicos que serán distribuidos en cuatro apartados o

procesos que corresponden a las etapas concernientes a la estructura de este trabajo:

Relatar y describir los recursos y metodologías que empleé durante los dos talleres llevados a cabo. Para esto, me valdré de esquemas y organizadores gráficos, evidencias tales como las fotografías de trabajos o las capturas de pantalla de presentaciones de *Power Point*; transcripciones de trabajos realizados por los educandos, entre otros.

Reflexionar sobre los procesos educativos referente al área en la que me desempeñé. En cuyo caso este acercamiento hacia las problemáticas y adaptaciones abordadas en el campo educativo, sin duda evocará un diálogo entre experiencias que permita una ampliación de ese *horizonte epistemológico* que, en el fondo, pone de evidencia la resignificación de mi papel como docente.

Proponer estrategias que puedan ser útiles en la enseñanza de los campos de la literatura para bachillerato. Recuerdo que en la licenciatura una maestra nos decía que este tipo de trabajos no deberían de ser exclusivamente descriptivos, sino propositivos. De ahí que la proposición (que nace de una reflexión y confrontación de ideas y conocimientos teóricos y prácticos) sea considerada como uno de los objetivos de este trabajo.

Discutir y dialogar en cuestión al proceso y conclusiones de este trabajo. En el marco del intercambio de experiencias para la consolidación de un proceso educativo que contemple la educación como un diálogo, propongo como objetivo que se pueda establecer un diálogo más que expositivo, complementario donde se logre enriquecer el quehacer práctico de la labor docente a partir de sus experiencias, observaciones y reflexiones de su ejercer y desde el mío.

Como es observable, cada objetivo específico ayuda a consolidar el objetivo general, a la par de que establece una trayectoria que permite entender no solo los alcances de este trabajo, sino estructurar una investigación coherente y apropiada.

1.4 Historia del constructivismo

En este apartado serán introducidos las ideas y sustento teórico tanto de la redacción de esta tesis que contiene como núcleo la experiencia profesional de mi desempeño en la impartición de talleres, como de la metodología empleada en el quehacer docente. Para ello, es importante traer de nuevo a primer plano la cuestión fundamental del modelo educativo que plantea la institución, es decir, el constructivismo.

Aunque Araya Valeria, Alfaro Manuela y Andonegui Martín sitúen los orígenes de un pensamiento constructivista en la antigua Grecia con el pensamiento de Jenófanes (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007), lo cierto es que, como tal, el constructivismo está situado teóricamente en el siglo XX con las aportaciones de Piaget y sus estudios (no por ello menos fascinantes) sobre las langostas y otros animales que derivó en lo que se conoció primeramente como *psicología genética* (Isabel, 2015). A partir de este postulado de Piaget y los estadios del aprendizaje, el constructivismo se fundamenta como una postura epistemológica cuya intención radica, en palabras de Dorys Ortiz Granja, en que: “el ser humano es un activo constructor de la realidad” (Ortiz Granja, 2015). Es decir que en el proceso de conocimiento la realidad de la cosa no puede ser conocida en sí misma, como bien pensaba Kant, sino que son los sujetos los que le dan un papel fundamental al objeto y mediante la valoración de dicho objeto se construye la realidad del mismo. De ahí que la importancia radique en el sujeto que conoce y significa (es decir, carga de valor) un objeto o un fenómeno, lo que en líneas generales se denominará (y abordará) posteriormente como “aprendizaje significativo”.

1.4.1 La Teoría de Piaget

La importancia de Piaget radica en la ruptura con el paradigma positivista de la relación epistemológica *sujeto-objeto* introduciendo un tercer campo: *el medio*. Para el suizo, su enfoque radicaba en la idea de constituir una “disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los «*estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento avanzado* (Piaget, citado por Rivero, 2012)»” (Ortiz Granja, 2015). Así pues, se constituye a la par, una de las ideas esenciales de las contribuciones de Piaget: *los estadios*. De manera que el conocimiento de algo no es, en última instancia, una cuestión inmediata, sino gradual que abarca estructuras y se va fundamentando entre lo que podemos denominar un *aprendizaje previo*, un *aprendizaje activo* para alcanzar un *aprendizaje significativo* (recalcando que para Piaget la importancia radicaba en el equilibrio de estos estadios). Estos estadios son regulados por dos procesos centrales en el pensamiento de Piaget: *la organización* y *la adaptación*. El esquema 1 ilustrará mejor las características de cada uno:

Organización	Se refiere al esquema mediante el cual los individuos integran nuevos conocimientos a las estructuras o esquemas cognitivos preexistentes o preestablecidos.
Adaptación	Implica la reestructuración o modificación de los esquemas mentales y requiere “la equilibración progresiva de dos mecanismos: <i>asimilación</i> y <i>acomodación</i> ” (Rivero García, 2012).

Tabla 1 Organización y adaptación de los esquemas mentales

La *acomodación* y *asimilación* corresponden sustancialmente a la adquisición del conocimiento y la integración de éste en los esquemas mentales. Es notorio que se pueden hallar ciertas similitudes entre estos conceptos puesto que todos ellos son complementarios unos de otros, baste con explicar que la adaptación está en función de la significación del conocimiento y la organización de la adquisición del mismo.

Complementando esta visión de la teoría de Piaget, me gustaría resaltar una cita de Lenzi en el trabajo de Dorys Ortiz: «*“La epistemología genética es el estudio de las etapas sucesivas de una ciencia en función de su desarrollo”*» (Lenzi, 2011, citado por Ortiz Granja, 2015). Esta idea de Lenzi me parece acertada en tanto que, si se pondera la definición de ciencia como un *conjunto de conocimientos que trazan o definen la relación de cada individuo, cultura o sociedad con su medio* (en el caso etimológico del *Wissenschaft*: [**wissen**: “conocimiento” y el sufijo **-schaft**: “crear, hacer” (WORDSMITH, 2025)] alemán del que deriva la palabra inglesa *wise*: “sabiduría”) podría apuntar a un sentido de apropiación del conocimiento. De manera que, cada *sujeto* desarrolla un propio sistema o estructura de campos y conocimientos significativos que le permiten construir la relación que establece con el mundo. Es decir, cada sujeto es visto como una *ciencia en desarrollo*. ¿No es acaso delirantemente magnífica y auténtica esta interpretación?

Lo que quiero destacar de los aportes de Piaget, es sin duda el papel significativo que tiene cada *sujeto-actor* en el proceso de conocer, puesto que rompe con la pasividad en la cual se había visto (y aún se ve, aunque con cierta rareza, afortunadamente) envuelto el educando. Por ello, para que puede consolidarse un conocimiento real (entiéndase por real el sentido de que permita al sujeto no solo la dominación en cuestión de su capacidad por implementar ese conocimiento en su vida diaria, sino la significación del mundo o de una parte del mundo a partir de este), el *sujeto* que conoce debe de tomar un papel activo y apropiarse del fenómeno o del objeto (se debatirá con profundidad en las conclusiones acerca de este último punto y su aplicación en la práctica de hoy en día).

1.4.2 La teoría constructivista de Vygotsky

La época en la que Lev Vygotsky vivió sin duda estuvo caracterizada por una fuerte carga política y bélica que requería que las personas unieran esfuerzos para poder salir adelante frente a los grandes obstáculos que se les presentaban. Es en este contexto donde la teoría de Vygotsky se fundamenta.

Quizá la diferencia más notoria entre las perspectivas de Piaget y de Vygotsky la podemos encontrar en que para este último la educación era un proceso que no dependía exclusivamente de etapas de desarrollo genéticas, sino de estratos culturales también. Como apunta Ávila Fuenmayor y Emiro Silva, para Vygotsky *“la educación no solo implica el desarrollo potencial del individuo, sino también la expresión histórica de la cultura humana de la cual surgió el hombre”* (Ávila Fuenmayor & Emiro Silva, 2009). En este sentido y en contraposición del propio Piaget, el conocimiento recae en un dominio cultural y es por ello que, en última instancia, el conocimiento debe procurar la mejora de y a través de esos aspectos culturales.

Es esto mismo, lo que permite introducir uno de los principales conceptos que se destaca de Vygotsky y serán empleados a lo largo del relato y descripción de esta memoria profesional es el de las *zonas de desarrollo próximo*. Para entender la *zona de desarrollo próximo* (abreviado de ahora en adelante como ZDP), es menester recalcar que en Vygotsky el ser humano se tiende entre lo que es y su potencialidad (quizá tomando en cuenta los acercamientos existencialistas de la época). Es decir, Vygotsky entendía que en el ser humano confluían dos estados: un estado *previo*: el ser que era (en términos de Ortega y Gasset: *yo soy con mi contexto*) y un estado *posterior*: el ser que iba a ser. De ahí que entonces entendamos que la función del conocimiento era resignificar al sujeto en esencia y dotarle de habilidades con las cuales desarrollar ese pleno potencial. Entendamos pues, las ZDP a partir de esta luz, como *el alcance de un estado próximo en el desarrollo psicológico, cultural y significativo de un sujeto mediante la adquisición y la práctica de conocimientos, aptitudes y habilidades*.

Para poder acceder a estas *zonas*, Vygotsky plantea lo que será otro de los conceptos centrales que se emplearán en esta memoria: *el andamiaje*. Quizás convenga entender esta idea a partir de lo que la propia alegoría nos ofrece. Los andamios son estructuras que poseen plataformas y escaleras que facilitan la estabilidad y acceder a zonas más altas. En general, suelen tener un uso en construcciones y / u obras que impliquen el trabajo de un sujeto en lugares altos. La alegoría acertada que Vygotsky ofrece no solo porque en la época eran una de las principales herramientas a la hora de construir casas o edificios, permite entender cómo funciona el proceso de adquisición del conocimiento. Así pues, las plataformas son traducidas en un *conocimiento previo* a partir del cual y mediante el cual podemos tender una escalera para alcanzar y sustentar un nuevo conocimiento y llegar a otra plataforma que es la *ZDP*. Sería también interesante ofrecer un nuevo significado poético de estas *zonas* a partir de vislumbrar de esta forma el concepto de andamiaje. Bien podríamos entender las *ZDP* como *el acceso a una apreciación cada vez más amplia del panorama o del horizonte*, pues no es secreto para nadie que la idea de conocer surgió con los seres humanos mirando en dirección de las estrellas, como apuntaba Ovidio en sus *metamorfosis*: “y dado que los restantes seres vivos contemplan la tierra inclinados, le concedió al hombre una cara alta y le ordenó mirar al cielo y alzar su rostro erguido en dirección a los astros” (Ovidio, 2017).

Conocer, pues, se vuelve un asunto no solo de la revaloración del sujeto en sí mismo, sino de su papel histórico y cultural, por lo que dichas zonas no solo incluyen la participación de un individuo, sino de *comunidades de aprendizaje* (concepto que abordaremos posteriormente).

1.4.3 La teoría constructivista de Ausubel

Si algo es rescatable del panorama constructivista en tanto a los modelos de aprendizaje es que consideran el conocimiento no como un fin en sí, sino como un proceso que permite construir relaciones entre el individuo y su mundo tanto físico, psíquico, histórico y cultural. Es en este sentido que las ideas de Ausubel toman

relevancia y un papel central pues profundizan y agregan matices sobre lo que ya se ha explicado con anterioridad del pensamiento de sus predecesores.

Dentro de los conceptos a destacar del pensamiento de Ausubel está el *aprendizaje significativo* ya mencionado con anterioridad. Entenderlo es relativamente sencillo si pensamos en nuestra experiencia en relación con la educación (tanto siendo docentes como educandos). Con bastante frecuencia a la generación a la que pertenezco (y probablemente la suya también) le tocó vivir una metodología de aprendizaje basada en la memorización de las cosas, sin embargo, muchas veces al no entender por qué o el para qué teníamos que aprender algo, solíamos olvidarlo. Ausubel reflexionó en estas condiciones de la adquisición del aprendizaje y se dio cuenta de que para que un conocimiento se consolidara dentro de los esquemas mentales de un individuo, se precisaba una *significación* del mismo, esto quiere decir que no conocíamos o aprendíamos algo porque entrara en nosotros la información y ahí se quedara, sino a partir de la relación con *aprendizajes o conocimientos previos*. Se puede entender, por tanto, el *aprendizaje significativo* como *la consolidación de un conocimiento nuevo a partir de la integración de este con esquemas conceptuales previos cuya relación está mediada por la acción o apropiación del sujeto*.

De esta manera, el papel activo que tiene cada individuo en la aprehensión del aprendizaje dota de un valor al mismo. En relación con esto es que la importancia del pensamiento de Ausubel radica en la inversión de la manera líneal *teoría-práctica* en cómo se había llevado la idea de la educación y propone la *práctica-teoría* como una metodología que permite la construcción de un sentido en el conocimiento. Lo que permite este planteamiento es que en lugar de hacer encajar la construcción de la práctica mediante la teoría (como suele suceder y que en ocasiones no corresponde a dichos principios teóricos), se apuesta por la construcción de la teoría mediante la práctica, lo que se traduce de nuevo como ese *wissenschaft*, ese construir el conocimiento.

Habiendo abarcado el sustento teórico y los autores en los que se fundamenta esta memoria de experiencia profesional, procederé a ahondar en las metodologías que me ha tocado emplear dentro del modelo constructivista en el siguiente apartado.

1.5 Metodologías del constructivismo

Son amplias las metodologías que se pueden encontrar dentro del marco pedagógico de la teoría constructivista y, aunque en el ahora en el que este trabajo es redactado se han promovido estos distintos apoyos para facilitar el aprendizaje, sigue siendo escasa la tasa de frecuencia en la que se es vista su aplicación efectiva dentro de las aulas (al menos desde mi experiencia como docente y como educando). Guardando un poco este aspecto, las capacitaciones que todos los años se llevan en el HYCIG por parte de las coordinaciones, buscan promover estas herramientas de manera que su integración pueda favorecer una estrategia efectiva y asertiva a la hora de impartir clases. De entre las que me ha tocado llevar a cabo en mi experiencia profesional, mencionaré: el *ABP*, el modelo *STEAM*, el *aula invertida* y la *gamificación*.

Quizá alguno se pueda familiarizar con los conceptos que cada una desarrolla, pero es tanto mi deber académico de quien redacta un trabajo profesional, como mi interés humano en desarrollar y detallar cada uno de manera que se pueda entender en qué consisten y sus aplicaciones.

1.5.1 El Aprendizaje Basado en Proyectos ABP

La Secretaría de Educación Pública en su documento *Metodología del aprendizaje basado en proyectos* refiere que este tipo de recurso consiste en que “a través de una serie de etapas, los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder una problemática, resolver una situación o responder una pregunta, apoyándose en un tema de su interés” (SEP, 2022). De esta manera, el *abp* fortalece las dinámicas de integración y propicia una concreción de los aprendizajes

esperados y trabajados durante el periodo escolar mediante la vinculación de estos mismos con los propios intereses del alumno.

Por poner un ejemplo, se parte del interés de los educandos por las canciones de cierto género musical. De ello desprende posteriormente la vinculación con la problemática central: *crear una canción*. Una vez prefijada la problemática se le añade los temas o aprendizajes esperados: *reglas de acentuación; reglas de puntuación; funciones del lenguaje; tipos de textos; métrica y rima*, por cultivar algunas menciones. El producto final: *los alumnos elaboran una canción acerca de las reglas de acentuación; las reglas de puntuación, etc., etc.*

De ahí que la consolidación del proyecto se centre de partir del interés por la música de los alumnos para elaborar un proyecto que busque, mediante la creatividad, la integración de habilidades, aptitudes y aprendizajes adquiridos en función de una consolidación del aprendizaje propio.

1.5.2 El modelo STEAM

De la misma manera en la que se recurrió a la SEP para ilustrar mejor el concepto del ABP, tornaremos la vista ahora en un documento que está integrado en el *apoyo a la apropiación del plan y programas de estudio 2022* para poder esclarecer con mayor *docto* la relevancia y competencia de este modelo.

Aunque este enfoque comparta similitudes con la metodología anterior, como evidencia la Secretaría de Educación Pública: *“La esencia del modelo STEAM, al igual que las metodologías del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es que el estudiante aprenda participando en la determinación, indagación, atención o solución de problemas, incluso si esto requiere crear un instrumento tecnológico”* (SEP, 2022), las diferencias radican en la interdisciplinariedad que promueve el modelo STEAM. Interrelacionando cinco materias principales (una por cada sigla) para llevar a cabo la resolución de una problemática: *Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics* (Ciencias, Tecnologías, Ingenierías, Artes y Matemáticas).

Cada una promueve un enfoque complementario que permite a los educandos una vista amplia del panorama para abordar una situación determinada a través de la creación de algún instrumento que pueda ayudar a resolverla. En otras palabras, el enfoque STEAM busca que el aprendizaje sea integral y que se efectúe poniendo en práctica la construcción de una herramienta que sea capaz de mejorar o abordar la problemática observada.

Por poner un ejemplo relacionado con mi práctica profesional: los alumnos partieron de la problemática que observaban en su contexto que era *la carencia de espacios para expresar sus ideas o creaciones*. El instrumento que se eligió para abordar dicha problemática fue la construcción de una revista estudiantil.

De ahí, lo concerniente a cada una de las materias involucradas recaía en lo siguiente: La parte de Ciencias fue abordada en la constitución de un método de investigación cuantitativo y cualitativo que respondiera a las preguntas: *¿Con qué frecuencia te sientes escuchado?; ¿Con qué frecuencia te involucras en el desarrollo de tus conocimientos mediante la expresión?; ¿Consideras que existen espacios de expresión en el HYCIG?, ¿por qué?; ¿Cómo te sentirías escuchado?; ¿Crees que es importante expresar lo que sabes?, ¿por qué?*, entre otras preguntas que formularon y estructuraron para poder tener una mejor visión del problema y fundamentarlo. En el área de Tecnología se vio el diseño de la revista de manera digital y física y que compartió también campo con la Ingeniería del diseño; en Artes lo relativo a la producción literaria como poemas y cuentos; en Matemáticas, además de los gráficos elaborados a partir de las preguntas, la logística de producción de la revista: cuánto dinero implicaría, para cuántas muestras físicas, cuánto papel, costos, etc.

1.5.3 Aula invertida

El propósito del aula invertida se centra en emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) para plantear una especie de *background*, antecedente o conocimiento previo que sea recuperado en clase de manera que los alumnos se conviertan en partícipes de la consolidación de su aprendizaje. Esto

quiere decir que los educandos se convierten en los protagonistas y, el docente, se vuelve una suerte que guía lo investigado previamente. Así lo apunta María Rocío Cedeño-Escobar y Jorge Alberto Viguera-Moreno:

“Esta estrategia, además de fomentar la motivación en los estudiantes mediante el aprendizaje colaborativo y autónomo [...] , habilidades y destrezas, también contempla elementos motivadores para el docente debido al nuevo rol que desempeña de guiar, orientar y acompañar en el logro de los niveles máximos de aprendizaje” (Cedeño Escobar & Viguera Moreno, 2020)

La principal ventaja del aula invertida es que, en las áreas relacionadas a las humanidades se puede aplicar en discusiones o concreciones de nociones o conceptos; pero también para promover reflexiones en torno a un tema, a un libro, a un autor, etc., involucrando al participante y no relegándolo a la pasividad con la que se suele atribuir.

1.5.4 La Gamificación

Desde la antigüedad, uno de los principales enfoques en la educación ha sido transmitida a través del aspecto lúdico. En este sentido, la labor de la Gamificación implica volver la mirada al *juego* como un tipo de *metodología* que permite al educando la apropiación no solo de los conocimientos, sino del sentido del mundo. Aunado a esto, la Gamificación *“permite promover el aprendizaje auto-rregulado y pretende valorar el progreso de la enseñanza aprendizaje de los alumnos de forma personalizada y en tiempo real”* (Zambrano Álava, Luque Alcívar, Lucas Zambrano, & Lucas Zambrano, 2020) y, a la vez, permite a los educandos apropiarse del aprendizaje mediante el establecimiento de roles, el trazo o elaboración de planes y, por supuesto, sustancialmente, el reconocimiento de sí mismo(a) como un sujeto libre. Este último punto lo podemos fundamentar en la idea de Johan Huizinga cuando menciona que el juego:

“Adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural. Da satisfacción a ideales de expresión y convivencia” (Huizinga, 2007)

Lo que pretende ilustrar Huizinga es el hecho de que la *gamificación*, en tanto una metodología del juego, pone *en juego* los valores tanto culturales como personales, de manera que da un sentido al conocimiento no solo propio, sino complementario a la realidad comunitaria.

1.5.5 Otras nociones teóricas

1.5.5.1 Wenger: el aprendizaje situado y las comunidades de aprendizaje

A pesar de que el enfoque pedagógico de Étienne Wenger se centra más en la situación del conocimiento, comparte rasgos y perspectivas afines a las ideas de Vygotsky. El francés entiende que existe una estrecha e inextricable relación entre lo que es conocido y los sujetos que conocen y que dicha relación es directamente la cuestión social o lo que se puede denominar el *contexto* o los *ambientes*. Sintetizando un poco lo anterior, para Wenger, el proceso de aprendizaje es “*una actividad situada*” (Lave & Wenger, 1991), lo que quiere decir que se da en un tiempo determinado y en un espacio determinado y que lo que se produce como conocimiento depende mucho de ese sistema en acción. Por ejemplo, no tendría el mismo sentido (ni valor) de conocimiento que estableceríamos hoy de un concepto como la música que lo que se entendía por ella hace doscientos años.

No solo se refiere el aprendizaje situado al influjo que el contexto hace de lo que se conoce, sino la intencionalidad con la que es reproducido o aprendido dicho conocimiento. Si un niño aprende los colores, situar el aprendizaje contemplaría que pudiera desarrollar dichos conocimientos dentro de la esfera de la acción, pero a la vez, de tratar de emplear conceptos propios a los individuos. Con lo anterior quiero decir que no sirve que en una comunidad donde no suelen verse carros o cuestiones motoras se utilicen conceptos dentro del mismo campo semántico para introducir o procurar nuevos aprendizajes, sino, en todo caso de elementos referentes a su día a día.

1.5.5.2 La Pedagogía contemplativa

Ante un mundo cuyo enfoque se centra en la utilidad, es decir, que constantemente aboga por el uso práctico e inmediato del conocimiento, en términos de la dominación de la razón objetiva y la técnica, la pedagogía contemplativa implica una vuelta de tuerca al sentido de la educación y permite que los educandos interioricen y encuentren un significado que relacione su ser con el aprendizaje adquirido dotando a este mismo de un sentido más humanitario y trascendente.

En torno al planteamiento de esta problemática actual, se puede remitir el entendimiento de esta concepción pedagógica como lo que menciona Francisco José Leria cuando habla de esta como un *“enfoque teórico y práctico en respuesta a la necesidad de promover el desarrollo integral del estudiante más allá del énfasis en los procesos de adquisición conceptual y/o el dominio de las competencias funcionales”* (Leria, 2017).

El sustento teórico y práctico de esta apuesta pedagógica recae, en primer lugar, en la capacidad reflexiva para poder apropiarse no solo del conocimiento en sí, sino en la valoración y revaloración de los procesos mediante los cuales se acerca un individuo al encuentro con el conocimiento de algún objeto o fenómeno. Se apela, entonces, a las estrategias previas y posteriores al acto de conocer, embonando con los conceptos de *aprendizaje previo* y ya no solo el *aprendizaje significativo*, sino en la *metacognición*, pensada como la capacidad de entender la

relevancia y/o aplicación o valor de la adquisición de un conocimiento y que otorga al individuo un sentido de desarrollo de su potencial humano.

Puesto que no todo conocimiento debe de ser práctico, pero sí *significativo* en tanto que la organización y la asimilación en sus esquemas mentales les permiten a los sujetos encontrar un sentido más profundo de su relación con el mundo, es que la pedagogía de la contemplación encuentra una relevancia mayor en nuestros días. Esta perspectiva vuelve a centrar al ser humano como el fin mismo y no como un medio del conocimiento en práctica, como menciona Vázquez:

“Se ha expulsado al sujeto de la psicología y se le he reemplazado por estímulo y respuestas, por una ciencia del comportamiento. Se ha expulsado al sujeto de la historia, se han eliminado las decisiones, las personalidades para solo ver determinismos sociales. Se ha expulsado al sujeto de la antropología para ver estructuras, y también se lo ha expulsado de la sociología” (Vázquez, 2015, citado por Leira, 2017).

Es, entonces, esta una práctica que permite religar al sujeto y su esencia con los campos del conocimiento transformándolo en un actor y no solo remitiéndole a una herramienta para la función estructural o conductual de los fines del conocimiento.

Capítulo II

Taller de poesía (2022)

2.1 Creando el Taller de poesía

La poesía es una de las formas más antiguas y poderosas de expresión humana. A través de ella, las culturas han articulado sus cosmovisiones, memorias y emociones más profundas. El estudio y la práctica de la poesía no deben reducirse al análisis formal o histórico, sino extenderse hacia su vivencia y producción creativa, permitiendo al estudiante experimentar la escritura como un acto estético, reflexivo y transformador.

El Taller de Poesía se justifica como un espacio didáctico que articula teoría literaria, sensibilidad estética y producción textual. Su objetivo no es únicamente formar poetas, sino formar lectores-escritores capaces de reconocer, crear y comunicar imágenes poéticas, dominar recursos expresivos, y desarrollar una voz lírica propia desde la conciencia crítica del lenguaje.

En términos pedagógicos, el taller representa una metodología activa que rompe con la lógica transmisiva tradicional. A través de ejercicios prácticos, lectura de autores clave, retroalimentación colectiva y procesos de reescritura, los estudiantes se involucran con la poesía desde una experiencia viva. Esta vivencia fortalece no solo sus competencias literarias, sino también habilidades emocionales, introspectivas y comunicativas, altamente valoradas en la formación integral contemporánea.

