

El juego de hacer versos: incentivar el hábito lector y la creatividad literaria en el aula a través de la escritura de haikus

Josep M. Rodríguez Cabrera  | Universitat de Lleida (España)

josepmrodriguez@hotmail.com

Josep Ballester-Roca  | Universitat de València (España)

josep.ballester@uv.es

Sergio Arlandis López  | Universitat de València (España)

sergio.arlandis@uv.es

Ante los bajos índices de lectura del alumnado actual, este trabajo defiende el uso de la escritura creativa en general y del haiku en particular para el fomento de un hábito lector estable y autónomo entre los discentes. Independientemente de su edad o nivel. Para ello se ampara en el uso del juego como recurso educativo, que ya cuenta con una larga tradición en Occidente que se remonta a los tiempos de Platón. Y analiza, a la manera de evidencias, varios haikus publicados por aprendices japoneses y españoles —de institutos de Lucena y de Velilla de San Antonio— de entre 5 y 14 años, para así confirmar cómo su escritura lleva implícita un proceso de lectura y de interiorización. Una interiorización que rompe con la dinámica de lectura superficial.

Palabras clave: escritura creativa, hábito lector, haiku, juego, poesía infantil.

Make verses playing: Encourage the reading habit and literary creation in the classroom

Given the low reading rates of current students, this paper defends the use of creative writing in general and haiku in particular to promote a stable and autonomous reading habit among students. Regardless of your age or level. For this, it is based on the use of the game as an educational resource, which already has a long tradition in the West that goes back to the times of Plato. And it analyzes, as examples, various haikus published by Japanese and Spanish apprentices —from Lucena and Velilla de San Antonio institutes— between the ages of 5 and 14, in order to confirm how their writing implies a process of reading and of internalization. An internalization that breaks with the dynamics of superficial reading.

Keywords: creative writing, reading habit, haiku, play, children's poetry



Recibido: 23/02/2023 | Aceptado: 01/05/2023

TO CITE
THIS ARTICLE:

Rodríguez Cabrera, J.M., Ballester-Roca, J., Arlandis López, S. (2023). Make verses playing: Encourage the reading habit and literary creation in the classroom. *Lenguaje y textos*, 57, 29-39. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.19687>

1. El juego como herramienta formativa

Ya en el siglo XIII, Tomás de Aquino afirmó con rotundidad que «el juego es necesario para la vida humana» (1994, p. 592). Una idea que, algunas centurias más tarde, Johan Huizinga desarrollaría por extenso en un imprescindible ensayo titulado *Homo ludens* (1938), de donde extraemos la siguiente definición:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser «de otro modo» que en la vida corriente (1972, pp. 43-44).

Cuando Huizinga defiende que la finalidad del juego es el propio juego, parece estar contraviniendo a Platón (1999, pp. 227-228) y a otros tratadistas clásicos que vieron en este una forma de entrenamiento del niño para su futuro adulto y en sociedad. Sin embargo, se trata tan solo de una cuestión de perspectiva. El autor neerlandés comparte la mirada del jugador, para quien «no es posible ignorar el juego» (1972, p. 14). Hasta el punto —lo escribió Walter Benjamin— de convertir «el tiempo en una droga» (2012, p. 60). Ya se sabe: el juego quiere más juego.

Ahora bien, las motivaciones del jugador no tienen por qué coincidir con las de aquellos que proponen el juego: de ahí su utilidad y versatilidad como recurso didáctico a lo largo de los siglos. De ahí también que resulte irónica la profusa utilización del neologismo *gamificación* como innovación docente, cuando Platón en sus *Leyes*

(s. IV a.C.) o Cicerón en *De oratore* (55 a.C.) y en *Orator* (46 a.C.) ya defendían la educación mediante el juego. Y qué decir de Horacio y su *Arte poética* (12 a.C.) —sin duda uno de los textos más renombrados e influyentes de la antigüedad clásica— donde se propone la mezcla de lo útil y lo dulce: «miscuit utile dulce» (1998, p. 94). Esto es, enseñar deleitando.