Desde una perspectiva epistemológica, la poesía ofrece una forma de conocimiento no lineal ni objetiva, sino simbólica, metafórica y polisémica, lo que permite explorar lo inefable de la existencia, resignificar experiencias y abrir nuevas rutas de pensamiento. En contextos sociales complejos, la poesía también funciona como herramienta de denuncia, memoria y resistencia.

Por ello, el taller adquiere importancia como espacio formativo que conecta lo académico con lo emocional, lo teórico con lo intuitivo, lo individual con lo colectivo. Fomenta el diálogo entre tradición e innovación, literatura y vida, lectura y creación. Además, fortalece la identidad literaria de los estudiantes, impulsa la creación de textos originales y puede derivar en publicaciones, recitales o proyectos editoriales.

Incorporar un Taller de Poesía enriquece la formación crítica y creativa del estudiante, promueve una relación más profunda y sensible con el lenguaje, y posiciona la poesía como herramienta vital para comprender, imaginar y transformar el mundo.

El taller de poesía que llevé a cabo en el 2022, con asistencia de una estudiante de nuevo ingreso apasionada también por este tipo de género literario, fue uno de los acontecimientos más significativos en mi construcción como docente por distintos motivos como el hecho de impartir las clases de manera virtual lo que dificultaba en un primer momento las interacciones y participaciones activas de los oyentes, como podrá observar en las observaciones de cada una de las sesiones del taller; como el descubrimiento de compartir con alguien lo que Schopenhauer llama la *contemplación de lo bello* y dialogar temas relacionados a la constitución misma de todo ser humano; como el hecho de poder cultivar la curiosidad de cada uno de los participantes y hacerlos mover algo dentro de ellos (como pretende en el sentido etimológico la *estética*).

Cabe recalcar que el taller fue llevado mediante la herramienta de TEAMS dado a que, como se mencionó con anterioridad, la modalidad virtual para entonces seguía predominando sobre todo en ocasiones donde muchas personas se veían involucradas como es la situación del taller de poesía en el que alrededor de sesenta personas se inscribieron. A esto último me gustaría agregar que el taller presentó una duración de 12 módulos o sesiones que comprendieron desde el 21 de enero del 2022 hasta el día 8 de abril del mismo año.

También se menciona que la forma en la que se abordará este capítulo: Primero, se podrá observar una tabla de planeación que corresponde a cada sesión

del taller y que será construida a partir de los siguientes elementos: *el tema* que se abordó esa clase y su *duración*; *los objetivos* o aprendizajes esperados a desarrollar; *el desarrollo o secuencia didáctica* que corresponde a cómo fue llevada la clase en *pro* de alcanzar los objetivos establecidos y *la evaluación* que refiere a los productos o la manera en que se puede constatar que se alcanzaron los objetivos (aunque, en realidad, desde la perspectiva que se planteó el taller: el diálogo, podrá observarse que la mayoría de las sesiones se verán evaluadas con la participación). Así mismo se agregarán las observaciones de cada sesión para enriquecer, ilustrar y detallar aspectos concretos. Finalmente, en el apartado *b)*, se presentarán las evidencias y se podrán encontrar observaciones en caso de ser requeridas sobre los trabajos finales.

2.2 Secuencia didáctica: 1

TEMAS	OBJETIVOS	DESARROLLO O SECUENCIA	EVALUACIÓN
1. ¿Qué es la poesía? (1 hora)	Recorrer las diferentes maneras de producción poética para poder abarcar, discutir definir y construir una definición de poesía	1.Introducción de los contenidos del taller y cómo se iba a trabajar (criterios de evaluación) 2.Se partió de la Rima XXI de Bécquer a manera de situar un lugar común y se presentó la definición dada en la RAE 3. Se discutió acerca de la diferencia del discurso poético con relación a otro tipo de discursos y textos.	Participación

		4. Se presentaron poemas de distintos autores para abordar tropos y si los considerarían dentro de su idea de poesía o no, presentando argumentos para defender el punto. 5. Se sugirió que pudieran trabajar en una definición de lo que la poesía era para ellos después de haber tenido este primer acercamiento.	
--	--	--	--

2.2.1 Taller de Poesía, Sesión 1: ¿Qué es la poesía?

Como todas las introducciones, esta costó un poco de trabajo en la integración del grupo y sus participaciones al inicio de la clase. Rescato el hecho de haber empezado el tema concerniente con un poema de lugar común que nos situó a todos los participantes en un ambiente de aprendizaje compartido y destensó mediante el humor la falta de participación. Esto fue observable a la hora de analizar poemas y dar su opinión con respecto a lo previamente discutido acerca de qué era la poesía.

Los poemas que se presentaron fueron de diversas temáticas y formas. La intención era que se pudiera discutir acerca de los tropos en los que se envolvía la expresión poética. Una de las participantes comentaba que *“la poesía buscaba expresar cosas bonitas como el amor haciendo bellas las palabras”* (Guzmán, 2022) y que, por tanto, el amor era el tema principal del amor. Se partió de eso para presentar el primer poema de Diane Di Prima para después girar a otros tropos como la *nostalgia* en los poemas de Cai Wenji o el humor del poeta Yi Sha. Fue una

sorpresa mayor para los participantes pensar que la poesía también era un vehículo para los asuntos cómicos, pero sin duda lo que más descolocó su percepción de la poesía fueron los *poemojis* y el *Soneto Apartheid* (que podrán observarse más abajo) al ser plenamente visuales y carecer de palabras.

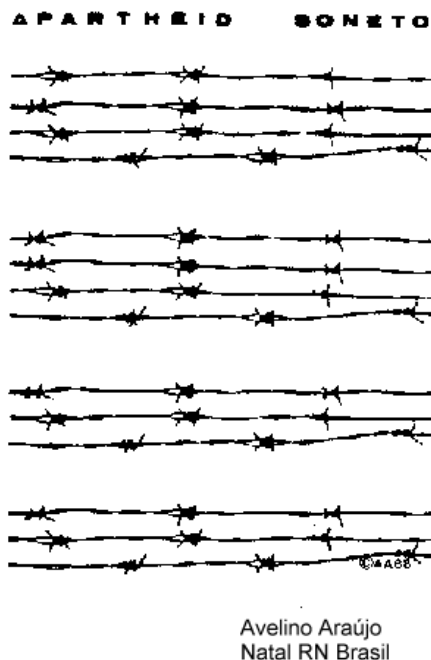


Ilustración 2 Imagen Apartheid Soneto, Avelino Araújo



Ilustración 3 Poemoji sacado de <https://fahrenheitmagazine.com/arte/arte-letras/poemojis-la-polemica-literaria-mexicana>

Sin duda estos poemas visuales desafiaron las concepciones a las que estaban acostumbrados, pero enriqueció el diálogo y la discusión de en qué sentido podíamos considerarlos como *poemas* a través de una breve actividad que buscaba que ellos interpretaran los *emojis* y reconstruyeran el sentido del *poemoji*.

Al final se recuperó que la poesía podía de causar una suerte de extrañeza y se dejó como tarea el que pudieran trabajar en la construcción propia, según lo que habíamos visto acerca de lo que era poesía y se tomaran una posición concreta con respecto a los poemas de Dante III.

Como *spoiler* (porque el término español *destripe* suena a masacre) la mayoría concluyó que no era posible considerarlos como poemas. Con cierta claridad vislumbro uno de los argumentos que se propusieron a favor de considerarlos poemas y era el hecho de que *podían ser tratados como poemas*. Por otro lado la objeción de otros participantes fue que *las listas de super podían ser tratadas como poemas en tanto entonación y estructura* pero que eso no la convertía en poesía. A favor surgió otro argumento que pensaba que si lo que hace a un objeto estético *una cuestión de estética* era la interpretación, entonces bien podría considerarse un poema. Las posturas en contra fueron variadas y firmes, pero en común compartían el hecho de que lo esencial en la literatura era la *litera*, la letra, por lo tanto, no podría corresponder a la poesía (que es un género literario) aquello que no se inscribe dentro de la literatura.

2.3 Secuencia didáctica: 2

TEMAS	OBJETIVOS	DESARROLLO O SECUENCIA	EVALUACIÓN
2.Comienzos de la poesía	Identificar los rasgos característicos de la producción poética de diferentes culturas y civilizaciones que abarcan los siglos IX. A.C. hasta el siglo IV D.C.	1. Se recuperó las definiciones de poesía que elaboraron los participantes. 2. Se planteó la pregunta central de la sesión: ¿Tiene la misma importancia o relevancia la poesía ahora que antes? 3. Se introdujo el tema a partir de las diferencias o similitudes que se encontraban entre el papel de la poesía antes y ahora. 4. Se habló de la poesía para distintas culturas de la antigüedad y se explicaron algunas maneras de acercarse al entendimiento de ellas: India, China y prehispánicas.	Participación

		5. Se comentó acerca de qué poesía les llamaba más la atención y que rasgos resaltaban tanto en diferencia como en similitud con la poesía contemporánea. 6. Se concluyó la clase con la aproximación de que, aunque habían muchos siglos de diferencia, podíamos encontrar muchas reminiscencias del pasado en el presente poético.	
--	--	--	--

2.3.1 Taller de Poesía, Sesión 2: Comienzos de la poesía

Para el inicio de la clase se optó por emplear el recurso de la semejanza y fue interesante porque partimos del hecho de que comentábamos en la clase anterior diferentes maneras en que la poesía podía ser descrita, se solicitó algunas intervenciones de los participantes para que compartieran sus definiciones y a partir de ahí se planteó la pregunta detonadora: ¿Creen que siempre ha tenido la misma importancia la poesía que ahora? La discusión fue sumamente interesante porque se rastreó, por ejemplo, la similitud entre los corridos populares y los romances o las grandes épicas o, bien, los grandes tropos de los que siempre se ha preocupado la humanidad: *el amor o nuestro lugar en el mundo*.

De ahí se vinculó la lluvia de ideas a introducir el tema hablando de los antiguos griegos y tomando como punto de partida el concepto de *poeisis* aristotélico y sus características y diferencias con otras disciplinas como la historia. Los poemas que presentamos para ilustrar el pensamiento poético griego estaban relacionados con la *technopaegnia* lo cual sirvió para enlazar lo “reciente” con lo “arcaico”, puesto que saltó en ellos el nombre de Apollinaire y los *caligramas*.

También se revisaron poemas de Safo que pareció ser del agrado de la mayoría debido a su *sinceridad y temática amorosa-pasional y sus reflexiones*.

Los poemas revisados para la cultura de la India (que fue la siguiente) fueron extraídos de un compendio de poemas llamado *Poemas de la antigua India* (Esquinca, 2006). Uno de los que más les llamó la atención se llama *La mirada que salva*, que dice:

*Un ciervo a solas
en la distancia
una cierva lo mira
con tal deseo
que el cazador oculto
entre las hojas recuerda
a la mujer que amó
y deja caer el arco.*

La traducción es de Jorge Esquinca (2006)

Posteriormente se abordó la poesía china y se explicó su origen etimológico descomponiéndola en dos ideogramas 詩 (shī: poesía): el primero, del lado izquierdo empleado para referir a la voz y el segundo para denominar los templos. Se mencionó también la importancia del 詩歌 (shī gē: cantos antiguos) y la relación que se establece para la cultura china entre la música y la medicina. De ahí abordamos conceptos fundamentales para entender la poesía que se presentó insertada dentro del contexto temporal de la Dinastía Tang (618 d.C. – 905 d.C.).

En particular les llamó mucho la atención la correlación fonético-rítmica en la elaboración de estos poemas, como se puede observar en el poema de Du Mu: *Despedida II*:

Despedida II 《赠别·其二》	
《赠别·其二》杜牧	Despedida II
多情却似总无情，唯觉尊前笑不成。	El fuerte amor parece, pese a todo, indiferencia.
蜡烛有心还惜别，替人垂泪到天明。	Sentimos imposible la sonrisa frente a las copas.
“Zèng bié qí èr” Dùmù	La vela, que comparte nuestra gran tristeza,
duōqíng què sì zǒng wúqíng, wéi jué	Derrama sin cesar sus lágrimas hasta
zūn qián xiào bùchéng.	la aurora.
Làzhú yǒuxīn hái xībié, tì rén chuī lèi	
dào tiānmíng.	

Tabla 2 Esta traducción y versión del poema provienen del libro: “Trescientos poemas de la dinastía Tang” (Chen, 2016)

En el análisis del poema hay que tener en cuenta que el ritmo marcado por las distintas entonaciones sugiere un juego de oscilación de la llama de la vela y los ánimos que se mueven entre las dos personas que comparten la tristeza. Apuntaban algunos participantes que llamaba mucho la atención la asociación de imágenes y

emociones a través de la hipálage en: *la verla [...] derrama sin cesar sus lágrimas hasta la aurora.*

Finalmente se trabajó con poesía prehispánica en lenguas originarias, dentro de las cuales resaltó el asombro de los participantes la poesía Zapoteca por las imágenes construidas y trabajadas en los poemas presentados, así como su brevedad, como se puede apreciar en *Lu ti nagana*:

Duda (<i>Lu ti nagana</i>)	
Lu ti neza	Sobre un camino
chupa ná'	<i>Que se bifurca,</i>
nagu'xhugá	<i>Confundido</i>
zuguaa'.	<i>Me hallo.</i>
Tobi ri'	<i>Esta</i>
nadxii naa,	<i>Me ama,</i>
xtobi ca	<i>Aquella la amo.</i>
nadxiee laa.	<i>Lluvia,</i>
Nisaguié,	<i>Lluvia,</i>
nisaguié,	<i>Lava con mucho esmero</i>
gudiibixendxe	<i>El alma mía.</i>
ladxiduá'.	<i>Sol en flor,</i>

Gubidxaguié', gubidxaguié', binduuba' gu'xhu' ndaani' bizalúa'.	<i>Sol en flor,</i> <i>Barre el humo</i> <i>De mis ojos.</i>
--	--

3 Tabla La traducción del poema así como su versión original fueron proporcionadas por el Equipo Editorial de lifeder.com (LIFEDER, 2022)

Se concluyó con reflexionando acerca de qué tipo de poesía les había llamado más la atención y si se podían encontrar similitudes con las muestras poéticas de la actualidad. Algunos mencionaron que los tropos se seguían repitiendo, pero era más raro encontrar imágenes tan vívidas como antes, que la poesía de ahora carecía mucho de ese imaginario cultural. Algunos dijeron que les gustó más la poesía de la India, otros que la poesía prehispánica y algunos pocos que la poesía china, pero sin duda, todos compartieron que existía una belleza en la extrañeza de las imágenes que transmitían cada uno de los poemas.

2.4 Secuencia didáctica: 3

TEMAS	OBJETIVOS	DESARROLLO O SECUENCIA	EVALUACIÓN
3.Poesía medieval	Situar histórica y contextualmente la producción poética de los siglos V – XV, haciendo un énfasis en la compenetración de estéticas de origen árabe en el	1. De acuerdo con el objetivo de la sesión se hizo un repaso histórico de los períodos que abarcó el medioevo situándolo en territorio hispano. 2. Se introdujo los diferentes tipos de textos poéticos y	Participación

	enriquecimiento de la poesía hispánica. Describir y reconocer distintos tipos de textos poéticos (como las Casidas y las jarchas), temáticas y recursos literarios empleados en ellos.	sus características (jarchas, cantigas, mesteres, etc.). 3. Se compartieron poemas dentro de cada tipo y se analizaron según lo visto recientemente y se compartieron impresiones. 4. Se rescataron tropos como el amor, la muerte, la vida, la moralidad y se hicieron conclusiones en torno a ello.	
--	--	--	--

2.4.1 Taller de Poesía, Sesión 3: Poesía medieval

La sesión tres fue una de las que me hizo repensar mi papel como docente puesto que el grupo se sentía mayormente indisposto a participar. Entendí que a veces uno como profesor planea sus clases de manera que piensa que va a ser entretenida o fructífera para los educandos y resulta que por cuestiones externas (o a veces hasta internas) no se dan las cosas como uno planea.

Se comenzó con un repaso histórico de la ocupación árabe en el territorio hispánico para después exponer los tipos de composiciones poéticas predominantes y sus características tales como: *las jarchas*, *los menesteres*, *las cantigas*, *las gacelas*, entre otras. Para poder afianzar el aprendizaje de las diferentes expresiones poéticas se recurrió a la estrategia de tratar de pensar en un equivalente contemporáneo, de manera que se sumara el aprendizaje previo como un andamiaje para poder consolidar el aprendizaje nuevo. Algunas relaciones

fueron peculiares como las que ofrecieron para los *menesteres de clerecía* que, por su vinculación religiosa y moral, fue asociada como una *versión literaria* del programa de La Rosa de Guadalupe.

En cambio, la figura de Wallada y su producción poética fueron destacadas protagonistas de la clase y reivindicadas como un parteaguas de la poesía medieval hispanoárabe. En sus poemas, los participantes encontraron en común una proximidad con Safo en tanto a la autenticidad de su voz lírica, como también la ferocidad poética en las imágenes y trópicos que desarrolla. Ejemplo de ellos son dos poemas que se analizaron:

Cuando caiga la noche.

Cuando caiga la noche, espera mi visita,

Pues veo que la noche es quien mejor encubre los secretos;

Siento un amor por ti que si los astros lo sintiesen

No brillaría el sol,

Ni la luna saldría, y las estrellas

No emprenderían su viaje nocturno

(Poetryalquimia, 2021)

Sobre este poema comentaron lo *maravilloso* que había sido unido el poema al enfrentar, según la concepción árabe, los astros y los amantes. Comentaban que era *lindo* pensar que un amor pudiera hacer que la noche fuera eterna para permitir, evidentemente, que los amantes puedan seguir amándose eternamente. A propósito de esto fue también dirigido un comentario que vinculaba que había una canción que justamente planteaba lo mismo que Wallada. La canción a la que se refería era “*tan enamorados*” de Ricardo Montaner y la parte específica que mencionaba que compartía la misma propuesta que el poema era la parte del coro

que dice: *tan enamorado que así / la noche dura un poco más*. En un principio puede que esta correlación pueda parecer una nimiedad, pero rescato la bravía de quien es capaz de vincular o establecer similitudes entre un tropo de antaño con uno (relativamente) actual.

El segundo poema de Wallada visto fue el siguiente:

Yo ¡por Dios! Merezco la grandeza

Yo ¡por Dios! Merezco la grandeza

y sigo orgullosa mi camino.

Doy gustosa mi mejilla a mi enamorado

y doy mis besos a quien los quiera.

(Ciudad Seva, 2021)

Lo que llamó la atención de este poema fue el hecho de que la figura femenina fuera dueña de su propia voluntad, que pudiera decidir a quién entregaba su amor y la conciencia profunda del valor propio (y del propio destino), sobresaliente e indudablemente auténtico del espíritu poético de Wallada, tantas veces envidiado por muchos como lo manifiesta en otro de sus poemas (*Ibn Zaydun, a pesar de sus virtudes*). Ese *resurgir* del papel femenino mediante la poesía fue un aliento de pasión que movió las ánimas de los participantes y provocó su interés por adquirir un papel activo.

Lo menos gustado fueron las Cantigas, pues se les hicieron arcaicamente extrañas y a pesar de que se les transmitió un video de estas mismas cantadas, no se logró profundizar o ampliar el interés de los participantes en ese aspecto, más recuerdo con gracia uno de los comentarios que refirió un participante cuando pregunté que les parecía. Dijo que le recordaba a las misas que escuchaba su

abuelita donde cantaban de una manera parecida. Al menos sirvió para romper un poco la tensión y el tedio.

Finalmente se analizó el romance cuyo enlace cultural se rescató (aunque probablemente dudaría de la asertividad de la palabra escogida con anterioridad para referirnos a mentar acerca de un tema) en términos de su equivalencia cultural con los corridos en tanto cuentan acerca de sucesos populares.

Como conclusión se trabajó en el hecho de rescatar las diferencias que existen entre los distintos textos que se abordaron, su valor y apreciación para los oyente y la orientación para que ellos imaginaran que eran personajes de esa época a travesando las temáticas contemporáneas. Se les preguntó ¿de qué escribirían?, si creían que podían hacer un capítulo resumido y versado de La Rosa de Guadalupe a modo de *menester* o ¿qué tipo de género cultivarían a fondo? Varios comentaron que les gustaría practicar el *romance* o las *gacelas* y se les recomendó autores que retomaban estos tipos de textos con una perspectiva literaria más cercana como García Lorca con su *Romancero Gitano* (1928) o *El diván de Tamarit* (1940).

2.5 Secuencia didáctica: 4

4.Siglos de oro	Entender las distintas tendencias estéticas que confluyeron en este período y sus características centrales. Analizar distintos poemas y clasificarlos según sus características en el período correspondiente.	1. Se retomó la tradición árabe y el contexto histórico situando 1492 como el año del paradigma hispánico. 2. Se habló del barroco como la estética predominante, sus	Participación
-----------------	---	---	---------------

	Identificar elementos conceptuales y recursos literarios en la construcción de los poemas.	características, exponentes y divergencias. 2. Se introdujo el neoclasicismo, el rococó y se expusieron las diferencias concepto-estéticos con el barroco. 3. Se presentaron y analizaron y discutieron poemas en cuestiones métricas para determinar qué tipo de poema era: silbas, sonetos, etc. y a qué estética pertenecían. 4. Se dialogó acerca de los recursos literarios y a partir de ellos se elaboró una conclusión general del tema.	
--	---	---	--

2.5.1 Taller de Poesía. Sesión 5: Siglos de Oro

La sesión correspondiente a los siglos de oro fue fascinante en tanto a analizar la poesía a partir de los conceptos estéticos propios de las distintas estéticas presentadas. Se partió, por supuesto, de un antecedente histórico (y haciendo anclaje también con la lección pasada) que fue la expulsión de los árabes en 1492 y tomando este año como referencia para indicar una nueva dirección política, estética y cultural en la producción literaria hispánica. Se mencionó la conquista y, paralelamente se hablaba de Garcilaso de la Vega y la inserción de los sonetos a partir de la influencia de Petrarca.

La razón por la cual se haya optado por incidir en vislumbrar la historia como punto de partida radica en que, en términos teóricos, como apunta José Antonio Maravall en *La cultura del Barroco: análisis de una estructura histórica*, el Barroco es “*un concepto histórico*” (Maravall, 2023). Por consiguiente, este enfoque de aproximación permite ahondar en la conexión estética-conceptual-histórica que se establece a la hora de abordar el análisis de la producción literaria de esta época. Observar con atención el siguiente esquema:

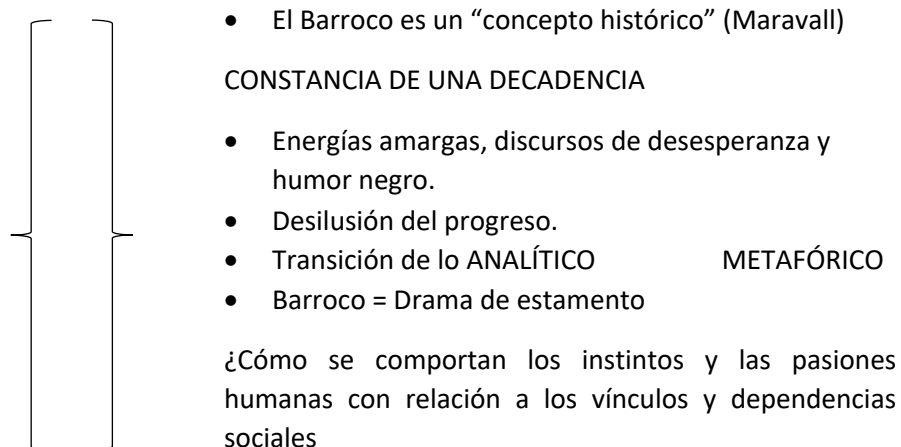


Ilustración 4 Siglos de oro

2.6 El Barroco

2.6.1 Elementos estético-conceptuales del barroco

Presentar de esta manera la información permitió esclarecer que en el barroco los trópicos eran tratados por dualidades, verbigracia: *blanco y negro (luz y sombra)*; *rico y pobre*; *salvación y rechazo*. En síntesis, la subversión del mundo y los lugares que tienen las pasiones humanas en ello (lo propiamente referido al *drama de estamento*) (Maravall, 2023).

Algo que les llamó la atención fue justamente la cuestión del papel del individuo en la locura del mundo de entonces, la tendencia a lo simbólico y el contraste (como se detallará en la conclusión) totalmente opuesta con las tendencias de simulación de la contemporaneidad.

El primer poema que se analizó fue el *Madrigal* de Gutierre de Cetina. De lo rescatado del poema además de su trópico de rechazo y el contraste *odi et amo*, fue el uso de la *aliteración* frecuente del sonido fricativo lingoalveolar sordo [s] y su relación con el sonido del aire en los versos:

Ojos claros, serenos,
si de un dulce mirar sois alabados
¿por qué, si me mirais, mirais airados?

Fue una interpretación maravillosa y puntual de uno de los elementos predominante del poema. De la misma manera el señalamiento de la persistente vibrante múltiple alveolar sonora [r] en el verso: *ay, tormentos rabiosos* que ya se había apuntado que podía sugerir hostilidad, guerra, fuerza.

Se siguió con la letrilla: *Poderoso caballero es don Dinero* de Francisco de Quevedo en donde se evidenció la estructura de estas composiciones y las temáticas socioeconómicas presentes en los tropos barrocos. A Quevedo lo usamos

como ancla para relatar, a manera de chisme (pues como se mencionó con anterioridad, ¿qué es la literatura sino un chisme llevado al plano estético?), la rivalidad tanto personal como conceptual entre el *culteranismo* y el *conceptismo*. Para explicar el *hipérbaton* se empleó un meme que hacía referencia al personaje de Yoda. En cambio, para explicar el *calambur* se recurrió a una anécdota en la que Quevedo apostó con sus amistades que podía hacer burla de la cojera de su majestad la reina Isabel de Borbón. La anécdota está contada de mejor manera por la Universidad de Valencia:

“Cuenta la leyenda que Francisco de Quevedo apostó con unos amigos que tenía valentía suficiente como para llamar «coja» a la reina Isabel de Borbón, esposa de Felipe IV, que arrastraba una cojera evidente y no le gustaban en absoluto las bromas al respect. Así, en una muestra de ingenio, frescura y osadía, Quevedo se acercó a la reina con un clavel blanco en una mano y una rosa roja en la otra mano y le dio a elegir entre las dos flores con el siguiente calambur: «Entre el clavel blanco y la rosa roja, su majestad escoja»”. (Universitat de València, 2015)

La anécdota les causó risa y asombro y se incitó a que pensarán en calambures para presentarse la siguiente sesión. Analizamos poemas tanto del culteranismo como del conceptismo y la mayoría se inclinó por la estilística de Quevedo en tanto les parecía más innovadora, entendible irónica y pronta. Por otro lado, la de Luis de Góngora les parecía oscura, rebuscada. El ejemplo de poema que se analizó para ejemplificar las nociones gongorinas fue el soneto CLXVI *“Mientras por competir con tu cabello”*. Si al principio la lectura arrojó incertidumbre, la relectura guiada arrojó entendimiento de tropos e imágenes que les parecieron bellas como *oro bruñido al sol relumbra en vano; en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada*. Admitieron que, a pesar de ser complicada su lectura, su propuesta era interesante y reveladora.

Ahora, entre Góngora y Quevedo, de entre los sonetos que se vio en la clase, prefirieron los de Lope de Vega, quien fue uno de los primeros poetas visto en clase

para explicar en su soneto cómo hacer un soneto. El poema en cuestión es *Soneto de repente* que dice:

Un soneto me manda a hacer Violante
que en mi vida me he visto en tal aprieto
catorce versos dicen que es soneto
burla burlando van los tres delante.

Yo pensé que no hallara consonante
y estoy a mitad de otro cuarteto
mas si me veo en el primer terceto
no hay cosa en los cuartetos que me espante

Por el primer terceto voy entrando
y aún parece que entré con pie derecho
pues fin con este verso le voy dando.

Ya estoy en el segundo, y aún sospecho
que estoy los trece versos acabando:
contad si son catorce, y está hecho.

Este poema fue recuperado del sitio Web de

(Ciudad Seva, 2022)

Representó un gran asombro para ellos el empleo de la inteligencia a la hora de componer porque, mencionaban, *hacía ver muy fácil escribir un soneto* y no carece de razón dicha afirmación. Así que se lanzó como propuesta que ellos pudieran hacer un poema de cómo hacer un poema de cualquier estilo.

Para finalizar la sesión con el análisis de poesía barroca, se abordó la poesía mística de Santa Teresa y, también, como una forma de enlazarla con la principal protagonista de la clase: Sor Juana Inés de la Cruz. Fue pasmosa la confesión de los participantes sobre que rara vez había ellos detenido su mirada en alguno de sus poemas. En el taller se prefirió no abordar los de dominio público, sino aquellos que estaban más próximos a la experiencia de vida de los participantes como los poemas: *Soneto XII*; *Soneto XXVII* y *Soneto XXXI*. Este último fue recibido de una manera peculiar pues les sorprendía que la Sor Juana que concebían, aquella de *Primero sueño* o donde *Arguye de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres que en las mujeres acusan que lo causan*, presentara un soneto con un *lenguaje diferente* para abordar un tema así. Algunos lo atribuyeron a defender la dignidad; otros, al mal de estómago o que *había tapado el baño*.

Las retahílas fueron divertidas, emocionantes y bastante extraordinarias, pues se involucraron mucho en tratar de interpretar el poema de Sor Juana. Con ello también concluimos esa gran capacidad del barroco por abarcar no solo todas las pasiones humanas, sino también todo lo que acontece a ellas y hasta las *debilidades* propias de los seres humanos. Se rescató, por supuesto, la total diferencia existente en el uso del lenguaje de antes y en el de ahora, la transición de lo simbólico del barroco a la simulación provista por la emergencia tecnológica en la manera en cómo nos relacionamos con el mundo, pero dejaremos este tema para más tarde.

2.7 Secuencia didáctica: 5

		1. Se dio la bienvenida	
--	--	-------------------------	--

5.Romanticismo	Identificar elementos conceptuales y recursos literarios en la construcción de los poemas. Analizar poemas a la luz de la estética romántica e identificar los rasgos característicos de su composición. Trazar líneas de contacto o rupturas entre el romanticismo europeo y el romanticismo americano.	mostrando un poema sacado de la red y se discutió sobre el concepto de “romántico”. 2. Se presentaron los conceptos estéticos, culturales, históricos, filosóficos y literarios del romanticismo. 3. Se presentaron y analizaron poemas del romanticismo en lengua inglesa. 4. Se presentaron y analizaron poemas de escritores hispánicos y se trazaron diferencias y similitudes entre la poesía americana y la europea.	Participación
----------------	---	--	---------------

		5. Se establecieron conclusiones	
--	--	----------------------------------	--

2.7.1 Taller de Poesía. Sesión 5: Romanticismo

La razón de por qué se comenzó la clase de esta manera fue para cuestionar el concepto actual que se tenía de la palabra *romántico*, puesto que se suele asociar a aquello relacionado con el amor y la belleza y, si en parte la poesía suele definirse como *expresar ideas bellas con palabras bellas* suele ser debido a esta asociación, de ahí que partir de lo común para plantear diferencias ofrezca un buen punto de inicio para que se consolide un aprendizaje.

Después de haber discutido un poco sobre el origen de esta concepción de lo *romántico*, se presentó la diapositiva en donde se desglosó de manera breve y detallada los aspectos relevantes del romanticismo en cuestiones *filosóficas, culturales, sociales* (más enfocada en lo histórico) y literarias.

Para ejemplificarlo mejor, se presentaron poemas de Goethe y Mary Shelley, de William Blake, de John Keats; de Wordsworth hasta Thomas Dylan, cuyo poema *Do not go gentle into that good night* reconocieron al haberlo oído en la película interestelar (2014). Se habló de la *Filosofía de la composición* (1846) de Edgar Allan Poe, así como el poema: *The Raven* y someramente se mencionó, por supuesto, la grandeza del poema: *Eureka* (puesto que requiere él mismo todo un taller para ser adentrado adecuadamente).

Al hablar de los románticos hispanoamericanos se mencionaron varios nombres, pero, evidentemente, el que más resaltó fue el de Manuel Acuña, de quien vimos una parte de su *Nocturno a Rosario*. Se mencionó, a la par, la integración de algunas novedades que añadía Acuña a la poesía mexicana y romántica como el efervescente paisajismo o su mirada médica (pues hay que recordar que él era médico de profesión). Sin dejar a un lado a la gran poeta cubana Gertrudis Gómez de Avellaneda, de quien las impresiones favorecieron con su poema *Deseo de venganza*.

Sin duda fue una sesión apasionada, de nuevo volvió al tema la *aliteración*, pero también se integró la *prosopopeya* a la lista de recursos literarios vistos, pues era muy común encontrar a la naturaleza viviendo por un estado similar y simbólico del que el sujeto atravesaba. En los versos de Dylan, por ejemplo:

*Do not go gentle into that good night,
Old age should burn and rave at close of the day
Rage, rage against the dying of the light.*

Poema sacado de: poets.org (Poets, 2017)

De la misma manera al abordar a Bécquer los participantes comentaban que les parecía *sombrío* el romanticismo en comparación a lo que ellos habían estado acostumbrados a relacionar con el término propio, pero que *les resultaba increíble la libertad con la que los poetas eran capaces de “abismarse” en sus propias emociones y sentimientos*. Esto último sería retomado en la introducción de la siguiente sesión.

2.8 Secuencia didáctica: 6

6. Modernismo	Situar los acontecimientos socioculturales que permitieron el florecimiento del modernismo.	1. Se partió de la idea del romanticismo y sus conceptos como antecedentes del modernismo 2. Se presentó un contexto socio	Participación
---------------	---	---	---------------

	Identificar elementos conceptuales, estructura y recursos literarios en la construcción de los poemas.	histórico para relacionar la producción literaria de la época con las preocupaciones socioculturales y literarias del modernismo. 3. Se expusieron las características literarias y estéticas en la producción poética de la época 4. Se analizaron poemas tomando en cuenta recursos literarios, métrica, estructura, conceptos, entre otros. 5. Se debatió la relación filológica entre una sociedad y su producción artística y la lengua estética como medio de una identidad	
--	---	---	--

		propia y se elaboraron conclusiones alrededor de ello.	
--	--	--	--

2.8.1 Taller de Poesía. Sesión 6: Modernismo

Viene a mi memoria, como aquel que comiendo una magdalena hace un maravilloso recuento de una vida, que en mis clases de la universidad mi profesor de modernismo y vanguardias comentaba la forma en la que era casi imposible discernir (al menos en el caso de México) en qué punto declinaba lo *romántico* y surgía lo *moderno*. Pero se partió de esta idea para ejemplificar cómo, después de los significativos procesos históricos que se vivieron y vivían en ese momento, tanto el primero como el segundo compartían una idea de advocar un sentido de la identidad a la literatura. Entretejido este nexo, fue posible recuperar ideas sustanciales para entender el *modernismo* como una *búsqueda estética de una identidad propia*.

Una vez abordados los conceptos claves del pensamiento modernista y para poder entender o realizar un análisis más íntegro de los poemas, se presentó a la par una breve síntesis de *El arte del verso*, de Tomás Navarro Tomás, pues éste mismo decía con gran sapiencia que el objetivo de su trabajo podía resumirse en: “conocer la naturaleza del verso para componerlo con acierto, para interpretarlo con propiedad y apreciar su valor” (Tomás Navarro, 1975).

A través de esquemas, se descompuso el acercamiento propio, según relata Navarro, al poema. Observe, por ejemplo, la ilustración 5:

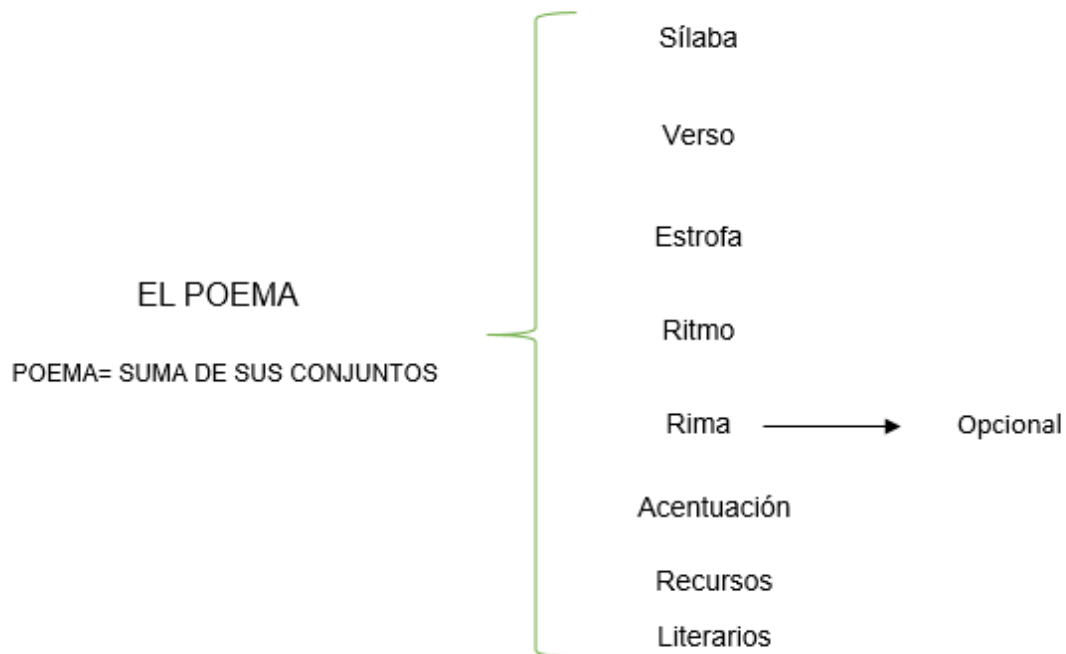


Ilustración 5 Organizador gráfico de la estructura de un poema según “El arte del Verso” (Tomás Navarro, 1975)

Es posible apreciar que, tal como indica el esquema, esta percepción del poema recae en sus constituyentes que exigen una aproximación estratificada para poder abarcar una comprensión más total del poema mismo. Para ampliar esta noción, se presentó a los participantes el desglose con sus características y ejemplos de cada uno de dichos componentes haciendo énfasis en el eslabón del verso.

Partiendo del verso como “*serie de palabras cuya disposición produce un determinado efecto rítmico*” (Tomás Navarro, 1975), se analizó una estrofa del Himno Nacional Mexicano para poder entender con mayor profundidad la propuesta teórica de Navarro. Observe la ilustración 6, sacada de la presentación de Power Point en donde es posible evidenciar lo dicho anteriormente:

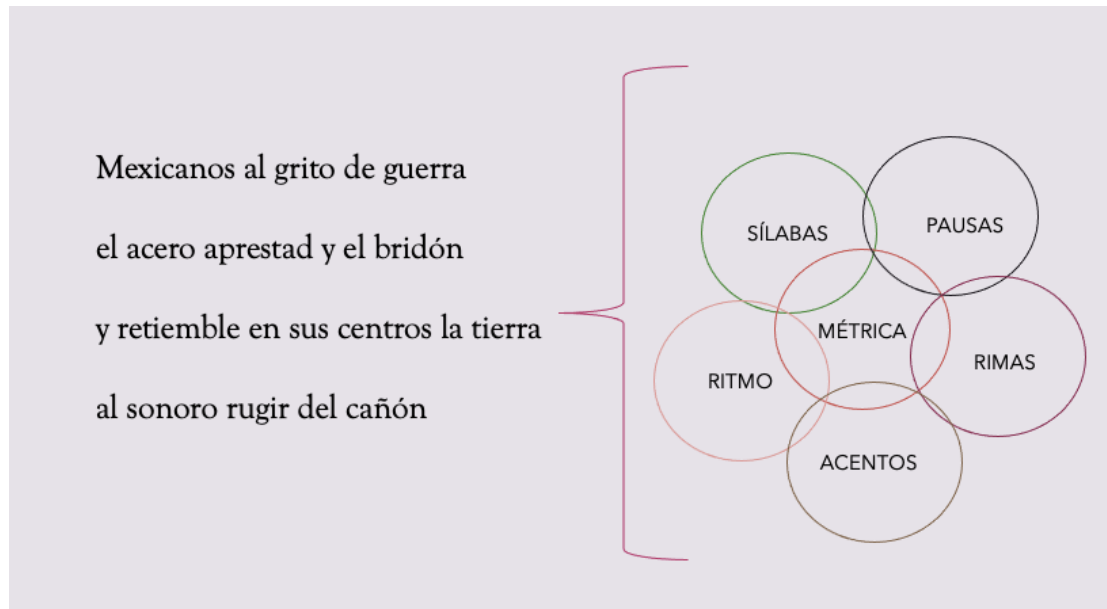
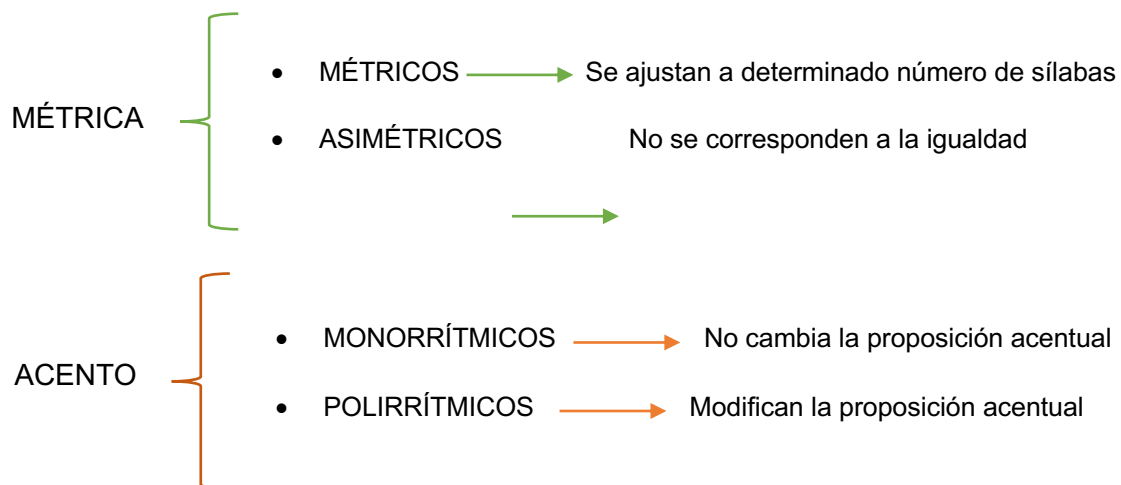


Ilustración 6 Análisis de la estrofa I del Himno Nacional Mexicano a través de los elementos constitutivos del verso

El entendimiento de la métrica (decasílabos), más el ritmo (trocaico), más los acentos tanto ortográficos como prosódicos (cada tres sílabas), más la rima (ABAB) permitieron a los participantes entender de una manera más profunda la elaboración estética en el Himno Nacional, pues asociaban a este conjunto de elementos como, en primera instancia: *una marcha*, dado al ritmo: pa pa **PA** pa pa **Pa** pa pa **Pa** pa; y en segunda: un tono bélico reforzada por una aliteración tanto en la vibrante múltiple alveolar [r] como la rima consonántica y asonante.

Observe la siguiente ilustración, específicamente donde se ahonda en la clase de versos según sus componentes constitutivos: *métrica*, *acento* y *ritmo*:



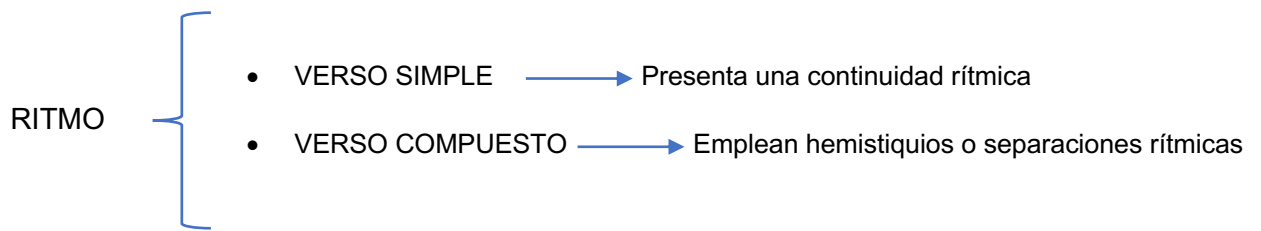


Ilustración 7 Componentes constitutivos del verso: métrica, acento y ritmo

Se puede apreciar una estrecha comunidad entre el acento y el ritmo de la que ya se hablará más tarde y, aunque en primer momento pueda resultar un poco confuso todas estas aclaraciones de los componentes constitutivos del verso, el ejemplo que se emplea en la ilustración 8, permite la identificación concreta de estos mismos a partir del breve análisis de dos poemas:

José Ángel Buesa

Te digo adiós, y acaso con esta despedida
mi mas hermoso sueño muere dentro de mí...
Pero te digo adiós para toda la vida,
aunque toda la vida siga pensando en tí...

EN LA RAMA EL EXPUESTO CADÁVER SE PUDRÍA,
como un horrible fruto colgante junto al tallo,
rindiendo testimonio de inverosímil fallo
y con ritmo de péndola oscilando en la vía.

La desnudez impúdica, la lengua que salía
y alto mechón en forma de una cresta de gallo,
dábanle aspecto bufo; y al pie de mi caballo
un grupo de arrapiezos holgábase y reía.

Díaz Mirón

Métrico

Asimétrico

Verso compuesto

Verso simple

Monorrítmico

Polirrítmico

Ilustración 8 Relación de los elementos constitutivos del verso según lo observable en un poema de José Ángel Buesa y otro de Díaz Mirón

La finalidad de esta breve actividad era que pudieran identificar, unir y relacionar los elementos constitutivos del verso con los ejemplos poéticos de manera que sirviera como un andamio para el análisis integral de un poema modernista entero. Sin embargo, la acentuación era uno de los conceptos que les

costaba un poco más de trabajo aprehender. Para ello, se optó por elaborar a manera de organizador gráfico la función de ésta que es apreciable en la ilustración 9:



Ilustración 9 Función de la acentuación como elemento constitutivo del verso

Por supuesto, como es de esperar después de ver la teoría, hay que ponerla en práctica, se empleó como ejemplo la canción de Pancho Madrigal: *Los esdrújulos* con la intención de poder observar con mayor énfasis el papel que desarrolla la acentuación en el significado no solo del verso, sino de la composición total. Procederé a adjuntar la estrofa empleada como ejemplo de la canción:

Mientras los pájaros en los huamúchiles

daban su cántico con emoción

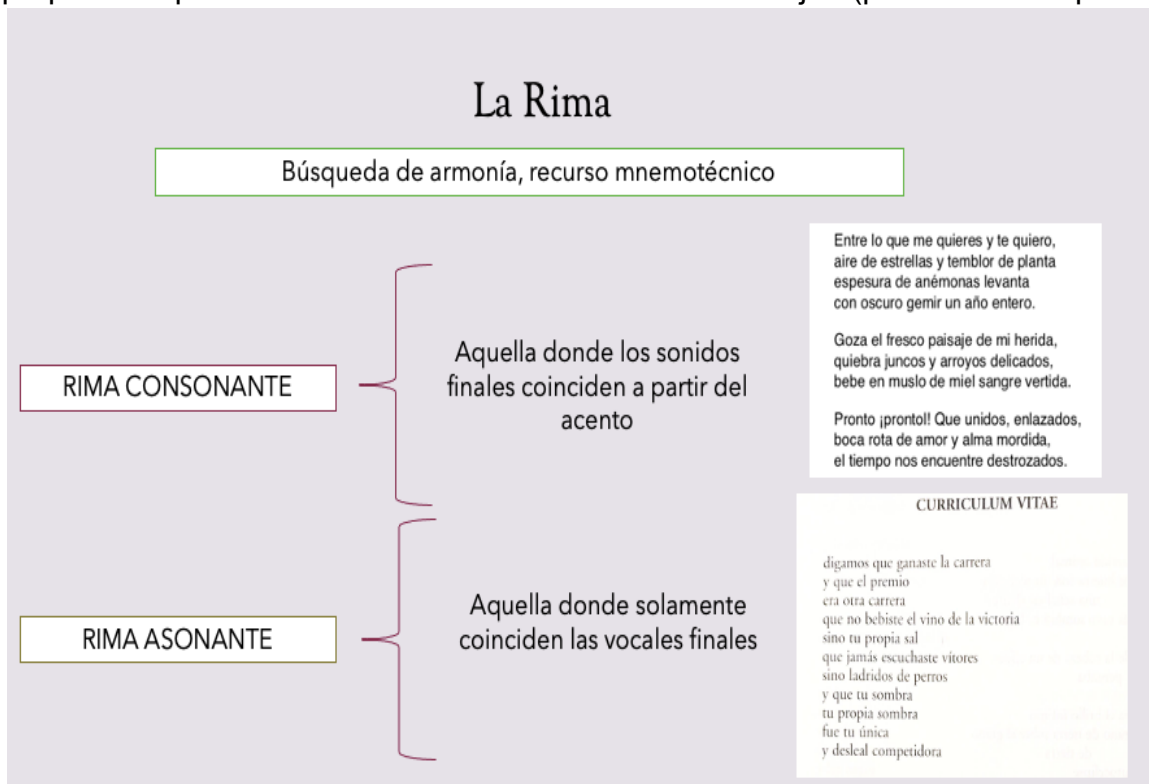
en la romántica hora del crepúsculo

yo declarábate mi adoración.

La composición pertenece a Madrigal, Pancho [laninadelasanginas1] (11 de febrero del 2012) “Esdrújula del difícilísimo olvido de Pancho Madrigal” [video]. Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=Fi8TNMU-z5s>

Las observaciones que ingeniosamente propusieron los participantes, además de la categorización de *graves*, *agudas* y *esdrújulas*, fue que en la acentuación podía verse *la manera en la que termina un verso en esdrújula y otro verso en aguda, como un vaivén del sujeto lírico que busca avanzar* (representado por los agudos) *pero algo lo retiene* (representado por las esdrújulas).

El último concepto que se revisó antes del análisis formal de los poemas preparados para la clase fue el de *la rima*. Torne sus ojos (para variar un poco la



flor que mira en el jardín que se está cultivando en este trabajo) a la ilustración 10 que ilustra el esquema empleado en la clase para presentar dicho concepto:

Ilustración 10 La rima, sus categorías, definiciones y ejemplos

Este esquema permitió un mejor entendimiento tanto del significado propio de la rima como su empleo en los poemas modernistas que posteriormente se presentaron para su análisis. De entre ellos, no cabe duda, iniciamos con las composiciones de Rubén Darío y su poema: *Lo fatal* para recalcar la prolongación métrica de las composiciones endecasílabas predominantes en el barroco frente al alejandrino del modernismo. De la misma manera, el poema *Tormento* de Mercedes Matamoros facilitó la lectura correlativa de la transición del romanticismo a los trópicos modernistas y, para situar el modernismo en el México de entonces, no podía olvidarse de Gutiérrez Nájera en donde se ve ilustrada la inserción de préstamos lingüísticos ingleses y el detalle de las costumbre (un poco apegadas aún a los temas románticos) dotada de un sentido de alta alcurnia.

Les compartí a los participantes que tenía un profesor que solía decir que la verdadera maravilla del poema residía en que Nájera *había encontrado una forma, una palabra parra rimar con Chapultepec* y que no era otra que *beefsteak* lo que provocaba una imagen contradictoria de un vocablo arcano y originario contrapuesto y en armonía a la vez con un término inglés que relatava opulencias. Sin duda alguna les gustó mucho pensar en el poema de esa manera. Creo que es impresionante el hecho de poder hacer que una persona se interese por algo que, de otra manera, sería difícil que llamara su atención cuando suelen decir que *jamás lo habían pensado de esa forma*. Si el acierto de la metáfora, como pensaban los surrealistas, consiste en poder hacer que dos conceptos que parecen contrarios coexistan en armonía y se toquen, el acierto de la poesía es del mismo orden, salvo que, en lugar de conceptos, espíritus.

Díaz Mirón también les resultó gratificante pues fue un acercamiento intelectual a la construcción poética que les hizo recordar a Poe. El poema en cuestión es: *Ejemplo*. Uno de los poemas menos citados de Díaz Mirón y, sin

embargo, yo recuerdo la efusividad con la que uno de mis profesores hablaba de él. De ahí se desprende también mi pasión por compartirlo de la misma manera que fue compartido conmigo, pues la pasión es capaz de conmover el ánimo de los seres humanos.

En la rama el expuesto cadáver se pudría,
como un horrible fruto colgante junto al tallo,
rindiendo testimonio de inverosímil fallo
y con ritmo de péndola oscilando en la vía.

La desnudez impúdica, la lengua que salía
y alto mechón en forma de una cresta de gallo,
dábanle aspecto bufo; y al pie de mi caballo
un grupo de arrapiezos holgábase y reía.

Y el fúnebre despojo, con la cabeza gacha,
escandaloso y tumido en el verde patíbulo
desparramaba hedores en brisa como racha.

Mecido con solemnes compases de Turíbulo.
y el sol iba en ascenso por un azul sin tacha,
y el campo era figura de una canción de Tíbulo

Este poema pertenece a la colección del sitio web [poesi.as](https://www.poesi.as).

<https://www.poesi.as/sdml214069.htm>

El análisis fue estructurado a través de los elementos constitutivos tanto del verso como del poema en sí, haciendo un énfasis en la métrica alejandrina y dirigida a apuntar un hemistiquio entre los heptasílabos que formaban la totalidad del verso. Esta división provocó la indicación (como sucedió cuando a mí me tocó ser el alumno) de la idea del movimiento del cadáver en la soga. Fue embrujador tanto en

la temática como en el tratamiento, los recursos, la acentuación de corte asonante y la *facilidad con la que parecía ser construido*.

Para finalizar con la muestra, pasamos a los linderos del modernismo con las vanguardias literarias como lo representan figuras tales como Vallejo, Ibarbourou o Vicente Huidobro. Acordamos en que investigarían poemas de estos personajes para la siguiente clase arrancar con un punto previo (esta metodología, como se ha apuntado anteriormente, corresponde al aula invertida).

Como conclusión, se les preguntó a los participantes si ellos creían que era posible establecer un vínculo estrecho entre los valores, pensamientos y preocupaciones de un pueblo a partir de su producción literaria y ellos comentaron que sí y que les parecía un poco desconcertante el hecho de si podíamos tener una propia cosmovisión compartiendo una lengua que no era, en origen, la nuestra. Uno de los apuntes más destacables y loables (incluso poéticos) fue el de una de las participantes que preguntaba si el compartir la lengua implicaba también compartir de alguna forma el destino de la cultura que hablaba esa lengua. Y en la discusión se concluyó que, definitivamente existe una relación no solo psicológica con la lengua, sino literario-sensitiva en la construcción de este sentido de pertenencia del sujeto en el mundo, sobre todo en el mundo moderno.

2.9 Secuencia didáctica: 7

7.Vanguardias, parte 1: Futurismo, cubismo y dadaísmo	Analizar poemas a la luz de la estética de las vanguardias e identificar los rasgos característicos de su composición.	1. Se retomó el modernismo a través de los poemas revisados por los participantes. 2. Se recuperaron elementos del análisis	Participación
---	--	--	---------------

	Clasificar los poemas presentados según sus características en la vanguardia correspondiente Identificar elementos conceptuales y recursos literarios en la construcción de los poemas.	que permitieron introducir las nociones históricas y literarias en las que surgieron las vanguardias. 3. Se revisó el futurismo y sus fundamentos literarios e históricos. Se analizaron poemas. 4. Se presentó el cubismo, sus antecedentes y propuestas estéticas y literarias. Se analizaron poemas y se hizo una comparación entre propuestas literarias y propuestas gráficas (pinturas). 5. Se presentó el dadaísmo, su contexto histórico y	
--	---	--	--

		sus fundamentos literarios. 6. Se empleó Kahoot con la finalidad de que pudieran discernir en un análisis breve a qué vanguardia pertenecía un texto. 7. Se llegaron a conclusiones.	
--	--	---	--

2.9 Taller de Poesía. Sesión 7: Vanguardias 1: futurismo, cubismo y dadaísmo

La sesión comenzó retomando los poemas de César Vallejo y Huidobro para notar la ruptura hacia las nuevas tendencias literarias de comienzos de siglo, como: *Los Heraldos Negros* en donde se pueden observar la métrica medida de endecasílabos, alejandrinos y tridecasílabos, pero al mismo tiempo un trastabillar de la rima que, aunque se mantiene, se va fragmentando como se observa ya en Huidobro. De igual manera, el tema que gira en torno a la figura del ser humano frente a un mundo caótico. Es justo de este punto de donde se introduce el contexto

del surgimiento de las vanguardias tras mencionar los distintos acontecimientos por los que estaba viviendo Europa en los inicios del siglo XX.

Se comenzó hablando de los avances tecnológicos que se habían consolidado a principios del nuevo siglo como lo fueron: *el cine* (como arte), los coches a motor; el creciente desarrollo de la urbe, entre otros que hicieron que los futuristas buscaran “*exaltar el movimiento agresivo, el insomnio febril, la carrera, el salto mortal, la bofetada y el puñetazo*” (Marinetti, 1909). Toda esta hostilidad y celeridad que se vivía revistió a la literatura de un carácter bélico, haciendo que el humano lanzara un golpe de vuelta al mundo como medio de sobrevivir espiritualmente.

En particular se revisó y se discutió la vigencia del *Manifiesto Futurista*. Muchos de sus puntos, concordaron con unanimidad los participantes, resultaban actuales hoy en día, de los cuales, el punto seis y siete fue el que más cautivó su *espíritu poético*, si se me permite la expresión, los cuales apuntan lo siguiente:

5. *Hace falta que el poeta se prodigue con ardor, fausto y esplendor para aumentar el entusiástico fervor de los elementos primordiales.*
6. *No hay belleza sino en la lucha. Ninguna obra de arte sin carácter agresivo puede ser considerada una obra maestra...*

(Marinetti, 1909), este fragmento como el expuesto anteriormente en el texto corresponden a la versión de Miguel Calvo en la revista HA! (Historia del Arte, 2015).

A través de esta revisión al manifiesto se concluyó que *toda la poesía debía de ser combativa* en el sentido de resignificar la figura del ser humano ante el mundo. Posteriormente revisamos poemas del propio Marinetti, pero, indudablemente, el poeta favorito del futurismo para los participantes (creo que también estoy de acuerdo con su elección) fue Mayakovski, puesto que abordaba la *rapidez de la pasión amorosa*.

Revisamos, también, las obras de arte plásticas que el futurismo presentó en su momento para plantear desde ahí el panorama del cubismo, puesto que sería más fácil entender esta nueva vanguardia desde su origen: *la pintura* que desde su anexión a la literatura. Por consiguiente, transitamos de Picasso y la intencionalidad de reformar los conceptos *espacio-tiempo* en la pintura a las mismas propuestas en el ámbito literario, como es el caso de los caligramas. Aunque familiarizados ya con este tipo de expresión poética (dado que la segunda sesión se vio la *tecnopaegnia*), les impresionó que se cultivara en México a mano de Juan José Tablada esta vanguardia literaria también.

La mirada con la que se pretendió establecer un análisis de los poemas cubistas radicó en la valoración de fragmentar el instante (tiempo y espacio) en una imagen que retratara lo que internamente pasaba en el sujeto. Aunque la idea de cultivar una poesía (que ya pensada desde la perspectiva de Pound es, en sí, imagen) como una imagen les causó una impresión positiva y de maravilla, no fue, de las tres vanguardias, la que más les gustó.

En cambio, la última de las vanguardias revisadas, el *dadaísmo*, fue la que más les retó intelectualmente, puesto que estaban acostumbrados a construir la idea de la poesía como una *composición bella* con significado y, al enfrentarse al desorden, la aleatoriedad y una carencia de significado *asible*, las reacciones que experimentaron a lo largo de la presentación y análisis de los poemas fue variada. Lamento no conservar los ejemplos de poesía dadaísta que le pedí como tarea para la siguiente clase, porque, a pesar del reto que les implicó, la proposición innovadora de crear un poema a partir del azar les resultó sin duda estimulante.

Antes de pasar a las conclusiones, jugamos una partida de Kahoot en la que se proyectaban distintos fragmentos de poemas y los participantes tenían que, en un breve vistazo, identificar las nociones estéticas de cada vanguardia para clasificarlo en aquella a que correspondía. Fue muy divertido y permitió, entre otras cosas como la risa, explicar y discutir con mayor detenimiento al finalizar cada ronda por qué tal poema pertenecía a tal vanguardia.

En las conclusiones lo que más se rescató fue la idea de la *poesía como una lucha*. Se les preguntó que, en caso de haber vivido en ese periodo histórico, a qué vanguardia creerían que pertenecerían. La mayoría optó por el futurismo, una parte por el dadaísmo y al final, el cubismo. Pese a todo, la reivindicación de la importancia de cada estética se hizo presente a la hora de ofrecer un cierre de clase. Como manera de incentivar a los participantes a experimentar estas nuevas perspectivas poéticas, se les pidió que elaboraran un poema de cada una de las estéticas vistas en la sesión. Desafortunadamente (como se ha comentado con el caso del dadaísmo), fueron presentados de manera virtual y no se conservó ningún registro de las creaciones poéticas de los participantes.

2.10 Secuencia didáctica: 8 Vanguardias parte 2: Surrealismo

8.Vanguardias parte 2: Surrealismo	Analizar poemas a la luz de la estética de las vanguardias e identificar los rasgos característicos de su composición. Clasificar los poemas presentados según sus características en la vanguardia correspondiente Identificar elementos conceptuales y	1. Se compartieron los poemas elaborados por los participantes de las vanguardias vistas la clase anterior y explicaron por qué podían corresponder a cada una de ellas. 2. Se presentó el surrealismo, sus antecedentes y propuestas estéticas y literarias. Se analizaron poemas y se hizo una	Participación
--	---	--	---------------

	recursos literarios en la construcción de los poemas.	comparación entre propuestas literarias y propuestas gráficas (pinturas). 3. Se presentaron, analizaron y discutieron distintos poemas. 4. Se establecieron similitudes y diferencias con relación a otras vanguardias. 5. Se establecieron conclusiones.	
--	---	--	--

2.10.1 Taller de Poesía, Sesión 8: Vanguardias parte 2: Surrealismo

La sesión comenzó compartiendo las creaciones literarias de los participantes. Aunque no todos participaron, de los tres o cuatro que propusieron exponer y argumentar lo que habían elaborado fue suficiente para retomar los fundamentos de cada una de las vanguardias vistas en la clase anterior. Como punto de partida, esto permitió introducir a esa constelación lírica una estrella más: el surrealismo.

Muchos ya estaban familiarizados con algunas propuestas de esta vanguardia, sobre todo en lo referente al campo de las artes plásticas y las pinturas de Salvador Dalí o Frida Kahlo, que fueron revisadas para poder entender lo que se buscaba, el punto de innovación de esta propuesta. Se revisó los conceptos del psicoanálisis para poder establecer la noción del *fluir de la conciencia* y la *escritura automática*, los campos operativos de la mente y los trópicos que el surrealismo buscaba desarrollar, los recursos para hacerlo y la concepción en sí del objeto estético que compete al taller: *la poesía* como detalla en su: *manifiesto surrealista*, Breton:

“Por otra parte, yo sospechaba haber errado el camino desde el punto de vista poético; pero salvaba lo que podía, desafiando al lirismo a fuerza de definiciones y recetas (no debía tardar en producirse el fenómeno Dada) y haciendo como que buscaba una aplicación de la poesía en la publicidad (yo afirmaba que el mundo no acabaría con un buen libro, sino con un hermoso anuncio para el cielo o el infierno).” (Breton, 2001)

Del mismo manifiesto, leído en clase, se rescató la cita que el propio Breton hace de Pierre Reverdy y que resume y concreta las nociones primordiales y esenciales del surrealismo:

“La imagen es una creación pura del espíritu.

No puede nacer una comparación sino del acercamiento de dos realidades más o menos alejadas.

Cuanto más distantes y precisas sean las relaciones entre las dos realidades que se ponen en contacto, más intensa será la imagen y tendrá más fuerza emotiva y realidad poética” (Pierre Reverdy, 1918, citado por

Breton [1924], 2011)

recursos

explicados en la composición de los poemas surrealistas. Analizamos, por ejemplo: 4 y 9 de Reverdy en cuyos versos se pueden apreciar esta relación de imágenes alejadas:

El patio es una prisión sin primer piso en la que damos vueltas sin fin

[...]

El placer y la muerte dan vueltas a nuestro alrededor

Tanto la prisión y el patio, dos realidades alejadas se concilian bajo la metáfora y crean una imagen con una intensidad poética. Por otro lado, los trópicos del *Eros* y *Thanatos* se esclarecieron con forme a los principios de pulsiones que propone el psicoanálisis de Freud. De esa manera, a través de un ejemplo práctico se pudieron evidenciar, en un primer acercamiento, los conceptos estéticos del surrealismo.

Después se analizaron poemas de André Breton y Robert Desnos. Este último fue el favorito con su poema *J'ai tant rêvé de toi* y de igual manera los comentarios giraron en torno a los *claroscuros del alma cuando se ama*, siendo ese *abismo* y esa *luz*, esa *sombra que busca volverse realidad*. Como ejercicio de esa clase, había que descomponer un poema de los que hubiéramos visto a lo largo del curso y volverlo surreal. El experimento (que se planteó los últimos quince minutos de la clase) no alcanzó a concretarse en esa sesión, pero se dejó pendiente para la siguiente. Las conclusiones, a grandes rasgos, describieron la afinidad de los participantes hacia la estética surrealista, siendo la que más les gustaba, pero, a la par, proponiendo observaciones que ya iban surgiendo desde la primera parte de las vanguardias, tales como: *¿podríamos escribir cualquier cosa que se nos venga a la cabeza y decir que, por el hecho de la automatización, se puede considerar arte?* Se discutió sobre ello diez minutos después de que se hubiera concluido la clase en donde proponían diversos ejemplos. Finalmente se sugirió que se aguardara el tema para las conclusiones del taller.

2.11 Secuencia didáctica: 9 Acercamiento a la poesía contemporánea

9. Acercamiento a la poesía contemporánea	Analizar los distintos horizontes estético-conceptuales a los	1. Se preguntó a los participantes sobre lo que pensaban que	
---	---	--	--

	que tiende la poesía de hoy en día. Identificar elementos conceptuales y recursos literarios en la construcción de los poemas.	era la poesía después de lo visto en las sesiones anteriores. 2. Se presentaron, dialogaron y analizaron distintos poemas desde mediados del siglo XX hasta la segunda década del XXI, señalando diferencias y similitudes con las vanguardias u otros movimientos anteriores. 3. Se trabajó en la creación de <i>poemojis</i>. 4. Se discutieron las creaciones. 5. Se propuso el trabajo para el cierre	Participación
--	--	--	---------------

		del taller la siguiente sesión.	
--	--	---------------------------------	--

2.11.1 Taller de. Poesía. Sesión 9: Acercamiento a la poesía contemporánea

Esta sesión fue enfocada a retomar los acercamientos de la primera clase con la intención de comparar distintas estéticas y poder definir ahora, ya habiendo tenido un recorrido histórico por las distintas estéticas poéticas, un concepto de la poesía actual.

La idea era poder ver el devenir de la poesía a través de diferentes movimientos literarios o corrientes de pensamiento. Por ejemplo: la *poesía collage* de T. S. Eliot; la poesía después del holocausto; la antiliteratura; el neobarroco de Lezama Lima; el neobarroso de Perlongher; la poesía confesional; la poesía conversacional de Sabines, Pacheco; la antipoesía de Nicanor Parra; la poesía de la guerra ruso-ucraniana; la hiperpoesía y las estéticas mediáticas.

No se siguió la línea que caracterizaba la estructura de otras sesiones, pues más que fundamentar estas manifestaciones o perspectivas literarias “actuales”, la intención era discutir y dialogar acerca de estos horizontes estéticos y ver hacia dónde se encamina la poesía de nuestro *ahora*.

Se retomó, por supuesto, los *poemojis* y se les solicitó a los participantes que pudieran crear uno para discutirlo en clase cuya temática fuera: *un poemoji que puedan enviarle a su crush*. Por lo que el resto de la clase estuvo destinado a la invención y discusión de lo que los participantes construyeron. Terminó siendo un juego de caras y gestos donde los demás teníamos que reconstruir el significado del poema. Fue una de las dinámicas más divertidas de todo el taller.

Sin haber una conclusión en específica, pues como se trató durante la sesión, la poesía del hoy apunta hacia la *multiplicidad de significados* en lo que los teóricos llaman ahora el *hiperespacio*, se les sugirió a los participantes que pudieran pensar en algún movimiento que ellos crearan y lo expusieran la siguiente clase y también que inventaran o analizaran un poema de cualquier época literaria y justificaran por

qué pertenecía a esa época junto con una descripción detallada del análisis del acercamiento al poema (en caso de que fuera de algún autor) o de la construcción (en caso de que fuera de autoría propia).

2.12 Secuencia didáctica: 10 Presentación de producto y conclusiones

10. Presentación de producto y conclusiones	Que los participantes puedan abordar, describir, detallar y exponer los rasgos o elementos característicos de una estética de las vistas en el taller en un producto de su autoría.	1. Se comenzó la clase preguntando por su composición poética. 2. Se presentaron las composiciones: los participantes expusieron las estrategias de análisis y composición, así como los conceptos que fundamentaban la inserción de su poema en el movimiento escogido. 3. Se estableció un diálogo acerca de sus impresiones del taller, sobre los problemas de la poesía de ahora, se preguntó de nuevo por su	Presentación y exposición del producto
--	---	--	--

		definición de poesía y de qué manera su relación con ella había cambiado su perspectiva de leer literatura o de concebir el mundo. 4. Se preguntó si existían dudas o preguntas acerca de algo, se contestaron dudas. 5. Se agradeció la asistencia y participación y, finalmente, nos despedimos.	
--	--	---	--

2.12.1 Taller de Poesía, Sesión 10: Presentación de producto y conclusiones

Esta sesión mezcló muchos sentimientos: por una parte, la felicidad de encontrarnos a debatir acerca de lo que nos apasiona a todos los que participamos en el taller y la curiosidad por saber acerca de lo que cada uno creó, así como la esperanza en escuchar la forma en la que cada subjetividad interpreta y recrea el mundo. Por otro lado, la certeza de que esta era la última sesión del taller y que, de alguna manera, ya no íbamos a tener un espacio recreativo para compartir esa pasión misma que nos mueve. Ante todo, el ánimo de cada uno de nosotros fue el óptimo, pues la

sesión fue muy amena, atractiva, polémica, divertida y significativa en tanto se lograron los objetivos planteados para la clase.

Al principio costaba que los participantes tomaran la iniciativa para exponer sus creaciones literarias y aunque se preguntó por la sugerencia que se había hecho la sesión pasada de elaborar un *nuevo movimiento* o *vanguardia* tan solo dos de los participantes lo pensaron (mas no por ello lo desarrollaron completamente), lo compartieron brevemente sin más evidencia que el trazo de la voz en el viento, pero rescato mucho el *movimiento tragicista* de uno de ellos en el que creo recordar, se centraba en concebir la poesía como una *lucha contra la lucha por el significado de la vida*. En otras palabras, lo que planteaba era una estética capaz de oponerse a ver la poesía como un *conjunto de palabras bellas* y retomar las nociones futuristas de *la poesía como una lucha*. Según lo que comentaba el participante, la base estructural del *movimiento del tragicismo* radicaba en largas frases incompletas que abogaran por un sentido oscuro de la existencia y de lo *triste en la belleza*. Por supuesto, esto es tan solo lo que recuerdo de lo comentado entonces.

La discusión en torno a este planteamiento fue enriquecedora pues muchas personas compartían la visión de que la vida se había vuelto *impositiva con la felicidad* y la había vuelto un *deber*. Del otro hemisferio de la moneda, algunos no concordaban con la apuesta de *rendir los ánimos* (debate que terminó en por qué algunos sentimientos son valorados sobre otros, fascinante) y que se debía apostar por *la salvación de lo bello*, de lo *grácil*, de lo que Plotino llamaba *lo sublime* (de nuevo debatido por una observación de una participante sobre la obra de Dostoyevski, para quien, decía, *lo sublime* era posible hallarlo en *el sufrimiento*).

A partir de esta dinámica de participación, se pudo plantear un terreno en el que los integrantes de la sesión empezaron a compartir, mediados por la participación de los moderadores (Dulce y yo) animando a compartir sus reflexiones en torno a la poesía mediante la presentación de sus productos. Como ya se verá en el apartado *Productos y evidencias*, muchos de ellos prefirieron el análisis, pero no faltó la valentía lírica que relució en las creaciones y defensas de una *mayéutica poética*.

En este intercambio de perspectivas y exposición de trabajos, se recuperaron nociones sustanciales de los movimientos trabajados en las sesiones previas para reforzar el aprendizaje, pero también porque, fiel creyente del río de Heráclito, nosotros, como nuestro pensamiento está en constante cambio y, emplear la poesía para poder medir o vislumbrar ese cambio dentro de nuestro espíritu resulta revelador en el sentido etimológico y metafísico de la palabra (es decir, nos desoculta, nos trae hacia la luz, nos acerca a la *epifanía*).

Hacia el cierre del taller se preguntaron si existían dudas, comentarios, preguntas o hasta recetas de cocina (para mantener el ambiente), contestaron que no, que, por el contrario, *sentían que quedaban más claro muchos conceptos de la poesía que no habían visto antes*. Se agradeció con infinita felicidad la presencia y participación de cada uno y se les invitó a que en cualquier momento que quisieran discutir de poesía, se podía reabrir el taller. Fue emotivo despedirse, pero también gratificante todo el recorrido que vivimos hasta llegar a ser las personas que fuimos entonces. De tal forma que así concluyó el Taller de Poesía. En el siguiente apartado adjuntaré las evidencias de algunos trabajos presentados en esta sesión.

2.13 Productos y evidencias

En este apartado procederé a adjuntar algunas evidencias del trabajo y los productos finales que elaboraron los participantes del taller, así como una breve observación o comentario acerca de la relevancia de algún aspecto en específico. Como se podrá observar, la presentación de las evidencias será en formato de fotografía, puesto que son capturas de pantalla de los análisis subidos a la plataforma de TEAMS que, como se mencionó en la introducción de este capítulo, fue el medio que permitió llevar a cabo el taller.

Confío que la calidad de las imágenes sea suficiente para permitir su correcta apreciación, pues en cada una ciertamente se cierne un encanto y una autenticidad de quien ha descubierto una nueva manera de mirar al mundo a través del arte y un desarrollo de una habilidad o conocimiento que se ha vuelto significativo. Cada

imagen será denominada con forme a su aparición en este trabajo y el apartado al que corresponde (en este caso el *b*), de tal suerte que, para evitar confusiones, se comenzará con la imagen *b.1*, *b.2*, *b.3*, etc., añadiendo alguna especificación del carácter al que corresponda (*análisis de poema* o, bien, *creación literaria*), seguido del nombre del autor o autora.

Por cuestiones prácticas, se ha optado por establecer como un máximo de evidencias cinco trabajos que reflejen lo que se trabajó. Dicha cuestión recae principalmente en dos factores: 1. La accesibilidad a los trabajos que la plataforma de TEAMS ofrece; 2. La calidad de los trabajos relata más que la cantidad, lo cual favorece a la intención principal que es que este sea un trabajo breve pero sustancioso y no se torne más bien tedioso de ser apreciado, considerado o ponderado.

Partiré pues del trabajo de una de las participantes del taller, quien optó por elaborar un análisis de uno de los poemas que encontró en un cuadernillo que, según relató, pertenecía a su abuelita y había sido uno de sus primeros contactos con la poesía. En la imagen 11 podemos notar el análisis métrico, la estructura silábica, la organización de las estrofas por rimas y la identificación de un recurso literario como es la *aliteración*.

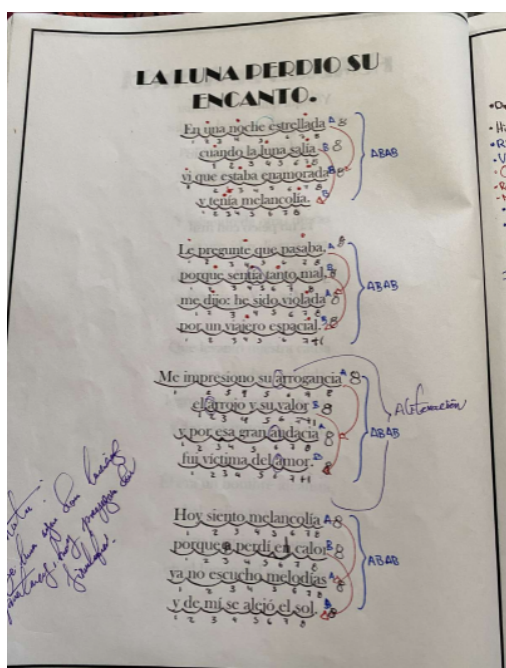


Ilustración 11 Análisis poético de “La luna perdió su encanto”, Estrella Guzmán (2022)

Aunque en la imagen no pueda apreciarse el análisis desarrollado o extendido, la participante comentó en la sesión su procedimiento y métodos de identificación de variados recursos literarios como la *prosopopeya* en el segundo, tercer y cuarto verso de la primera estrofa: *cuando la luna salía / vi que estaba enamorada / y tenía melancolía*.

Compartió que le gustaba ese poema porque le recordaba a sus familiares y ponderó que se podía considerarle un poema puesto que tenía una estructura métrica que correspondía a octosílabos, una rima *ABAB* y empleaba distintos recursos literarios como algunos que se han mencionado ya.

El siguiente trabajo corresponde a otra participante que decidió elaborar un poema de su propia autoría y exponer por qué funciona como poema y qué elementos de qué movimientos o estética tomó inspiración para trabajarlo.

No fuiste tú, pero sí yo

¿Por qué no te puedo tener?
No es que te quiera de vuelta
Pero ¿Por qué no te puedo tener en otra piel?
Habrás sido el indicado, pero no para mí
No has hecho nada mal, al contrario,
tú sí que has sabido amar
Creo que soy yo, que estoy acostumbrada a la miseria
No supe que hacer con tanto, te mentí y me mentí a mí
¡ En el proceso, sólo te herí, no era mi intención!
pero solo deseaba atención
Quería sentir lo que un día me hicieron,
por fin comprendí todo el dolor que alguien más me causó,
fue hasta que rompí tu corazón que yo pude sanar
Te lo agradezco, por ti, es por fin que me pude encontrar.

Maria Fernanda Vázquez Flores

Ilustración 12 Producto final: elaboración de un poema propio, (Vázquez, 2022)

Observe a continuación, la justificación anexada al producto final:

Maria Fernanda Vázquez Flores

Explicación:

Se puede considerar un poema porque está estructurado por renglones cortos y en verso, manteniendo una armonía. Aunque no lo estructuré por sílabas (porque soy muy mala haciéndolo)

Contiene elementos como: el verso, la estrofa, el ritmo, la métrica, la rima y el título. Manteniendo armonía en cada renglón y conservando relación en todo lo que dice, siendo importante el mensaje que se desea transmitir, que en el caso de la poesía se planea despertar sentimientos y emociones profundas, al punto de identificarse con el autor.

Lo que se busca con la poesía, la belleza y su manifestación a través de la escritura.

Ilustración 13 Explicación y defensa del producto como texto lírico (Vázquez, 2022)

Es apreciable la sinceridad que refleja el grado de familiaridad que se desarrolló en el taller que plantea la elección del verso libre. Aunque no es claro en sí a qué se refiere cuando habla de *armonía*, se intuye por lo que describe que un acercamiento a su concepción de esta se refiere al cuidado de la mayoría de los elementos constitutivos del poema según *El arte del verso* de Tomás Navarro.

También es sumamente rescatable que propone una intención detrás de la creación de los poemas y la funcionalidad de estos cuando menciona que: *la poesía planea despertar sentimientos y emociones profundas, al punto de identificarse con su autor* (Vázquez, 2022). Es el sentido estético de la poesía, esa transición de una emoción a otra, de un estado a otro. O cuando refuerza que: *lo que se busca con la poesía, la belleza y su manifestación a través de la escritura* (Vázquez, 2022).

María Fernanda Vázquez Flores también adjunta otro párrafo en el que ofrenda un análisis más detallado sobre su intención a la hora de construir el poema. Observe la imagen 14:

Utiliza un lenguaje metafórico, abundante en giros poéticos y figuras retóricas, o en licencias imaginativas. Gracias a estos recursos, el poema se parece más a una canción. Pero lo que considero que lo hace diferente es que hasta cierto punto no va musicalizado, si bien lo hace en cada estrofa, no al grado de una canción, también diferenciándose ya, en la interpretación.

Aunque bien en la Antigüedad, solían ir acompañados con instrumentos musicales, canto e incluso con baile. En la actualidad, en cambio, este género literario es el más libre de todos en cuanto a forma, contenido y estilo.

Si bien este escrito en particular no se siente tanto en un verso "tradicional" siento que pasa a ser más un verso libre y que sigue manteniendo unión renglón con renglón, sin perder la estructura y sin dejar de lado el tema central que se está tratando

Maria Fernanda Vázquez Flores

Ilustración 14 Explicación de los recursos poéticos y elementos creativos de la construcción del producto final (Vázquez, 2022)

En este párrafo se puede evidenciar los aprendizajes rescatados de la segunda sesión y la musicalidad de la poesía tanto en la antigua Grecia como en la antigua China y, pese a esa *musicalidad* de la que habla Vázquez Flores, es consciente de que la libertad del verso le da una intención diferente a la que se pretendía antaño, rescatando, de nuevo, ese hilo que va estructurando tanto física como espiritualmente al poema y que, sospecho, era lo que ella llama *armonía*. A mi parecer un trabajo destacable tanto en presentación como en defensa.

Otro de los trabajos loables para presentar es el de Frida Guzmán que hace un análisis minucioso, preciso e intenso de un poema observado en clase y que merece ser rescatado aquí aunado a la participación constante y valiosa que proporcionó a lo largo de todas las sesiones. El poema analizado en cuestión pertenece a la poeta japonesa llamada Yosano Akiko (1878 – 1942). Adjuntaré el poema para que pueda entenderse posteriormente el análisis entregado por Guzmán:

Un bosque insondable

Un muro de sonidos

cayó sobre la tarde

cuando caminábamos.

¿Con cuántos besos

hará silencio el bosque?

(La versión del poema y la traducción son mías).

Teniendo en cuenta este poema escrito hace casi ya cien años, durante los últimos años de vida de la autora, adjuntaré ahora sí la perspectiva y la disección acertada y emotiva que nos ofrece Frida Guzmán de este poema. Observe la imagen 15:

Taller de poesía marginal
Frida Guzmán

Un bosque insondable
Akiko Yosano

Un muro de sonidos

Cayó sobre la tarde

Cuando caminábamos

¿Con cuántos besos

hará silencio el bosque?

El poema es una clase de tanka que consiste en un formato tradicional japonés con versos de cinco y siete sílabas. Claro que está traducido del japonés. Como tal la temática podría ser cualquiera, aunque se pretendía expresar el interés personal de la vida y la expresión en sí misma, generalmente.

La rima consonante *os* (además de la asonante *e*) y la letra *s* presente en los versos en sí, remite al silencio del que habla en el verso final y a los mismos sonidos que produce el bosque antes de ese mutismo.

Tan simple como interpreto el significado del poema, remota a esa temática sentimental entre dos personas. Quizá dos personas enamoradas o a punto de, que salen a caminar al gran bosque incomprendido y que pareciera no tener un fin porque no hay prisa de recorrerlo y el bosque pareciera hacerlos sentir inefables por un ambiente inefable, por lo tanto, es descrito con sonidos. Esos sonidos podrían ser los más sencillos como una suave brisa o el agradable sonido del canto de las aves; aunque también lo comprendo como si las imágenes del bosque fueran parte de los sonidos, imágenes de los árboles movidos por el viento o esa ave que vieron pasar encima de ellos. Un bosque que avanza a su ritmo porque el tiempo no se detiene. Y el día es agradable y no está nublado, eso es importante.

Por eso, por el sentimiento que se produce en ambos, el impulso de besar (o querer hacerlo porque no se sabe si sí se besaron), o la pregunta interna (*¿Con cuántos besos hará silencio el bosque?*) en uno de ellos, o ambos. De asumir que, con un beso, se concentrarían tanto en ese momento, que solo por un momento esos sonidos, esas imágenes, dejarían de rodearlos solo por un momento (haría silencio el bosque) y solo importaría el sentimiento que les produce besarse.

Me agrada pensar, que si se besaron.

Ilustración 15 Producto final: análisis del poema “un bosque insondable” de Yosano Akiko (Guzmán, 2022)

En lo que respecta al reconocimiento del tipo de poema que se abordó en la segunda clase (a pesar de que la autora sea más bien contemporánea), es claro que existe un aprendizaje significativo que perduró a lo largo de ocho sesiones y creo, también que fue complementado por la curiosidad de saber más acerca de este tipo de poemas por parte de Frida Guzmán. El análisis comienza por el aspecto estructural del poema mencionando sus métricas, para después pasar por los sonidos y el recurso de la aliteración en la repetición de los sonidos -os, pero, además, no solo se queda en el hecho de la identificación de este recurso en el poema, sino que le da un significado, una interpretación y lo asocia con el *ruido que produce el bosque* (un gran acierto a mi parecer).

Después, hilando el análisis de lo semántico a través de lo emotivo y lo sensorial, atribuyendo el sonido como un recurso para generar un sentido de *inefabilidad*. Lo complementa apelando a otro recurso: *la sinestesia* en donde empareja lo visual (las imágenes) con los sonidos propios y, encima, como si esta unión de imágenes creara un sentido de movimiento, atribuye a la par el recurso de la *prosopopeya* al *bosque en movimiento*. A todo esto, la observación de que *el día es agradable y no está nublado* y que *eso es importante* se me figura que deja entrever una conexión profunda entre el poema y Frida.

Otro aspecto que resalto del análisis del poema que presentó como producto final Frida Guzmán es el hecho de cuestionarse acerca de qué es lo que pasó y cómo el poema es un conjunto de *sonido-imagen*, para al final desear desde el fondo de su corazón que sí se hayan besado los amantes.

Me parece espectacular porque es justo este tipo de reacciones las que busca la poesía. Fue Louise Glück quien dijo que *“los poemas no perduran como objetos, sino como presencias. Cuando lees algo que merece recordarse, liberas una voz humana”* (Glück, 1994) y creo que este es el verdadero encuentro de la sensibilidad que se buscaba en el taller.

Creo que buena parte de las conclusiones a las que se llegan en este taller es que la poesía es capaz de despertar sensibilidades, fantasías e intelectos, como apuntó ya Dámaso Alonso (del que ya hablé en la introducción) y que se logró ese

cometido a través de involucrar a los participantes en la construcción de su propio conocimiento y la afinación de su sensibilidad en el encuentro de su ser en el mundo con relación a estas presencias estéticas.

Capítulo III

Taller de escritura creativa (2023-2024)

El proyecto de llevar a cabo un taller de escritura creativa surge de la propuesta de elaborar una revista institucional con el objetivo de generar y promover espacios que promovieran el ejercer y la adquisición de habilidades y aptitudes para construir nuevas lecturas y aproximaciones a la realidad inmediata de los educandos a través de los textos literarios. La justificación de este trabajo reside en la carencia de espacios de expresión y la dificultad con la que los educandos sienten interés por leer y redactar de manera integral sus ideas, pero también a esa necesidad de comunicar lo que sienten y viven como al proceso *po(i)ético* que es propio de todos los seres humanos en el ejercicio de su misma humanidad.

El proyecto del taller se planteó para inicio del curso escolar 2023-2024 cuyo primer acercamiento en la teoría consistía en una ruta crítica sirviera como una introducción o un acercamiento de los estudiantes a los géneros y algunas teorías literarias. Observe el *texto 5.2.1* donde se muestra esta propuesta de contenidos a trabajar en el taller:

3.1 Ruta crítica

1. Introducción a los géneros y teorías literarias.
 - 1.1. ¿Qué es la “Literatura” y qué importa lo que sea? (Revisión del acercamiento crítico a la teoría literaria de Jonathan Culler)
 - 1.2. ¿Qué es un texto literario? (sobre la diferencia pragmática y social en la identificación de elementos que consituyan una “literariedad” en un texto a partir de los conceptos de Van Dijk)
 - 1.3. Clasificación de los textos literarios.

- 1.4. Narrativa I: Cuento y estructura (interpretación de narradores, espacios y tiempos en la lectura y construcción del cuento a través de la propuesta de Genette)

PRODUCTO: Los estudiantes elaborarán un cuento construido a partir de las nociones vistas.

- 1.5. Narrativa II: Crónica y estructura (interpretación de narradores, espacios y tiempos en la lectura y construcción del cuento a través de la propuesta de Genette)

PRODUCTO: Los estudiantes elaborarán un cuento construido a partir de las nociones vistas.

- 1.6. Narrativa III: Novela y estructura (interpretación de narradores, espacios y tiempos en la lectura y construcción del cuento a través de la propuesta de Genette)

PRODUCTO: Modificación de una parte de alguna novela de elección.

- 1.7. Dramático I: Tragedia y estructura (acercamiento a la poética aristotélica)

- 1.8. Dramático II: Comedia y estructura (aproximación mediante la poética de los siglos de oro de Lope de Vega).

PRODUCTO: Análisis y modificación de una obra de teatro.

- 1.9. Lírico I: ¿Qué es la poesía? (Acercamiento mediante la teoría de Jakobson: Lingüística y poética)

- 1.10. Lírico II: Recursos literarios (Descripción de los diferentes recursos y su función a partir del arte del verso de Mier)

- 1.11. Lírico III: Métrica y análisis de la estructura del poema (Entendimiento de los diferentes recursos estructurales del poema a partir del arte del verso de Mier).

PRODUCTO: Invención y defensa del poema creado a partir de los elementos vistos previamente.

- 1.12. El ensayo y discurso (Teoría y análisis del discurso y sus elementos a través de los conceptos de Van Dijk, Barthes y Eco).

PRODUCTO: Elaboración de un ensayo o discurso de oratoria.

3.2 Taller de Escritura Creativa (2023-2024)

Por supuesto, los contenidos se escogieron pensando en la participación de diferentes programas Escolares como el AJIEMS (Asociación Jalisciense de Educación Media Superior) o el ANEPI (Asociación Nacional de Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas a la SEP), en donde se tuvo presencia y de lo que se hablará más adelante.

Es de resaltar que se realizaron modificaciones a la ruta crítica debido a dichas participaciones o intereses de los educandos e, incluso, el tiempo y otras cuestiones que siempre intervienen en el quehacer docente, por lo que no se pudo cubrir la totalidad de contenidos, sin embargo, creo que los cubiertos fueron bien aprovechados y aprendidos, de tal manera que centraré la descripción de lo abarcado en el taller, pues considero que fue una experiencia que cambió la forma en la que los educandos se aproximaron e interaccionaron con la literatura e, indudablemente, mi labor como docente.

Así pues, se seguirá la estructura del capítulo I presentando primero el bosquejo de la planeación, los contenidos revisados, los objetivos o aprendizajes esperados, el desarrollo de la clase y los medios de evaluación o apropiación del aprendizaje, no sin antes advertir que la manera en la que se trabajó los contenidos mantiene el mismo aire jovial del primer taller dado, pero modifica el *performance* en tanto que las clases en este taller fueron presenciales (a diferencia del primero) y como materia extracurricular y los interesados en particular tenían una edad media de 15-16 años, se hicieron adaptaciones integrando nuevos recursos con la finalidad de hacer el conocimiento de los aprendizajes un poco más asibles como aquel que baja la rama de un árbol para que el otro pueda asir la manzana.

Creo importante resaltar que la modalidad con la que se manejarán las sesiones está en función del tema. Así, pues, es factible que una sesión dure lo mismo que una semana de taller (dos días por semana), puesto que no hay

discontinuidad en lo visto, aunque mayormente se empleaban los segundos días para trabajar en los productos correspondientes de cada sesión. La duración de cada sesión será indicada en el apartado de contenidos de la tabla de planeación.

3.3 Secuencia didáctica: 1 ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?

1. ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?	Dialogar y discutir acerca de ¿qué hace a un texto “literario”? Identificar los elementos y características que otorgan a un texto la cualidad de “literario”. Rescatar la importancia de la literatura y su función. Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1. Se comenzó por introducirnos con una dinámica de integración. 2. Se preguntó acerca de sus intereses en la literatura 3. Se cuestionó acerca de: ¿qué es la literatura? Posteriormente intercambiamos puntos de vista al respecto. 4. Se presentó un PowerPoint con el tema. 5. Se trabajó en la creatividad por medio de diferentes ejercicios por cada punto de referencia de la propuesta de Culler.	Textos
---	--	--	---------------

--	--	--	--

3.3.1 Tabla 1: ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?

Las primeras sesiones siempre son divertidas, puesto que para introducirnos unos a otros, se realizó una dinámica que estimulara ya la creatividad de cada participante. La dinámica consistía en decir su nombre y algo que rimara con ello, por ejemplo: *Sebastian tan tan*; *Martín tililín*; *Azul tul*, etc. Esta dinámica también permitió romper el hielo y la tensión que a veces recae sobre lo nuevo, en especial al relacionarse académicamente con estudiantes adolescentes. Nos reímos todos.

Una vez concluidas las introducciones (¿paradójico, cierto?), me presenté haciendo un poco de reconocimiento curricular y abriendo espacio para que pudieran preguntarme acerca de mí o de mi trayectoria. Me preguntaron acerca de mis libros favoritos, sobre qué opinaba de los *fandoms* y otros textos de *Wattpad* y, por supuesto, por mi edad, dado que, en su perspectiva, yo me veía como uno de ellos.

Posteriormente y, como preámbulo al tema, les pregunté acerca de lo que creían que era literatura. Las respuestas variaron desde: *un texto*, por lo que se aprovechó a preguntar si una lista de súper escrita podría considerarse como literatura, por supuesto, ellos negaron después de pensarlo, aunque la participación de una de las participantes preguntando si la elaboración de esa lista en rima podría considerarse como poema y, por ende, como un texto. Ya nos estábamos adelantando a los temas siguientes. También se mencionó que era como *historias fantásticas* o *historias* simplemente, por lo que partimos de estas dos definiciones para inquietar a los participantes a generar un concepto de lo que era la literatura. Las preguntas como herramientas de apertura, pero también como una guía que haga discernir y enfocar la información presentada para poder responder la cuestión planteada mejora la retención de la atención por parte de los participantes.

Acertadamente, el recurso de poner memes en las presentaciones provocó en ellos dos reacciones: por un lado: el interés y la intriga por abordar cosas a partir

de lo próximo a ellos y una dinámica lúdica; y, por otra parte, la intriga y descolocación de que se abordara un tema de esa forma, pues, en sus palabras, “ningún maestro había dado clases de esa manera”. Esto permitió desarrollar un ambiente de aprendizaje en el que el intercambio de información no fuera unilateral, sino recíproco. Observe, por ejemplo, la ilustración 16 donde se presenta el tema y la ilustración 17, en donde se emplea el recurso del meme como herramienta para abrir un canal de aprendizaje próximo a ellos y desarrollar una zona de aprendizaje:

**¿Qué es la
literatura y
qué importa
lo que sea?**



Ilustración 16 Zona de Aprendizaje: Presentación del tema



Es necesario decir que la manera en cómo se les presentó en taller de escritura creativa se enfocaba en la elaboración más que en la teoría, por ello, el comentario al tratar este tema fue más o menos el siguiente: *creían que iban solamente a escribir textos, pero también vamos aprender teoría muajaja* (la risa era parte de la hipérbole para otorgar un giro divertido y no impositivo de los contenidos del taller).

A continuación, se presentaron algunas aproximaciones de algunos autores y autoras definiendo el concepto de la *literatura*. Entre ellos encontramos citas de Borges:

“La historia de la literatura es la historia de la eternidad”.

De Ana María Shua:

“La literatura es la lucha contra el tiempo”.

De Ernest Hemingway:

“La literatura es la expresión de inconformidad de los perdedores”.

De José Martínez Ruiz:

“La literatura es encontrar lo decible en lo inexpresable”.

De Virginia Woolf:

“La literatura es una habitación propia”.

Se les preguntó a los participantes acerca de con cuál cita se sentían más de acuerdo o menos de acuerdo. Comentaron la mayoría que sentían mayor afinidad con la de Martínez Ruiz. Discutimos también las otras, reflexionando acerca de lo que pretendía decirse con *lucha contra el tiempo* o *la historia de la eternidad*, pero, sin duda, de las restantes, la de Virginia Woolf y la de Hemingway les parecieron más propias en tanto a que se asoció la *habitación propia* como un ejercicio de ser uno mismo; mientras que la *inconformidad de los perdedores* con que solo escribían aquellos que no estaban contentos con la realidad.

Planteando estas definiciones de algunos autores, se procedió a abordar la cuestión central de la sesión: ¿qué es la literatura y qué importa lo que sea? En la siguiente lámina se volvió a usar un meme para detallar que, a lo largo de mi carrera, también pasé (la mayor parte de ella) tratando de responder esa pregunta. Observe pues, la ilustración 18:



Ilustración 18 Una aproximación empírica relacionada a la pregunta: ¿qué es la literatura y qué importa lo que sea?

El giro de tuerca que sigue a esta lámina corresponde a un simple: *no sé*, de la lámina 10, seguida en la lámina 11 por un *The end* de las películas de antaño, que implicaría que el tema se ha dado por concluido dado a la naturaleza líquida de la poesía. Como era de esperarse, los participantes se mostraron desconcertados. Como observaremos de ahora en adelante, la desautomatización en los procesos de aprendizaje produce un efecto de interés particular en los educandos. Las risas no faltaron cuando se pasó a la siguiente lámina (12) y se presentó a Jonathan Culler, planteando una pregunta que funcionara como una tentativa de respuesta a la cuestión que se pretendía abarcar esa sesión: ¿Y si la literatura fuera un chisme, pero llevado al arte?

En la ilustración 19, se puede apreciar la introducción de uno de los conceptos centrales en Culler que es la *literariedad* y cómo eso es lo que otorga el sentido *literario* a un texto:

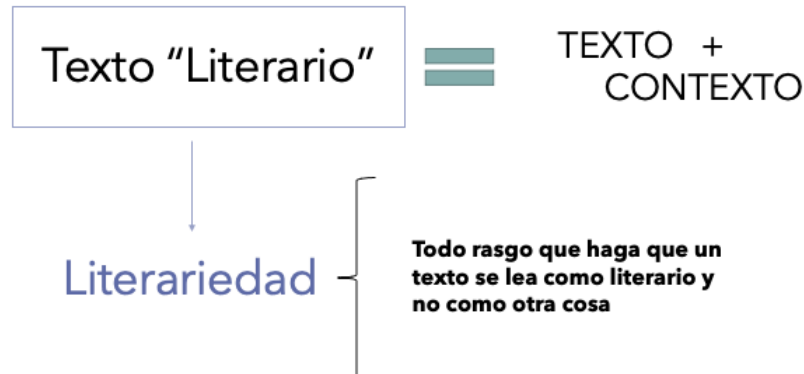


Ilustración 19 El texto literario y la literariedad

Aquí el énfasis se centró en saber que un texto es recibido y producido en un contexto que, en parte, determina si entra o no dentro de la categoría de lo *literario*. Por otra parte, la introducción de la literariedad como el rasgo que hace que nos aproximemos a un texto de forma *literaria*. Para poder ejemplificar lo que significa la *literariedad*, se mencionaron los recursos literarios apoyados, nuevamente, en memes, pero no con la finalidad de crear ambiente de aprendizaje, sino como un canal de apropiación del conocimiento de las nociones vistas. Observe la ilustración 20:

Recursos literarios



Ilustración 20 Recursos literarios y la literariedad a través de memes

Indudablemente, no podían faltar los grandes referentes culturales, por supuesto, estoy hablando de Chayanne. Recuerdo que la risa que nos invadió fue sumamente gratificante entonces. Para poder entender la influencia de los recursos en la forma en cómo leemos o percibimos un objeto literario, se implementó una dinámica en la que tenían que adivinar si el texto presentado correspondía a un texto literario o a un horóscopo. El texto en cuestión fue el siguiente:

Tiene en los ojos una determinación definitiva. Pese a todo lo que ha pasado, los altibajos emocionales, levanta la cabeza. Y mira al futuro con determinación. Hay algo que brilla en sus ojos. Sin saberlo, avanza hacia ello

Ilustración 21 Dinámica de los elementos y recursos literario. ¿Es un texto literario o un horóscopo?

A primera vista parece sencillo entender que se trata de un horóscopo, pero la *descripción* similar a la *narración* confundió a los participantes. Cuando se reveló que, en efecto, correspondía al horóscopo de un escorpio, los comentarios de *lo sabía, pero no estaba segura; pero parece más una narración; parece más de un virgo que de un escorpio*; se hicieron presentes.

Para poder identificar un texto que es *literario* del que no es, se tomaron en cuenta los cinco planteamientos que propone Culler. Observe la ilustración 22:



1. La literatura trae a primer plano el lenguaje

NO ES LO QUE SE DICE SINO
CÓMO SE DICE

Para explicar este punto, como no podía ser de otra manera, se recurrió al empleo de un *meme* que ejemplifica muy bien este primer parámetro, diciendo que no es más importante lo que se dice, sino cómo se dice. Se reforzó este planteamiento con una dinámica que consistía en presentar tres frases y tenían que modificarla para que sonara de la misma forma que el *meme* de Sor Juana. Las frases eran las siguientes:

1. Haz lo que quieras, de todas maneras, nos vamos a casar.
2. Me da flojera hacer la tarea.
3. Ya dime si me vas a querer bien o no.

Algunas de las participaciones fueron muy interesantes. Por ejemplo, la versión que hizo Miriam Loyolo de la primera frase dice así:

1. Si de todas maneras habremos de ser unidos por el destino, escoge cualquier camino, que todos conocen mi aroma. Oh, Rómulo, yo soy la única Roma.

El texto pertenece a Miriam Loyolo (Loyolo, 2023)

Hay que tener en consideración el gran potencial de Miriam, pues, como se verá más tarde, ha de ser reconocido. También me gustó la intervención de Ángel Guillermo en la segunda frase:

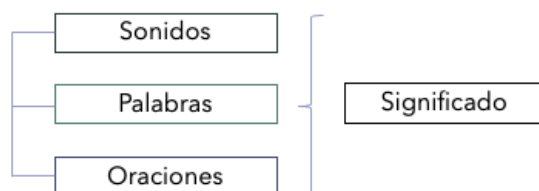
2. Mamá, he trabajado tanto que casi se me caen las manos, tendré que esperar hasta mañana para que me crezcan nuevas.

Este texto pertenece a Ángel Guillermo (Cárdenas, 2023)

Es posible visualizar el recurso de la hipérbole diciendo que *casi se le caen las manos*, además de que el final resulta cómico e ingenioso. Yo no esperaba este tipo de creatividad en los participantes del taller, pero, sin duda, los adolescentes tienen cosas muy interesantes para expresar.

El siguiente punto se puede ejemplificar con la ilustración 23 en donde se muestra la integración de la lengua como el segundo plano a considerar en los textos literarios:

2. La literatura integra el lenguaje



Se enfoca en la unión de los niveles del lenguaje para transmitir un sentimiento

Ilustración 23 Integración de los niveles del lenguaje

3.3.2 Sentimiento y significado

De igual manera en la que se explicó con *El arte del verso* de Tomás Navarro en el taller anterior, en este se retomó la idea de que el significado se daba a través de la asociación de los niveles de la lengua con la finalidad de transmitir un sentimiento. Es decir, cómo se dispone los elementos estructurales lingüísticos para poder genera una imagen, un sentimiento o un significado. Se amplió en este segundo apartado tomando como ejemplo el Himno Nacional y cómo, el conjunto de sonidos

en la aliteración de las vibrantes múltiples alveolares [r] y el ritmo otorgaban a la composición un significado, una sensación extra. Una vez explicado eso, se optó por trabajarlo mediante una dinámica que consistía en construir un texto que respondiera a algunas de las siguientes cuestiones: a) *¿cómo suena el amor?*; b) *¿cómo suena la tristeza?* y c) *¿cómo suena el enojo?*

Azul ejemplificó la segunda pregunta con su texto:

1. Ya cae la lluvia por mi ventana. Vacía de mi llanto, vago callada, transparente.

Este texto pertenece a Azul (Vargas, 2023)

La idea que postuló Azul era que la tristeza sonaba a lluvia y asoció el sonido con la repetición de la *aproximante palatal sonora* [j] y ligó la fricativa labiodental [v] con el viento. Ambas cosas coinciden en el dominio de la transparencia, de no ser notada. Por supuesto, esto último es mi interpretación del punto en el que ambos conceptos coinciden, como el paraguas y la máquina de coser de Lautremont que recuerda Foucault: “*—allí donde, por un instante, quizá para siempre, el paraguas se encuentra con la máquina de coser—*” (Foucault, 2019).

Explicar el tercer punto fue más sencillo, pues bastó con introducir que, en el pensamiento aristotélico, la literatura era separada de la historia por el hecho de que la primera se ocupaba de los hechos y la segunda de lo que *debió de haber pasado* (Aristóteles, 2004). Planteándolo de una forma más entendible a los adolescentes: la primera es un chisme llevado a lo científico; la segunda, un chisme llevado a lo artístico. De esta manera se puede esclarecer lo que busca decir Culler cuando menciona que la literatura es *ficción* (Culler, 2000).

Para el cuarto punto se empleó un esquema etimológico para explicar el sentido de lo *estético* y lo relacionado a este. Observe, pues, la siguiente ilustración:

4. La literatura es un objeto estético



Ilustración 24 Integración de los niveles del lenguaje

Con esto en mente la definición de la literatura como un objeto estético se remitió al hecho de la capacidad por mover de un estado del alma a otro. En este apartado se presentó el poema *Autogol* de Ricardo Castillo para poder ejemplificar esta transición de un estado del alma a otro a partir de la percepción de los sentidos. Es decir, la pregunta al leer el poema fue: ¿qué te hace sentir? Enfatizando la sensación como un vestigio de una experiencia estética.

Finalmente, se concluyó la parte teórica con el quinto punto acerca de la cualidad autorreflexiva de la literatura y cómo ésta siempre nos hace levantar la cabeza de un libro y cuestionarnos. Los ejercicios que se establecieron como productos o evidencias de la sesión (además de los ya expuestos de los ejercicios previos) giraron en torno a emplear la creatividad y las nociones vistas en clase para: 1. Transformar cuatro partes de canciones en una *quote* o *caption* de Instagram dedicado para su crush; y 2. Elaborar un cuento grupal. En la ilustración 25 y 26 respectivamente se pueden observar las letras de las canciones con las que tenían que trabajar, eligiendo una de las cuatro posibles.

EJERCICIO 1

Los ángeles azules

Si en una rosa estás tú
Si en cada respirar estás tú
Cómo te voy a olvidar
Cómo te voy a olvidar

Luis Miguel

Si tú supieras lo que yo sufrí por ti
Teniendo que olvidarte sin saber porqué
Y ahora me llamas, me quieres ver
Me juras que has cambiado y piensas
en volver
Si no supiste amar
Ahora te puedes marchar

Ilustración 25 Transformar la letra de las canciones en una caption o quote de Instagram dedicado a su crush

Ilustración

Bad Bunny

Y yo te compro un Banshee
Gucci, Givenchy
Un poodle, un frenchie
El pasto, los munchie'
Te canto un mariachi
Me convierto en Itachi, eh

Café Tacvba

Mejor yo me echo una chela
Y chance enchufo una chava
Chambeando de chafirete
Me sobra chupe y pachanga

26

Transformar la letra de las canciones en una caption o quote de Instagram dedicado a su crush

La finalidad de este ejercicio era alimentar la creatividad y emplear los recursos vistos en clase para poder elaborar un objeto que fuera en ambos principios prácticos para su uso diario y la realidad próxima a ellos y, a la vez, un reforzamiento de las nociones. He aquí algunos ejemplos que compartieron:

1. Yo sí te daría servicio completo, pero te freseas (Cárdenas, 2023, sobre la canción de Bad Bunny).
2. Cada vez que contemplo la naturaleza, ahí te haces presente. Y cuando inhalo el aire, me siento inundada de ti. Podrás alejarte de mí, pero

habitas en mi corazón y en mi mente y desmemoria ya no hay. (Loyolo, 2023, sobre la canción de Los Ángeles Azules).

El segundo ejercicio se llama: *este cuento no es mío* y consiste en que los participantes tienen tres minutos para empezar un cuento y cuando suene la alarma, pasa la hoja al compañero de al lado que continuará la historia hasta que llegue de vuelta al participante inicial. Lamentablemente, de esta actividad no se conserva ningún ejemplo.

3.4 Secuencia didáctica: 2

2.Cuento y microrrelatos	Identificar los elementos y características propias de los cuentos y las microficciones. Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1. Se comenzó la clase rescatando los elementos de la sesión anterior a través de un diálogo. 2. Se introdujo al tema reflexionando acerca del acercamiento que tenían los participantes con estos géneros. 3. Se abordó el tema destacando poéticas	Textos
--------------------------	---	---	--------

		y elementos en el análisis y construcción del cuento: tiempo, espacio, narradores, estructura. 4. Se realizó el análisis de una historia para ejemplificar las nociones estructurales. 5. Se abordó el tema destacando poéticas y elementos en el análisis y construcción de microrrelatos. 6. Se realizaron ejercicios creativos de construcción de microficciones.	
--	--	--	--

3.4.1 Sesión 2: Cuentos y microrrelatos

Para introducir el tema de esta sesión se apeló por rescatar las interacciones y experiencias que han tenido los participantes con este tipo de géneros literarios. Se comentó que conocían el primero, pero el segundo les resultaba novedoso. Con la finalidad de poder introducir de una manera más cercana este tópico, se empleó una historia sacada de un capítulo de Bob Esponja en el que Patricio cuenta una microficción. De esa manera, fue para ellos comprensible la idea de un microrrelato, pero también como punto de partida reflexionando si podía o no considerarse alguno de estos géneros.

Con esto en mente, se procedió a introducir el tema mediante un esquema (observe la ilustración 27) en el que se englobaba algunas nociones del cuento como la etimología, la representación y función.

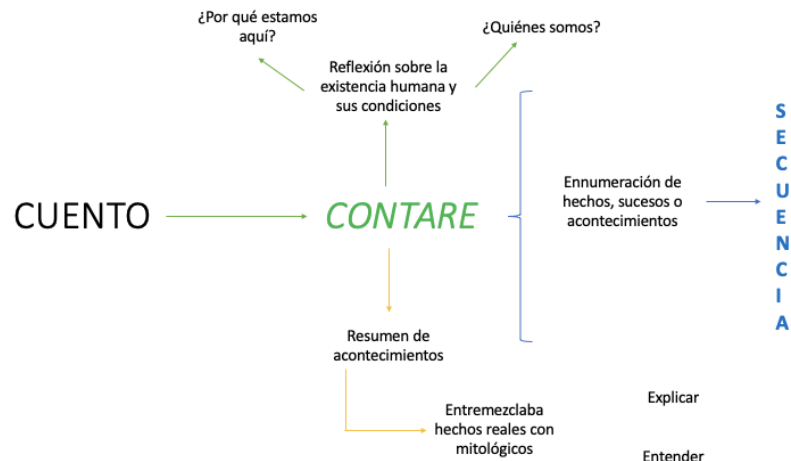


Ilustración 27 Nociones introductorias al cuento como género literario: Cuento y Microrrelato

Uno de los recursos que más funciona para que puedan entender el surgimiento y la función del cuento es la comparación con la actualidad y los medios de información. De forma que se contrastan aplicaciones como *instagram* o *Tik Tok* como punto de referencia de los relatos de la actualidad, con los cuentos de antes como manera de informar, moralizar, entretener, entender y reflexionar la condición humana.

Tomando como referencia el último punto tratado en esta lámina, se trabajó la secuencia con un esquema de desarrollo de los puntos contenidos en toda secuencia narrativa: inicio, desarrollo y conclusión, con sus subdivisiones. Observe la ilustración 28, en donde se profundiza sobre esto:

Cuadro de Secuencia



Ilustración 28 Secuencia narrativa del cuento

Para la profundización de esta lámina, se comenzó por comentar la característica esencial de todo *texto narrativo* que es, por supuesto, tener un *narrador*. Aquí la explicación de la participación del narrador se vinculó con el concepto de la sesión anterior donde se mencionaba la *literatura* como un *chisme llevado al arte*, de manera que se pueden trazar paralelismos significativos para los educandos diciendo que tal como el chisme precisa de un chismoso la literatura precisa de un narrador (que es quien cuenta las cosas).

En el esquema es posible notar la división de la secuencia narrativa del cuento en una forma sencilla de tres puntos, salvo la subdivisión del clímax que se antepone a la conclusión. Se adjuntaron ejemplos para hacer más entendible las ideas propuestas e la lámina, haciendo presente la idea de algún cuento o película y desglosándolo(la) en dichas secuencias. La historia que se tomó en este caso fue la de *Shrek 2*. Observe la ilustración 29, donde se muestra dicho desglose de la historia narrativa de la película en cuestión:

SHREK 2

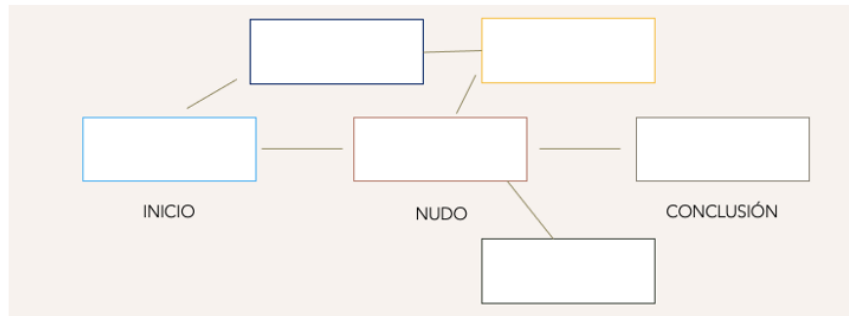


Ilustración 29 Desglose de la secuencia narrativa de la película Shrek 2: Cuento y Microficción

En este apartado, la participación de los educandos fue a través de pasar al pizarrón cada uno y anotar dentro del cuadro correspondiente lo que sucedía en cada parte de la historia. Este proceso de reflexión y acción permitió consolidar los conceptos expuestos previamente aterrizándolos a un referente para ellos. El cuadro expuesto sobre el inicio representa las subtrama de la historia como la aparición del Príncipe encantador (con quien técnicamente inicia la historia) haciendo notar la transición de un narrador a otro, pero eso será abordado más adelante. Se conecta con el cuadro en el nudo en tanto como parte del nudo es el hecho de que Encantador quiere casarse con Fiona haciéndose pasar por Shrek. El cuadro intermedio entre el nudo es el clímax de la historia llegando, por último, a la conclusión.

Una vez consolidada la idea de la secuencia, se introdujeron dos conceptos más para poder entender la construcción y análisis de un cuento. Para enfatizar estos conceptos, se optó de nuevo por un esquema (observe la ilustración 30) que recoge las ideas de *Figuras III* (Genette, 1989):

ELEMENTOS A CONSIDERACIÓN

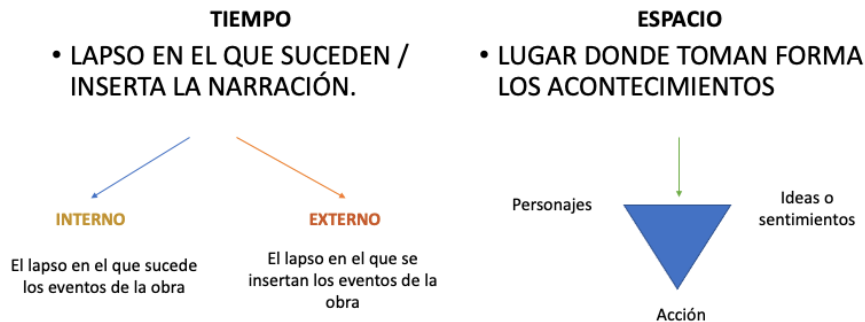


Ilustración 30 Definición y elementos del Tiempo y Espacio en la narración (Genette, 1989): Cuento y Microficción

Uno de los conceptos que más se les dificultó entender era la diferenciación del *tiempo interno* y el *tiempo externo*. Para poder explicarlo, se tomó como referencia las películas, haciendo resaltar que el primero se refería al tiempo que pasa dentro de la película (que pueden ser días, meses o años) y el segundo al que pasa en la realidad de los espectadores (que puede ser de una hora y media o dos).

Para explicar el espacio, se relacionaron tres elementos: *i) personajes*, *ii) acciones* y *iii) acción*. En este sentido, lo que se quería ilustrar es que el espacio juega un papel como mediador o potencializador de estos elementos. Se usó el ejemplo de si funcionaría igual Avengers en el espacio de la caricatura *Bluey*. De manera que el espacio juega un papel en la relación de quién hace qué y cómo nos hace sentir el espacio. No es posible generar suspenso con la descripción de un campo soleado, flores y otros elementos que podrían ser tópicos o dominios de lo luminoso (tal vez sí). Otro ejemplo fue el poema *El cuervo* o *Corazón delator* de Edgar Allan Poe en donde el espacio configuraba una serie de emociones que vinculaban la acción con los personajes.

Posteriormente se pasó a explicar los tipos de narradores existentes de nuevo tomando como punto de partida *Figuras III* (sin profundizar en lo *homo / hétero / intra / extra diegético*), sustituyéndolos por *primera, segunda y tercera*

persona. Contrario a lo que pensaba, no les costó a los participantes entender y nombrar ejemplos de los narradores, salvo en segunda persona a lo que no estaban acostumbrados. Como reforzamiento, se procedió al análisis de dos breves textos: uno sacado de la novela *Aura* de Carlos Fuentes y otro sacado de *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust para identificar el tipo de narrador.

A partir de aquí se abordó la microficción o microrrelato y, como no podía ser de otra forma, se introdujo con la discusión de la microficción de Monterroso que conocían los participantes. Cuando se preguntó por qué podían encontrar como diferencia, una de los participantes mencionó que una de las características principales era que *a pesar de que empleaban menos palabras, parecía producir una imagen más impactante*. De ahí que se estableció como poética del microrrelato que – es + (menos es más). Aunado a esta última, la elipsis apareció como otro de los grandes conceptos de los microrrelatos, siendo que las narraciones empezaban mayormente *in media res* y dejaban abierto lo que pasaba después, para finalmente resaltar que este tipo de género implicaba tres cosas sustanciales: *brevedad*, *complicidad del lector* y *paroxismo*. Se analizaron ejemplos y, finalmente, se propuso un esquema de la elaboración de una microficción. Observe la ilustración 31:

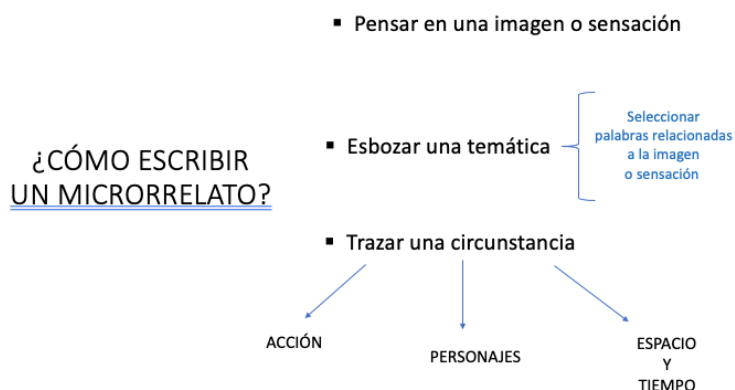


Ilustración 31 ¿Cómo escribir un microrrelato?

La idea era bosquejar como actividad y entrega de producto un microrrelato que partiera de la reflexión de los elementos presentados previamente, como un ensamblaje de legos para construir algo. Es por ello que el primer punto era pensar

en una imagen o alguna sensación que quisieran trabajar o en la que quisieran que se centrara su microrrelato. Sobre esa imagen o sensación, se trabajaba una temática, por ejemplo, si la sensación era el miedo, se trabajaba en cómo sería representada o elaborada: si iba a ser relacionado con espectros o psicológico o cósmico, etc. Para poder estructurar el relato, en este punto, se seleccionaban de tres a cinco palabras relacionadas al miedo, a la circunstancia (personajes, acción, espacio y tiempo). Adjuntaré un ejemplo del proceso creativo de construcción de una microficción por parte de uno de los participantes:

a) Selección de una imagen o sensación: Inquietud

b) Esbozo de una temática: La inquietud de no aprobar un examen

b.1) Palabras relacionadas: Examen, sueño, preocupación, castigo, repetición

c) Trazo de circunstancia: Un niño llamado Daniel que vive una y otra vez lo mismo.

c.1) Personaje: Daniel

c.2) Acción: mira a un examen y se da cuenta de que no sabe nada de lo que viene, en eso, se despierta, mira el examen y se da cuenta de que no sabe nada de lo que viene, se despierta, mira el examen...

c.3) Espacio: La escuela

c.4) Tiempo: sueños

“Daniel miró el examen y se dio cuenta de que no sabía nada y se desmayó. Cuando despertó estaba en su clase, miró una hoja frente a él, era el examen” (Daniel, 2023)

Como es posible observar, la organización de pasos permitió reforzar, desde la selección de la imagen, la circunstancia, las palabras relacionadas hasta el

desarrollo de personajes, acciones, espacios, permitieron que la construcción del producto implicara también la reflexión de las características y nociones abordadas, lo que a fondo implicó un aprendizaje significativo que derivó a una *metacognición*.

En este sentido, la labor docente consistió en guiar a los participantes hacia la concreción de un aprendizaje y, a través de andamiajes, se alcanzó una ZDP. A esto es importante agregar que el constante compartir ideas o la revisión entre pares, permitió a la vez, no solo la creación de una *comunidad de práctica* y un *ambiente de aprendizaje*, sino también el involucramiento de los propios estudiantes como impulsores de las ZDP de sus compañeros.

3.5 Secuencia didáctica: 3

3.Novela	Identificar los elementos y características propias de la novela, así como sus diferencias con el cuento. Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1. Se comenzó la clase rescatando los elementos de la sesión anterior a través de un diálogo. 2. Se partió de la secuencia para ilustrar una similitud en la estructura narrativa con lo visto en el cuento. 3. Se abordaron características y diferencias con el cuento.	Borrador de una novela
----------	--	--	------------------------

		4. Se profundizó en el papel del narrador y de algunos elementos temporales. 5. Se planteó una poética de los personajes y los diálogos	
--	--	---	--

3.5.1 Sesión 3: Novela

La tercera sesión comenzó retomando las nociones narrativas del cuento como la secuencia sobre la cual se estructuró el inicio de la presentación de PP. Siendo que la referencia principal era el cuento y sus características, se emplearon algunas comparaciones para presentar las diferencias y cualidades propias de una novela como la longitud, el desarrollo de subtramas, etc. Esto permitió que fuera más claro para los participantes asociar un conocimiento nuevo con un conocimiento previo, por lo que lo novedoso de esta sesión fue profundizar en aquellos conceptos que habían sido trabajados “superficialmente” como una introducción al género narrativo en el cuento.

Uno de dichos conceptos en los que se profundizó fue el *narrador* (o, como lo entendieron ellos: *el chismoso*) como el elemento de *existencia* de la novela. Observe la ilustración 32 en el que se establecen tres cualidades y características de este:

¿POR QUÉ FUNCIONA LA NOVELA?



Ilustración 32 ¿Por qué funciona la novela? Importancia del Narrador

Aquí, el énfasis sobre la figura del narrador cayó en conclusión de que sin narrador no hay narrativa como sin chismoso no hay chisme, por ello, se estableció una relación entre lo interno en la novela y el mundo exterior. Con respecto a las funciones del narrador, se refirió a los tipos de narradores (1era persona, 2da persona y 3era persona).

Posterior a esto, se profundizó en la temporalidad en función de las diferentes maneras de emplear el tiempo en una obra narrativa: *analepsis*, *prolepsis*, *elipsis*. Aunado a esto, en cada uno de las temporalidades, se agregaron ejemplos de obras, verbi gratia:

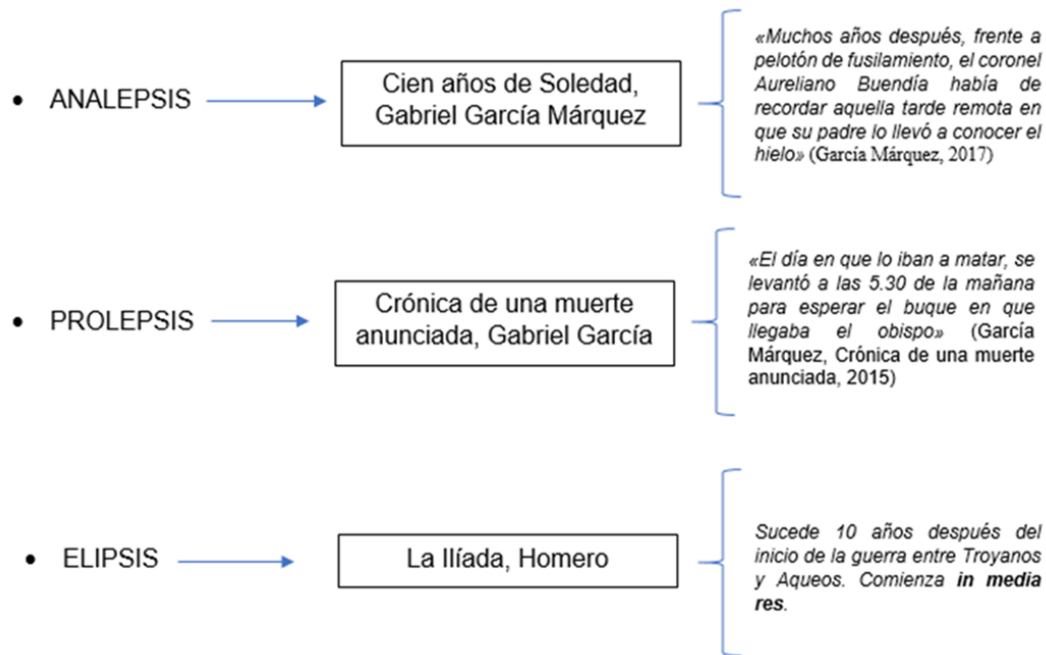


Ilustración 33 Temporalidad narrativa y ejemplos

A esto, se agregó que la manera en la que se puede jugar narrativamente con el tiempo es a través de su unidad sustancial que es la acción, es decir, los *verbos*. Se explicó que, si uno busca un sentido de rapidez, de aceleración en la temporalidad puede emplear más verbos; si, por el contrario, busca ralentizar la temporalidad, agregar lo contrario a la acción, es decir, la descripción y su unidad: los *adjetivos*.

Lo segundo en lo que se profundizó fue en la *poética* de los personajes. Es decir, la construcción de los participantes de la historia. Para desarrollar este punto se elaboró un esquema de ejemplificación observable a continuación:

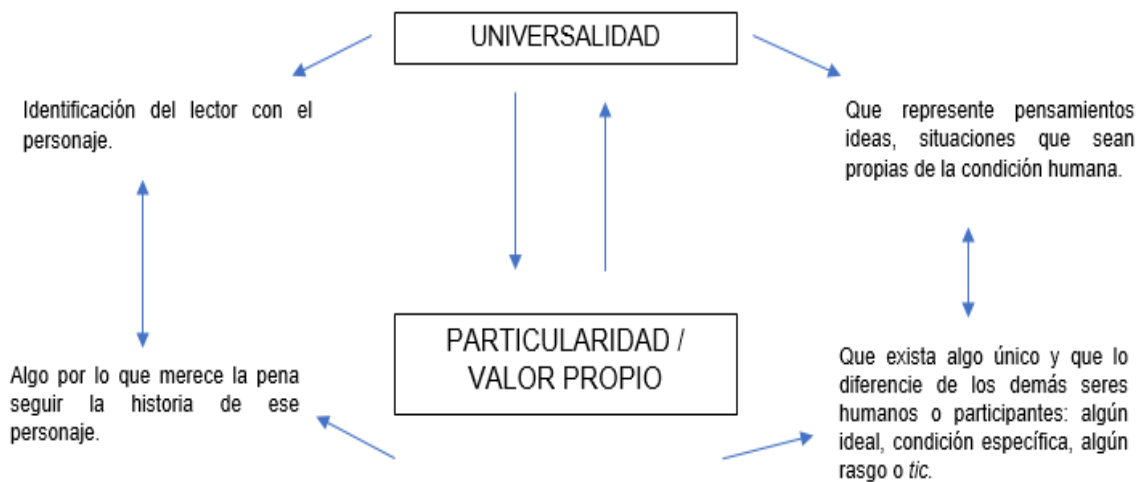


Ilustración 34 Poética de los personajes

Esta dualidad permite ilustrar el valor que reside en la creación de personajes que sean de alguna manera cercanos o universales para el lector en tanto pueda reconocerse en las acciones o preocupaciones del mismo y, a la vez, únicos. Es en esta dualidad donde reside la autenticidad de los personajes. Se puso el ejemplo de *Raskolnikov* en *Crimen y Castigo*, donde el personaje es *universal* en su representación de una clase y la realidad de la Rusia de entonces, pero único en tanto que sufrimos el conflicto interno del mismo y nos dividimos entre la idea de los *hombres superiores* y la *redención* por amor. Es esa angustia, esos pensamientos lo que otorga al personaje una autenticidad.

A lo anterior, se vinculó el concepto del *dialogismo* de Bajtín para hacer una *Suma diegeticæ* de la novela, pensada desde la unión de los diálogos como la representación de ideas en choque (que, como voz, otorga una máscara a los personajes en representación de una visión del mundo particular); de la acción, del espacio, del tiempo, etc. y que dicha totalidad configura la *unicidad* de la narrativa. Dicho de otra manera, se expuso que la *originalidad* de una obra consistía en la configuración de estos elementos para lograr distintos objetivos, tales como: *plantear nuevas maneras de ser leída; hacer reflexionar al lector sobre su condición*

humana; ofrecer un nuevo acercamiento o entendimiento de la realidad o, bien, renovar el imaginario literario y/o colectivo.

Por último, se trabajó en el borrador de una novela en donde tuvieran que profundizar en cada uno de los elementos tales como *tiempo, espacio, acción, personajes, situación*, etc., con una particularidad específica: iba a ser una novela desarrollada entre todos los participantes. Lo primero en ser definido fue la situación: *un crimen en la institución*. Habiendo seguido la situación con el espacio y el tiempo, lo siguiente fue enumerar a los personajes que, decidieron, iban a ser ellos mismos. El proyecto era que pudieran trabajar en el primer capítulo de la novela, pero, debido a la interrupción de cuatro clases seguidas (dos semanas), el proyecto se postergó y no se concluyó.

3.6 Secuencia didáctica: 4

4. Recursos literarios	Identificar los distintos recursos literarios, sus características y usos. Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1. Se comenzó la clase rescatando los elementos de la sesión anterior a través de un diálogo. 2. Se habló del concepto de la <i>literariedad</i> para introducir los Recursos literarios. 3. Se abordaron los recursos literarios, su definición,	Ejercicios / Textos
------------------------	---	--	---------------------

		características, usos y ejemplos. 4. Se elaboraron ejercicios de cada uno. 5. Se hizo una breve actividad lúdica de reconocimiento de los recursos literarios	
--	--	--	--

3.6.1 Sesión 4: Recursos literarios

Comenzamos desde el planteamiento de la noción de *literariedad* abordada en la sesión uno para poder llegar a los recursos revisados en esa clase (observe la ilustración 35). De ahí, fue posible identificar uno de los usos de los recursos en tanto que hacían que un texto pudiese ser leído de una manera *literaria*. Aquí se abrió una discusión preguntando si los anuncios que usaban recursos literarios podían ser leídos como literatura. A favor se argumentó que sí, puesto que le otorgaban una belleza al anuncio; en contra, por otro lado, se debatió que el uso de los recursos no necesariamente tenía que vincularse a lo literario.

Para poder introducir adecuadamente el tema, pasamos de esa pregunta a otra: ¿qué es un recurso literario y para qué sirven? Fue complicado para los educandos poder proporcionar una definición formal de lo que eran y sus funciones, de manera que se empleó como recurso un esquema para facilitar la comprensión de estos términos. Observe la ilustración 36:

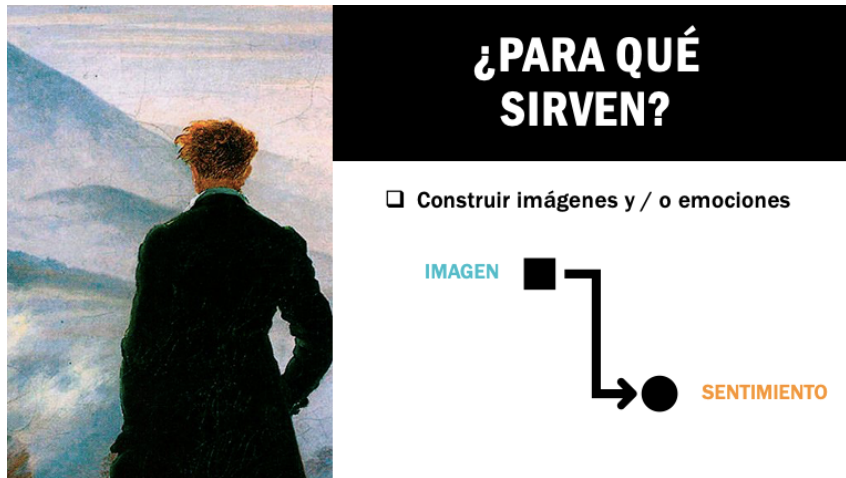


Ilustración 35 ¿Para qué sirven los recursos literarios?

Trabajar con la idea de la construcción de imágenes o emociones a través de transformar una imagen en una emoción o sentimiento, facilitó enormemente la comprensión de su función. Todos los ejemplos de los recursos literarios abordados en esta sesión estuvieron relacionados con esta idea.

Posterior a esto fue la división de las categorías de los recursos en tres principales (al menos de los que se preveían abordar para la sesión): *fonéticos*, *morfo-sintácticos* y *semánticos*. Observe el esquema 5.2.4.2 en donde se detalla más acerca de las características y definiciones de cada uno:

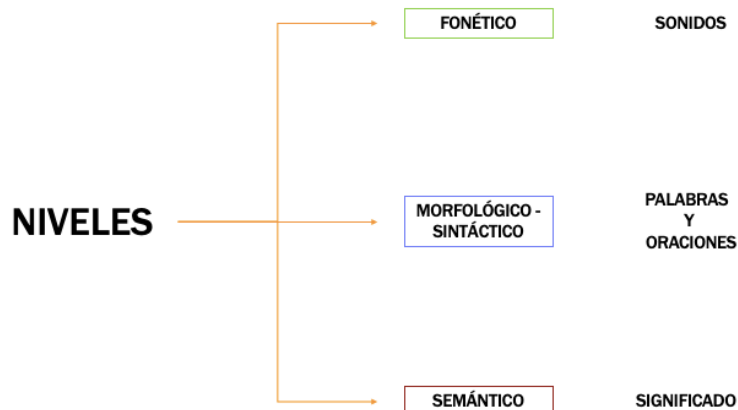


Ilustración 36 Niveles de inserción lingüística de los recursos literarios

Como es posible observar, se trae de nuevo a primer plano las ideas de la estructuración de la literatura según Culler para poder categorizar cómo funcionan a nivel lingüístico y retórico los discursos que se abordaron más adelante.

El primero de los recursos trabajados fue la aliteración y, tras una breve definición y un ejemplo utilizando a la chilanga banda y algunos trabalenguas, la actividad relacionada a ese recurso fue la construcción de una frase empleando la aliteración para responder la siguiente pregunta: ¿cómo suena el amor de barrio? He aquí algunos ejemplos trabajados por los participantes:

Ejemplo 1.

Cámara, mi muñequita bonita, me trais monchoso, mi niña. (Daniel, 2023)

Ejemplo 2.

Chale charolas, te crees chambelán, pero ni a chapulín de chapultepec llegas, m'hijo. (Loyolo, 2023)

Ejemplo 3.

Oraaa, pues ya te dijeeee, que si sí te latooo chocolatooo o nelson mandela, reinuquiii, porque, pus, la netaaaa, yo soy buena agua para tu moleee (Cárdenas, 2023)

De estos ejemplos, el primero de ellos emplea la aliteración en la repetición del sonido de la consonante nasal bilabial [m] en palabras que, según su criterio, serían empleadas en la jerga de los barrios. En el segundo ejemplo, podemos ver

un uso de la africada postalveolar sorda [tʃ] como se observó en el ejemplo de la clase con la Chilanga Banda y que representaba, según su perspectiva, un sonido *muy mexicano*. Por último, en el tercer ejemplo es apreciable el alongamiento de las vocales como parte de un uso que corresponde en términos académicos a los habitantes del centro de México (en la expresión original del educando: chilangos), además de frases que, en la perspectiva de este mismo, son frecuentemente asociadas con el barrio.

Los siguientes dos recursos vistos fueron: *la onomatopeya*, que no implicó ningún contratiempo, pues quedó claro con los ejemplos y la definición abordada; y *la paronomasia*. Para este último recurso sí se elaboró una oración que llevara por lo menos una vez este recurso. He aquí dos ejemplos:

Ejemplo 1:

En la guerra los soldados quedaron saldados (Cárdenas, 2023)

Ejemplo 2:

La coca es caca (Daniel, 2023)

Ahí concluyeron los recursos del primer nivel. En adelante, se trabajó con los del nivel *morfo-sintáctico*. Los dos primeros que vimos fueron: *la hipérbole* y *la anáfora*, como eran recursos que tenían muy presentes, se siguió con la *epífora* y el *calambur*. Sobre este último se realizó un ejercicio en donde, habiendo visto previamente su uso en la anécdota de Quevedo, la rosa y el clavel, tenían que elaborar un *albur* empleando un calambur. He aquí un ejemplo:

Ejemplo 1:

Pedro es ciego, por eso es mi no vio (González, 2023)

Ejemplo 2:

Mariana compra té una blusa y unos zapatos (Daniel, 2023)

Me causó gracia el primero de ellos y, de nuevo, me hiz reflexionar en cómo a veces la educación reprime o suprime la creatividad de los educandos, dado que, si bien no son construcciones que posean una técnica definida, son producto enteramente de la imaginación y creatividad de los participantes.

El último recurso concerniente al nivel *morfo-semántico* fue el de la *hipálage* que les costó entender moderadamente. A pesar de ello, sintieron interés por la figura literaria y pudieron identificarlo en los ejemplos. Por fines prácticos de la sesión, no hicimos ningún ejercicio relacionado a la *hipálage*, pero continuamos con el siguiente nivel: *el semántico*, que fue extremadamente sencillo, pues la mayoría de los recursos presentados en este nivel ya habían sido trabajados previamente en sus clases de Taller de Redacción y Escritura.

De los recursos abordados en este nivel, se mencionan: *la personificación, la metáfora, la metonimia y los keningar* (estos dos comparten similitudes). Dado a la claridad y entendimiento de lo visto en los ejemplos, no se consideró la necesidad de hacer ejercicios, mas cabe aclarar que la efectividad de usar memes en la identificación de dichos recursos implicó que fuera asible encontrar tanto las características, como el uso y el significado de estos.

Finalmente, como una actividad para reforzar lo visto durante la sesión, se realizó una dinámica trayendo en mente los *juegos* que eran (y a veces son) posibles hallar en algunas redes sociales de: ¿qué eres según...? En este caso,

empleando los recursos literarios para identificarse. Observe las siguientes imágenes que ejemplifican la dinámica:

ONOMATOPEYA

- Te la pasas haciendo ruidos para todo
- Eres el gracioso / la graciosa del salón
- Caes bien, pero a veces hartas.
- Tienes una referencia para todo



Ilustración 37 ¿Qué recurso literario eres?: La onomatopeya

ANÁFORA

- Vives siempre de lo mismo.
- Siempre dices que ya superaste a tu ex, pero vuelves con él a cada rato.
- Tus amigas siempre te dicen: "WEY, YA"



Ilustración 38 ¿Qué recurso literario eres?: La anáfora

ECO

- Lo tuyo es el chisme mal contado
- Te enamoras de puro wey que no te hace caso
- Presentas al grupito al momento de exponer
- Eres pasivoagresivo/a



Ilustración 39 ¿Qué recurso literario eres?: El eco

METÁFORA

- Al chile, nadie te entiende
- Eres el popular del grupo
- Tienes un crush con lo imposible
- De día eres una/o y de noche otra/o



Ilustración 40 ¿Qué recurso literario eres?: La Metáfora

HIPÁLAGE

- Nadie te topa
- Sabes datos random, pero nadie te pregunta
- Echar labia es lo tuyo
- Te ponen apodos porque nadie se aprende tu nombre



Ilustración 41 ¿Qué recurso literario eres?: El Hipálage

CALAMBUR

- Eres bien alburero
- No respetas ni a la autoridad
- Te complicas la vida a propósito
- Eres manipulador



Ilustración 42 ¿Qué recurso literario eres?: El Calambur

HIPÉRBOLE

- Eres bien sentida/o
- Si te rayan una hoja, tú rayas el cuaderno entero
- Los pretextos son lo tuyo
- Siempre tienes algo que contar



Ilustración 43 ¿Qué recurso literario eres?: La Hipérbole

Es posible observar que se trabaja de manera concisa y práctica tanto definiciones como características de los recursos que se abordaron en la sesión, aunado al empleo de memes que permite desarrollar una *metacognición* al relacionar lo que conocen con usos prácticos de su realidad inmediata.

Sin duda, una de las clases más divertidas que he tenido en toda mi experiencia como docente ha sido esta, no solo por la temática que es una de mis más grandes pasiones y de mis tópicos favoritos, sino por cómo se llevó a cabo y se fue dando.

3.7 Secuencia didáctica: 5

5. Kahoot: Poema vs. canción	Reforzar, a través del juego, los conceptos, características y diferencias entre las canciones y los poemas. Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1. Se comenzó la clase rescatando los elementos de la sesión anterior a través de un diálogo. 2. Se preguntó si, mediante los recursos literarios se podía identificar un texto literario de otro tipo de texto. 3. Se proyectó un juego-cuestionario y se jugaron 20 rondas. 4. Se llegaron a conclusiones	Participación
------------------------------------	---	---	---------------

3.7.1 Sesión 5: Kahoot: Identificación de poemas y canciones

La finalidad de esta clase era romper un poco con lo teórico y emplear la metodología de la *Gamificación* para poder reforzar los contenidos vistos con anterioridad, de ahí que se apostó por emplear el *Kahoot!* como una herramienta que permitiera alcanzar los objetivos establecidos.

El juego era sencillo: a través de sus dispositivos electrónicos, los participantes accedían al juego que se dividía en nueve preguntas de *verdadero o falso* donde *verdadero* equivalía a *poema* y *falso* equivalía a *canción*. En la pantalla aparecía una imagen de alguna estrofa tanto de canciones como de poemas y, una vez terminada la ronda, se hacían retroalimentaciones acerca de las respuestas dadas. Por ejemplo, en la canción de Silvio Rodríguez: *Ojalá*, la mayoría puso que pertenecía a un poema y sus argumentos fueron que era muy *poético* el uso del lenguaje.

Las rondas fueron entretenidas, informativas y, a veces, polémicas, puesto que estaban convencidos de que algunas estrofas pertenecían a canciones cuando eran lo opuesto y viceversa. El desarrollo de la argumentación y la reflexión permitió que la discusión pudiera integrar nociones de lo visto con anterioridad (y creo que dé misma manera esta integración de nociones permitió ahondar la reflexión y la argumentación en clase).

Esta sesión fue breve, intensa, pero entretenida, sin lugar a dudas, y, tras reflexionar, se llegaron a conclusiones bastante peculiares como: *¿por qué la música y la poesía pertenecen a distintas artes si, en el fondo, son una misma?* Se comentaba que había poemas que eran musicalizados y que los poemas antiguos eran, en efecto, participados con música (de ahí lo *lírico*, del instrumento).

Por lo demás, se ofrece en esta sesión una efímera ilustración de cómo la Gamificación, acompañada del aprendizaje contemplativo, ofrece un panorama en el que se pueden crear ambientes de aprendizaje y práctica mediante la colaboratividad; la consolidación de las ZDP; el desarrollo de la argumentación, entre otras habilidad, aptitudes y aprendizajes. Cabe aclarar que esta fue la última sesión que se tuvo antes de las vacaciones de diciembre del 2023.

3.8 Secuencia didáctica: 6

6. Preparación del relato para el AJIEMS	Reforzar el uso de las reglas de acentuación. Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1. Se comenzó la clase rescatando los elementos de la sesión anterior a través de un diálogo.	Textos / ejercicios
--	---	---	---------------------

3.8.1 Sesión 6: Reglas de acentuación

Esta sesión fue regresando de vacaciones, para entonces, algunos alumnos se habían dado de baja institucionalmente y las remodelaciones en el área de secundaria y preparatoria (sección B) dificultaban encontrar espacios para la enseñanza adecuada, por lo que terminamos tomando los talleres afuera de un salón con una computadora y diálogo, siendo, en lugar de seis, tres.

Dado que el concurso de cuentos que prepara el AJIEMS se da por las fechas de febrero-marzo, se decidió que en lugar de ver contenidos, se iba a emplear la sesión para trabajar en el producto para presentar en el concurso. Se trabajó con la creación de relatos para todos los participantes. Haciendo recordatorio de la estructura para crear un cuento, se discernieron *temas, personajes, recursos, espacios y tiempos*. De entre los tres relatos, el de Miriam Loyolo fue el más trabajado y, fue presentado. A pesar de que el trabajo no fue solo el de una clase (ni siquiera una semana), por fines prácticos especificaremos que en la sesión correspondiente desde la preparación hasta la presentación del cuento en el concurso sea establecida en una sola, haciendo aclaración de que nos tomó cerca de dos semanas articular con claridad el relato tanto de ideas como de técnica.

El inagotable esfuerzo de Miriam, a pesar de mis incidentales observaciones, fue extraordinario y, en la presentación de su relato en el concurso, fue merecedora del tercer lugar. A continuación adjuntaré el borrador temático del relato y, posteriormente, el relato completo de Miriam:

a) Esbozo de una temática: La entrega de Jesús por Judas desde la perspectiva de Judas.

a.1) Palabras relacionadas: amistad, renuncia, Judas, Evangelio, Jesús, negación, aceptación

b) Trazo de circunstancia: Jesús habla con Judas y le dice que él va a ser entregado por este, Judas apleando a la amistad y el cariño que tiene por su maestro, le suplica que no le haga hacer eso.

b.1) Personaje: Judas y Jesús

b.2) Acción: Después de la última cena, Jesús habla con Judas para revelar que él le tiene que traicionar para el perdón de los pecados.

b.3) Espacio: Jerusalén

b.4) Tiempo: Evangélicos (presente)

El resultado del bosquejo y las constantes correcciones del texto fue el siguiente que corresponde al presentado por Miriam Loyolo para el AJIEMS que tuvo lugar el 02 de marzo del 2024:

Hay Vísceras Bajo El Sol

Él era bueno, y él era puro, y él era perfecto, y él era el hijo de Dios. Así era como se describía a Jesús. Había nacido del vientre de una mujer humana, en un sótano humilde, entre animales y cualquiera. Bajó del trono que acompañaba al de su padre, por orden de

este, y encomendado a salvar a la humanidad, que se había condenado a sí misma. Él era pobre, y él era relegado, y él era humillado, y él era el hijo de Dios.

Muchos, si no lo condenaban, lo seguían y se entregaban a la voluntad de un Dios distinto al de sus padres y abuelos, que, aunque compartían el mismo nombre, dejaban una sensación diferente al pronunciarlo. Aquel hombre hereje les prometía un Padre bondadoso, con el alma de una madre. Entre esos discípulos se encontraba Judas, el discípulo extranjero, el que nadie recordaba de antes de ser seguidor de Jesús.

Pero él recordaba. Este es el testimonio de Judas, cuando entendió lo que simbolizaba un Jesús humano, un rey pobre, un Dios que sangra.

El maestro no se encontraba por ningún lado desde que había salido el Sol en la madrugada, y mandaron al discípulo decimosegundo a buscarlo. Después de varias horas de buscarle en los alrededores del pueblo y llegado a la plaza, Judas chocó con lo que le pareció una simple mujer nazarena, que tenía el paso frenético y se aferraba al paño que le cubría la cabeza, y cuando este se disculpó, la figura se alejó con torpeza. Pensando en decirle que, fuera cual fuera el mal que la atormentaba, Jesús podría ayudarla, la siguió entre la multitud.

Y la supuesta mujer encapuchada subió con dificultad, muy encorvada, al lejano monte que daba paso a un amenazante barranco. Al pie del monte, Judas escuchó un callando sollozo, con una voz que se oía muy grave para ser la de una mujer. Dudoso, escaló un poco más.

Cuando llegó a la cumbre, pudo ver a un hombre que se lamentaba de rodillas, con el arrugado manto que antes llevaba en la cabeza entre las manos, donde caían sus lágrimas. Judas sintió una profunda aflicción, queriente de servir al pobre que lloriqueaba solitario.

Quiso entonces acercarse, pero el hombre, entre llanto y murmullos, arrastrando sus palabras, le dijo al cielo: He hecho todo lo que me has pedido... ¡todo, todo! ¿No te ha sido suficiente ya? He padecido de tu voluntad día tras día, y jamás te he fallado. ¿Qué, tengo que disculparme por algo? No he hecho nada más que cumplir tus órdenes.

Se cubrió la cara con el manto rugoso, gritó con rabia hasta que se le desgarró la garganta y se llevó las manos al cuello para intentar contener el dolor. Haciendo un débil y desesperado esfuerzo por hablar, continuó: Tenme piedad, Padre... Por favor, déjame vivir, solo te pido que me ames un poco más.

Judas respingó y se llevó la mano a la boca. Y el hombre se asustó y volteó con rapidez; Lleno de terror, el rostro demacrado de Jesús se le apareció a Judas. Su maestro estaba tirado en el suelo como un esclavo, derrotado e inestable.

Ninguno de los dos dijo nada por el tiempo que haya transcurrido, hayan sido unos segundos o varias horas; la expresión de pavor del Mesías se fue atenuando lentamente, inhalando y exhalando al ritmo del viento que bailaba entre las hojas de los arbustos. Miró él después a su siervo con lamento, como si hubiera predicho un terrible futuro y se estuviera apiadando de él. Y dijo, con abismal tristeza en la garganta: Has cometido un error terrible, Judas. Me compadezco de ti, como tú te lamentarás por mí.

El discípulo, desorientado, le preguntó: Maestro, ¿Por qué estás aquí? ¿Acaso sabes de lo que murmuran los demás judíos de ti? Me han mandado a buscarte, y llevo todo el día preguntando por tu paradero, para venir a encontrarte así, en este monte tan remoto.

Jesús le habló, ignorando lo que le decía: Eres escéptico, Judas, siempre lo has sido; Piensas que nosotros le damos al Padre mucho a cambio de muy poco, pero cuando te llamé para seguirme, me aceptaste. No se molestó en recuperar la compostura más allá de secarse un poco la cara con el ya sucio trapo que lo acompañaba.

Judas miró al cielo por un momento, admirando una bóveda limpia y un Sol abrasador, imponente, divino. Sin bajar la vista, contestó: Claro que te acepté. Eres el hijo de Dios. Y devolvió la mirada hacia su amo. Pero el profeta, esta vez sin uso de metáforas y con una voz ronca y tono cálido, refutó con la pregunta que siempre les hacía: ¿Y no lo somos todos?

Pero la sonrisa que había estado luchando por mantener se desvaneció lentamente, y volvió a murmurar: ¿Pero... no lo somos todos? ¿No somos todos hijos de Dios?

Judas intentó contestar, pero se vio interrumpido por la fría voz con la que él llamaba a sus discípulos hombres de poca fe: Señor... no estoy seguro de entender... Y declaró: Respóndeme, Judas. Dime que todos somos hijos de Dios, que todos tenemos un propósito divino. Dímelo.

Pareció sentir Judas que la tierra tembló en lo más profundo de sus cimientos, pero nadie pareció denotarlo. Aterrado, le manifestó a su maestro lo que este rogaba que le dijera: Sí, maestro, todos somos los hijos de Dios, como nos enseñaste.

Y lloró sin consuelo el Mesías. Igual que un niño perdido, estrujándose los brazos y causando moretones, ahogándose con sus sollozos, tapándose los oídos. La tierra volvió a temblar. Judas, con miedo, intentó caminar hacia atrás e irse, pero fue azotado con una fuerte ráfaga de viento, obligándolo a ser testigo de la catarsis del salvador.

Vociferó entonces Jesús, entre los gritos del aire: Eres tú, Judas, tú vas a matarme, ¡porque así es como debe ser! Al venir aquí, te has condenado a ser repudiado por los habitantes del futuro. Y yo moriré pronto, muy pronto... ¡y crucificado, junto con otros prisioneros! Porque así debe ser, dice mi padre. Esa le parece ser razón suficiente para martirizarme. Al único hijo que en realidad conoció. Porque así debe ser. He sido bueno, Judas, ¿crees que merezco morir en una cruz, frente a todos los que me han amado?

Del ojo de la tormenta salió invocado un puñal, que cayó enterrado peligrosamente cerca de la mano del discípulo. Ambos hombres vieron al arma con diferentes ojos; mientras que Judas intentaba alejarse con desesperación, Jesús permanecía inmóvil y con una mirada esperanzada. Se arrastró como pudo hacia el cuchillo, clavando las uñas en el suelo y secándose las lágrimas con el viento que lo empujaba hacia atrás.

Pero no podía tomarlo, por más que lo intentara. Era imposible escapar de la voluntad de Dios, sobre todo para el propio Mesías. No importarían los intentos ni los arrebatos ni los motivos. Solo podría seguir caminando hacia el cáliz que lo bañaría con la nueva sangre de cordero sacrificado. Miró a su siervo, que lo atestiguaba todo, y le imploró: Mátame, Judas.

Monedas

El salvador de la humanidad le estaba rogando matarlo pero podría llegar fácilmente al puñal estirando un poco la mano... pero su cuerpo le impedía moverse. Solo pudo verlo a los ojos una vez más, Parece que lo quiere mostrando misericordia, está rogándome pero sentía que lo estaba torturando. Y sería tan fácil Tal vez era como una oveja enferma, y la solución Es matarlo más piadosa era sacrificarlo. Tal vez era como un cabrío, derrochable y era su deber ser la carne del sacrificio.

Arrancó la daga de la tierra y pudo ver su reflejo Me veo asustado en la hoja, perfectamente pulcra, que retrataban a sus ojos temblorosos Está muy limpia debatiendo sus decisiones. Pudo ver su alma indecisa tapándose los oídos cada vez que Jesús le gritaba que lo matara, Cállate, ya cállate con los ojos abiertos, ansioso. Alzó el mango con sus dos manos, ¡Deja de gritarme! a lo que el maestro Dios no

me está deteniendo respondió inclinándose yo tengo el derecho y pegando la frente al suelo de matar a su hijo.

El viento era feroz y sus berridos y reclamos penetraban en lo más profundo de su mente, Ya hazlo que estaba concentrada mátalos en el cielo oscuro es lo que quiere y relampagueante No puedo negárselo que lo dominaba. La luz blanca de los rayos se escondía detrás de las nubes más grandes que había visto en todo Israel.

Maldito viento Podría jurar que, por fracciones de segundo, miles y miles de rostros esas nubes parecen rostros lo juzgaban eso no importa desde lo alto. Profetizó sobre sí mismo, me estoy condenando que así será como verán su nombre Jamás estaré en paz las personas que vivirán después este miserable es de su muerte y la de su supuesto mi supuesto redentor sentenciador.

Cerró los ojos No sé qué hacer y dejó que se tomara posesión de su cuerpo. No pensó en Dios ni en el diablo ni en el blanco ni en el negro ni en el día ni la noche ni el bien ni el mal. No quería más opciones, decidió que solo se esclavizaría Como tenga que ser ante el que lo poseyera primero. Que decidiera el azar si la humanidad merecía ser redimida nadie merece ser redimido o no. Que decidiera el azar qué chivo expiatorio que carne para el matadero sería el vencedor.

Y esperó, por favor perdóname maestro y esperó, siempre he sido débil y esperó, Padre nuestro que estás en el cielo y esperó ¿Estás en el cielo? Y esperó, ¿Dónde estás? Y esperó si estás aquí y esperó y si puedes perdonarme sálvalo de mí.

Y abrí los dedos.

Y el último suspiro de la tormenta le arrebató el cuchillo.

El filo cortó mi mano

Y se fue con el viento para no ser vuelto a ver.

Y Jesús levantó la vista Estuve a punto de y lo vio con misericordia y perdón.

Y lo abrazó con ternura, Suéltame ¿No ves que casi te y susurró:

Gracias, Padre.

Gracias, Padre.

Y lo miró a los ojos, y le dijo:

Así es como debe ser. Lo lamento, Judas.

Lo lamenta, dice Y miró al cielo, No le importa ya despejado,

Nada le importa con los ojos puestos en el Sol.

Y le habló al cielo. Entonces Dios si esta aquí No vuelvas te lo ruego a dejarme
caer en una tentación como esa

Que se haga tu voluntad y no la mía.

Y líbrame de todo mal.

Amén.

Este texto pertenece a Myriam Loyolo (2024).

Es apreciable el uso de blancos semánticos y el fluir de la conciencia como recursos poéticos empleados para desestructurar una narrativa lineal con la idea de que refleje, así se planteó la idea en la construcción, la forma en la que Judas iba perdiendo la cordura. Los entrelazamientos de las palabras de Jesús con los pensamientos de Judas, la forma en la que termina pareciéndose a un evangelio, el incremento en el uso de verbos para tensar la situación o los adjetivos para ralentizar un momento determinado y mantener dicha tensión, todo ello fue trabajado y empleado por Myriam de una manera impecable y virtuosa. Sin duda, creo que será una de las escritoras más sobresalientes de la próxima generación, pues, como es apreciable, es capaz de plasmar las profundidades anímicas de una manera auténtica y de integrar lo que se ha visto en clase en la creación de un producto con el que (permítaseme decirlo de nuevo) el tercer lugar en el concurso de cuento en el AJIEMS 2024.

3.9 Secuencia didáctica: 7

7.Preparación de producto final	Emplear la creatividad para la construcción de textos que integren las nociones vistas en clase.	1.Se comenzó la clase rescatando los elementos de la sesión anterior a través de un diálogo.	Textos / ejercicios
---------------------------------	--	--	---------------------

3.9.1 Sesión 7: Preparación de producto final

El último producto que presentamos que constó de las sesiones de finales de abril y mediados de mayo, fue la producción de un libro para los niños de primaria por parte de los educandos de bachillerato. A pesar de que este trabajo fue un requerimiento de las clases de TLR, se trabajó y se reforzó la idea y el producto final a lo largo de las sesiones mencionadas.

La idea del libro era que pudieran crear un texto acerca de un tema que hubieran visto a lo largo del semestre en formato de libro infantil. Cuando Miriam me lo planteó, trabajamos en bosquejar un libro interactivo en el que los alumnos pudieran participar escribiendo partes de él como sus reflexiones o las palabras que se les dificultara, buscarlas y escribir en el apartado de *Glosario* su definición.

Desafortunadamente, los días que siguieron a esta sesión estuvieron atravesados por muchos contratiempos tanto en mi práctica docente, como en actividades institucionales en las que participaron los educandos, de manera que se imposibilitó el desarrollo del seguimiento del producto final en el taller. No se

conserva ninguna evidencia del producto, ni hubo más sesiones acordadas, debido a estos contratiempos, en adelante, por lo que no hubo un cierre de taller.

Conclusiones

Primera. La pasión como fundamento del aprendizaje

Con mucha probabilidad podríamos traer de nuevo a nuestra memoria las clases de literatura (o de cualquier otra materia) que nos tocó experimentar en algún momento de nuestra vida y notar cómo predominaba la monotonía y la solemnidad académica a la hora de estudiarla y sería altamente probable reconocer la pasividad con la que algunos docentes las dictaron. Pero también podríamos nombrar con los dedos de la mano los maestros que lograron cultivar su interés por la materia a través de la pasión que manifestaban por la materia que daban. Es, pues, de la pasión de lo primero que quiero que reflexionemos.

Contrario a lo que su etimología puede indicar, debemos de entender *la pasión* no en el sentido en el que implica en el sujeto una pasividad o un padecimiento, sino, por el contrario, una actividad. La pasión llama a la acción, a la práctica, al movimiento. Pensado metafóricamente, podría ilustrarse esto retomando los antiguos ejemplos de la pasión como una llama que se contagia y enciende otras almas, porque, en el fondo, el aprendizaje no puede ser (y no es, puesto que no existe un aprendizaje que sea de tal forma) indiferente. Existen, por supuesto, prácticas y ejercicios docentes indiferentes, pero nunca un aprendizaje indiferente, porque todo aprendizaje ilumina (otra vez tomando la metáfora de la llama en un sentido prometéico) las almas, las hace arder, crear, mueve lo más

profundo de ellas y hace que transiten de un estado a otro y que reconozcan el fuego de una a otra. La pasión busca despertar el alma dormida.

Es por eso, que lo que se pretende exhortar en esta reflexión, a modo de primera conclusión, es a no ejercer una práctica docente indiferente, sino pasional, de nuevo, pensando en las palabras de López Velarde: “*Yo anhele expulsar de mí cualquier palabra, cualquier sílaba que no nazca de la combustión de mis huesos*” (López Velarde, 2021). En tanto a que la literatura es una materia vinculada a la sensibilidad y la pasión, no se puede, bajo ningún motivo, ser enseñada sin sentir esta combustión en nuestros huesos. Tracemos nuestra primera conclusión de la siguiente manera: puesto que Prometeo no fue indiferente al calor del fuego, llevó esa luz a los humanos. Puesto que nosotros no somos indiferentes al calor del conocimiento, llevemos nuestra pasión a nuestros educandos.

Segunda. La creatividad es el fruto de la pasión y el intelecto

Una de las facultades inherentes a todo ser humano, sin duda alguna, es la capacidad de *crear*. La creatividad (que es la práctica de crear) no se limita a las manifestaciones físicas del hacer surgir algo o transformar un objeto de una forma a otra para hacer surgir algo nuevo, sino que deviene de lo más profundo de sí y habla del entendimiento del sujeto en sí y de su relación con el mundo. Es en esta dirección en la que el universal sentido de *crear* se ve reflejado en otorgar un sentido auténtico de entender esta relación. Todo sujeto que conoce crea y establece significados de su ser en el mundo, por ende, el cultivar esta práctica, es decir, la creatividad, promueve la significatividad de los aprendizajes en tanto permiten a los sujetos poder aprehender y emplear los aprendizajes para crear distintas maneras de establecer y entender esta relación.

Es por lo anterior, por lo que podemos decir que toda creatividad implica *el intelecto* en tanto que implica el entendimiento y la práctica de los conocimientos; y *la pasión* en tanto involucra las sensibilidades profundas del alma que guían la *tekné* del *intelecto*, en otras palabras, la creatividad existe cuando se une el intelecto (en el dominio del conocimiento) y la pasión (la práctica de la estética del conocimiento).

Es en esta expresión de sí mismo del crear donde cada sujeto reafirma su sentido propio y es dotado de una *autenticidad* inigualable. La educación exige trabajar con lo más *auténtico*, con lo más *propio* de nosotros para poder cultivar tanto la pasión como el intelecto de los educandos, precisando, pues, que *debe de existir una creatividad previa del docente que despierte estas dos facultades humanas en función de que cada participante pueda desarrollar la capacidad inherentemente humana de creación entendida en la significación de su relación con el mundo.*

Tercera. De lo lúdico y la recreatividad en la enseñanza de la literatura

Esta relación que implica la creatividad, solamente puede ser alcanzada si existe un carácter *lúdico* que medie el intelecto y la pasión. Con lo lúdico, lo que se pretende referir no es solo a la metodología que emplea el juego como una herramienta para la adquisición del aprendizaje, sino a la *recreatividad* existente en la práctica o el ejercicio educativo mediante el cual los educandos son capaces de aplicar los conocimientos y aprendizajes adquiridos en una simulación de la realidad (lo que podría considerarse juego) y que en el ejercicio total que integra la práctica y reflexión de este, permite a dicho sujeto encontrar en la búsqueda de una autenticidad propia, la posibilidad de replantear, reevaluar, reconocer y remodelar su experiencia del mundo y su conocimiento de sí mismo. Es esto lo que permite aquello que los pedagogos suelen llamar *metacognición*.

De ahí que el empleo de los memes como herramientas de lo *lúdico* permitan la integración del intelecto, la pasión y la creatividad para afianzar los conocimientos y que los ejercicios *lúdicos* como los expuestos en el capítulo I y II desarrollen la recreatividad y consoliden un conocimiento que sea aplicable para la vida, además de fomentar el interés y desafiar la relación sujeto-mundo en tanto a asumir distintas percepciones (*aesthesis*) que le permitan trascender de un estado de ocultamiento de sí mismo a una revelación de sí mismo.

En la enseñanza de la literatura es relevante que siempre exista lo *lúdico*, *el juego*, lo *recreativo*, porque en el fondo ambas comparten lo mismo: son un ensayo del mundo. Aunado a esto, permite la integración de los educandos en la

apropiación de su conocimiento y los involucra a participar activamente usando su *creatividad* para encontrar nuevas formas de generar tanto canales de aprendizaje como aprendizajes significativos. Cortázar, en un seminario que dirigió en 1982, habla de esto cuando dice:

“Actualmente los lectores buscan en la literatura elementos que evadan las etiquetas, que los inquieten, los emocionen o los coloquen en un universo de juego o humor que de alguna manera enriquezca lo que los rodea y aumente su captación, su apreciación de la realidad”
(Cortázar, 2022).

De forma que lo que hace a la literatura *“una materia aburrida”* no es el hecho de que no exista una vinculación con el mundo en lo que se estudia en ella, sino que no exista una recreación del mundo en lo que se estudia en ella.

Cuarta. La Literatura como chisme

El papel de la literatura (y de la enseñanza de ésta) se ha reducido a meros academicismos y formalismos sobre todo en los primeros contactos que existen con ella. Cortázar (nuevamente), ejemplifica perfecto este fenómeno cuando apunta que:

“En América Latina sobre todo, y también en Europa y supongo que también en Estados Unidos, hay muchos escritores que se toman terriblemente en serio, tan en serio que la idea de que alguien pueda hacer una referencia a elementos lúdicos en sus textos los ofende”
(Cortázar, 2022).

Es claro que la seriedad y formalidad que implica el acercamiento y desarrollo de un conocimiento literario predominado por la institucionalización de las pasiones humanas y el dominio de la técnica en ellos, eliminan la posibilidad de contemplar en ella el factor recreativo del que hablábamos hace un instante, pero nada más lejos de la realidad. En el mismo texto, es el propio Julio quien dice:

“Para empezar, un escritor juega con las palabras, pero juega en serio; juega en medida en que tiene a su disposición las posibilidades interminables e infinitas de un idioma y le es dado estructurar, elegir, seleccionar, rechazar y finalmente combinar elementos idiomáticos para que lo que quiere expresar y está buscando comunicar se dé de la manera que le parezca más precisa, más fecunda, con mayor proyección en la mente del lector” (Cortázar, 2022)

Si el carácter de la literatura es lo *lúdico* como algo naturalmente inherente a esta, ¿por qué se sigue enseñando con alta formalidad, restricción, seriedad y autoritarismo la *literatura*? Ya se ha expuesto previamente que la enseñanza de lo literario exige la creatividad, lo lúdico, la pasión y el intelecto, de manera que apostemos por llevar a la práctica estos elementos y romper con las visiones arcaicas de llevar a cabo la praxis de esta. Como propuesta a esto, los talleres de escritura creativa permiten abordar la enseñanza de géneros, movimientos, recursos literarios, historia y la literatura misma de manera que se armonicen los conceptos anteriores. Lo que quiero decir, es que enseñar la literatura no como clases solemnes, sino como talleres que procuren la participación e integración de lo anteriormente mencionado, abre un panorama en la forma de aprender, de entender y de relacionarse con la materia.

Dejemos de pensar en la literatura como algo abstracto e indefinible, acerquemos su definición a conceptos de interés de los educandos: *la literatura*

como un chisme, como una historia de Rosa de Guadalupe, como una práctica de reinención del mundo, como un juego, como un *DM* (mensaje directo, término referido a los mensajes de *instagram*) de una sensibilidad a otra, de un alma a otra, de una soledad a otra, de una pasión a otra, de una angustia, de una lucha, de una esperanza, de una alegría, de una incertidumbre, de una certeza, de una vida, de una eternidad a otra. En suma, reinventar y resignificar los acercamientos y las prácticas de aprendizaje de la literatura.

1. Reflexión sobre mi práctica en la enseñanza de la literatura y escritura creativa.

Puesto que todo conocimiento busca, en suma instancia, ser útil, práctico, funcional, sistemático, categórico, técnico y dominado, creo que es importante que dedique un breve espacio de reflexiones que complementen en parte las conclusiones a las que he llegado impartiendo los talleres de escritura creativa.

Para mí, todo conocimiento significativo es, en el fondo, un *arte* (en el sentido griego del *tekne*) y existe en tanto algo tiene un significado para mí, porque implica un establecimiento de un conocimiento de algo a partir de mi relación con ello y en ese sentido, me permite crear ya sea una cosmovisión propia, un sentido auténtico de mi existencia o encontrar un sentido estético en el conocimiento mismo. Para que lo significativo exista, debe haber una condición de reflexividad del sujeto con relación a lo que conoce y, en la inmediatez del mundo actual, la utilidad prima a la reflexión, de suerte que la educación no se interesa porque los sujetos *reflexionen* quiénes son a partir de lo que conocen, sino que (re)produzcan.

Esto implica una gran desventaja para la literatura porque eliminan a los *sujetos po(i)éticos* (aquellos que crean significados, sentidos, percepciones del mundo) y los relegan a *sujetos técnicos* (aquellos que dominan emplean el conocimiento para la dominación de la naturaleza). La enseñanza de la escritura creativa, pues, se presenta como una manifestación, como un rechazo a la *tecnicidad* del conocimiento literario, en cambio, busca hacer surgir y brotar a los

sujetos po(i)éticos en el sentido de que estos últimos, a través de la creatividad y sentido estético no solo integren el conjunto de conocimientos que permite establecer una relación significativa del ser con el mundo a partir de la creación (*poiesis*), sino que sea este sentido de lo estético y lo creativo lo que redirija su actuar como ser en sociedad (de ahí lo *ético*).

Es el intento de *volver a humanizar* a través de la pasión, la búsqueda del conocimiento y la reflexión del ser en su ensayo en el mundo, uno de los objetivos que comparte tanto la literatura como la enseñanza de esta misma. Por ello, una de las conclusiones finales que me atrevo a lanzar siguiendo este hilo del pensamiento es que *los talleres de escritura creativa* tanto como la *enseñanza de la literatura* o de cualquier otro arte es, en el fondo, un deber ético de enfrentar el dominio útil e irreflexivo con que encierran la adquisición de todo conocimiento en las escuelas mediante programas y metodologías que promueven una perspectiva del mundo donde los sujetos no son sino un *propio dominio técnico*.

Tal vez Mark Fisher tenía razón y, lo peor que puede pasar (y que está pasando actualmente) sea que el ser humano pierda su capacidad de crear (Fisher, 2018), su *poiesis* inherente a su cualidad humana. Que existan estos espacios es un deber, que promovamos estos espacios es un *acto ético* y, si ya es suficiente con esto, entonces, no reduzcamos el carácter lúdico de lo literario a la tecnicidad utilitaria, diverjamos, creatiquemos los discursos educativos que relegan la pasividad en el estudio de las pasiones humanas; no aceptemos la pasividad, ni la indiferencia; ejerzamos nuestro derecho como sujetos *po(i)éticos* y busquemos reinventarlo, redefinirlo, resignificarlo, recrearlo; renunciemos a una praxis que no busque llevar el fuego a otros, que no venga de la combustión de nuestros huesos.

Quinta. Agradecimientos de lectura.

Este trabajo implicó varias horas de reflexión, de investigación, de escritura y también de lectura. Sin notarlo (o, quizás sí), usted ha atravesado años y cambios importantes en mi actuar como docente y en mi persona; ha deambulado por mis alegrías y preocupaciones; ha sido partícipe y confidente de mis reflexiones y habrá, más de alguna vez, ciertamente, suspirado, levantado la vista o cabeceado de

sueño en alguna de estas páginas. Este logro también es suyo, porque ningún libro sería libro sin un lector, porque ningún chisme estaría contado sin un escuchante, porque ninguna alma sería reconocida sin otra. Este conocimiento es suyo también, porque, después de todo, lo que he planteado aquí ha sido atendido por su entendimiento del mundo, por la organización de sus conceptos y por la vivacidad de una no caduca experiencia y le ha dado usted un significado propio en su orden y valores del mundo. A grandes rasgos, este libro también lo ha escrito usted con la mirada e, indudablemente, no existiría si no existiera usted. Quiero destacar y agradecer su esfuerzo, su curiosidad o su deber (en caso de mis sinodales, mi asesora y familiares), pero, a la par, reconocer que, ante todo, usted y yo compartimos, aunque de maneras diferentes, el mismo destino: *no somos los mismos ahora que cuando empezamos este trabajo*. Eso parece poco, pero sin duda, es una aproximación humilde y gentil a la eternidad que precede la concreción del instante siguiente en que cierre este libro.

Sexta. Sobre su reflexión en torno a este trabajo

Puesto que me rehúso a que lleguemos a una conclusión sin integrar sus perspectivas y reflexiones a lo largo de esta tesis, adjuntaré didácticamente un cuadro en donde podrá escribir (mínimo 50 palabras [es broma]) sus pensamientos a manera de un diálogo entre dos experiencias, dos sensibilidades, dos intelectos, dos almas que brevemente se han alcanzado

Inserte su conclusión aquí.

--

Bibliografía

Lave, J., & Wenger, É. (1991). APRENDIZAJE SITUADO Participación periférica legítima. ew York: *Cambridge University Press*, 1 - 48.

Cedeño Escobar, M. R., & Viguera Moreno, J. A. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica . *Dominio de las ciencias*, 878-897.

Chen, G. (2016). *Trescientos poemas de la dinastía Tang*. Madrid: Cátedra.

Leria, F. J. (2017). Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 15, núm. 4, 67-85.

LIFEDER. (08 de Diciembre de 2022). *Poemas en Zapoteco*. Obtenido de Lifeder: <https://www.lifeder.com/poemas-en-zapoteco/>

Ciudad Seva. (26 de Marzo de 2021). *Ciudad Seva*. Obtenido de Poemas de Wallada bint al-Mustakfi: <https://ciudadseva.com/autor/wallada-bint-al-mustakfi/poemas/>

Ciudad Seva. (14 de Febrero de 2022). *Ciudad Seva*. Obtenido de Soneto de repente, Ciudad Seva: <https://ciudadseva.com/texto/soneto-de-repente/>

Cortázar, J. (2022). *Clases de literatura*. Barcelona: Penguin Randomhouse.

- López Velarde, R. (junio de 13 de 2021). *La derrota de la palabra*. Obtenido de Círculo de Poesía: <https://circulodepoesia.com/2021/06/la-derrota-de-la-palabra-ensayo-de-ramon-lopez-velarde/>
- Ávila Fuenmayor, F., & Emiro Silva, E. (2009). Reflexiones en torno a la Epistemología Constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana. *Omnia*, vol. 15, núm. 2, 7-24.
- Alonso, D. (17 de marzo de 2025). *Círculo de Poesía*. Obtenido de Círculo de Poesía: <https://circulodepoesia.com/2023/03/damaso-alonso-tres-conocimientos-de-la-obra-poetica/>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Laurus*, vol. 13, núm. 24, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela, 76-92.
- Breton, A. (2001). *Manifiestos surrealistas*. Buenos Aires: Argonauta.
- Esquinca, J. (2006). *Poemas de la antigua India*. Morelia, Michoacán: Secretaría de Cultura de Michoacán.
- Fisher, M. (2018). *Realismo Capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Glück, L. (1994). *On proofs and Theories*. Ontario, Canada: Penguin Books Canada.
- García Márquez, G. (2015). *Crónica de una muerte anunciada*. Ciudad de México: Planeta .
- García Márquez, G. (2017). *Cien años de soledad*. Ciudad de México: Planeta.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Gómez-Arzapalo y Villafaña, F. (2013). *El amor y su singularidad erótica*. México: Universidad Iberoamericana.

Historia del Arte. (21 de Enero de 2015). *Historia del Arte*. Obtenido de Historia del Arte: <https://historia-arte.com/movimientos/futurismo>

Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Instituto de Humanidades y Ciencias de Guadalajara (HYCIG). (27 de marzo de 2025). *HYCIG*. Obtenido de HYCIG: <https://hycig.edu.mx>

Isabel, O. C. (2015). *El desarrollo de la inteligencia en la obra de Jean Piaget*. SAN CARLOS, GUATEMALA: UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.

Maravall, J. A. (2023). *La cultura del Barroco: análisis de una estructura histórica*. Madrid: Fundación Telefónica.

Marinetti, F. T. (1909). Manifiesto Futurista. *Le Figaro*, 1.

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, 93-110.

Ovidio. (2017). *Metamorfosis*. Madrid: Cátedra.

Poetryalquimia. (26 de Marzo de 2021). *Poetryalquimia*. Obtenido de 9 poemas de Wallada bint a-Mustakfi: <https://poetryalquimia.org/2021/03/26/9-poemas-de-wallada-bint-al-mustakfi/>

Poets. (12 de Diciembre de 2017). *Poets.org*. Obtenido de Poets.org: <https://poets.org/poem/do-not-go-gentle-good-night>

Rivero García, M. (2012). TEORÍA GENÉTICA DE PIAGET: CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO. *Diposit general de la Universidad de Barcelona*, 1 - 11.

SEP. (06 de Junio de 2022). *Apoyo a la apropiación del plan y programas de estudio 2022*. Obtenido de Educaciónbásica: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Lenguajes_Enfoque-STEAM.pdf

SEP. (06 de Junio de 2022). *Metodología del aprendizaje basado en proyectos*.
Obtenido de SEP: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/Metodologia-ABP-Final.pdf>

Tomás Navarro, T. (1975). *El arte del Verso*. México: Colección Málaga.

Universitat de València. (15 de Diciembre de 2015). Obtenido de Quevedo y el juego de palabras: <https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-lenguas-literaturas/es/master-universitario-investigacion-lenguas-literaturas/quevedo-juego-palabras-1285881618488/GasetaRecerca.html?id=1285953292517>

WORDSMITH. (30 de 03 de 2025). *A.Word.A.Day*. Obtenido de wordsmith.org: <https://www.wordsmith.org/words/wissenschaft.html#:~:text=ETYMOLOGY%3A,Earliest%20documented%20use%3A%201934.>

Zambrano Álava, A. P., Luque Alcívar, K. E., Lucas Zambrano, M. D., & Lucas Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado . *Dominio de las ciencias*, 349-369.