Piaget, Winnicott o Vygotsky son algunos de los grandes nombres que han estudiado el juego desde la óptica de la educación. No olvidemos, como también afirmaba Horacio, que el niño «ansía jugar» (1998, p. 106), pues su vida, en palabras de Held: «está dominada por completo por el juego» (1987, p. 32), en todas sus variantes: desde el fundamentado por la psicomotricidad hasta el más simbólico, en el que la asimilación de un rol les resultó clave, motivador y muy educativo.

2. La educación poética y el juego: sus aspectos motivacionales

La escritura literaria y, más en concreto la de poesía, siempre se ha relacionado de forma íntima con el juego: desde los epinicios de Píndaro a las *Olimpicas* (2005) de Juan Antonio González-Iglesias, pasando —a nivel incluso temático— por poemas como «Oda a Platko» de Alberti o «El balón de fútbol» de Gerardo Diego. Lo que tampoco equivale a establecer la correlación de que todo deporte es juego, aunque, en gran medida, surgió de él en cuanto superación, amistosa, de uno mismo, de los referentes, de los rivales o de las situaciones contextuales: es, como ocurre con la lectura o la escritura literarias, un desafío que nos ayuda a progresar social y personalmente.

De igual forma, cabe considerar como juego el uso de máscaras y apócrifos —sin duda el caso más significativo es el de Pessoa— y, por supuesto, todo lo relativo a la forma del poema y a la métrica del mismo. En verdad, por decirlo con Boris Eichenbaum, toda obra literaria «es siempre construcción y juego» (1980, p. 172). De hecho, «El juego de hacer versos» es el título de un celebrado poema de Jaime Gil de Biedma que, en su primera edición, calificaba la tarea compositiva de «vicio solitario» (1966, p. 71). Un gozo o disfrute que se da en aquellos se dejan enredar en el poema, modelan las palabras, experimentan con su acústica —subiéndose a ese tren que viene desde muy lejos y que denominamos «tradición»— o se dejan llevar por los efectos sonoros, tan notorios desde la infancia, de la combinación de sílabas, con su efecto placebo (arraigado en la psique humana habitualmente desde el nacimiento casi). Gabriel Ferrater (1981) llegó incluso a afirmar que escribir en verso es la única forma divertida de escribir.

En consecuencia, este trabajo propone llevar la escritura comprensiva y creadora —el juego de hacer versos— al aula para que los alumnos y alumnas tengan una comprensión profunda, un verdadero aprendizaje significativo del sistema de escritura literaria y, en especial, de escritura poética, toda vez que se fomenta el hábito lector. No en vano, es un lugar común de la educación literaria lamentar la falta de interés por la lectura de gran parte del alumnado actual. El informe PIRLS de 2016 situaba ya a España por debajo de la media global en comprensión lectora. Mientras que el estudio PISA de 2018 —que compara los resultados de 2018 con los obtenidos en 2009— refleja cómo

entre nuestros adolescentes de quince años crece la sensación de que leer es «una pérdida de tiempo». Más de la mitad de ellos confiesa no leer por gusto, sino solo cuando es necesario. Es decir, la lectura está dejando de entenderse como pasatiempo o juego.

Como sabemos, la actitud —regida, en ocasiones, por la valoración que se tenga de aquello que vamos a hacer y aprender— resulta fundamental a la hora de enfocar la enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura literarias. Y, sin embargo, a los más jóvenes —sobre todo a quienes se adentran en la pubertad— no les parece lo suficientemente atractiva la lectura literaria, ya que, dentro de la balanza ocio/ociosidad, compite con dispositivos de toda índole, que copan su necesidad de inmediatez, bien sea para comprar, para jugar o para relacionarse entre ellos.

Quizá la falta de reconocimiento social al lector afecte también a esta consideración, del mismo modo que ciertos clichés sobre la lectura y escritura poéticas pueden provocar mofas, aislamiento o etiquetación del sujeto como «raro». En este sentido —tal y como propusiera Covington (2000, pp. 110 y ss.)— el *reconocimiento* es una fuerte pauta motivadora dentro del ámbito escolar. Por tanto, puede activar ciertas inquietudes, siempre y cuando la obligatoriedad no acabe por sellar, con su imposición, esas frágiles voluntades creativas (lectura y escritura). Y sí, ciertamente, hay muchas maneras de activar ese reconocimiento: recopilando las producciones y haciendo un pequeño libro de alcance doméstico, exponiendo por los pasillos unas cartulinas que recojan el trabajo en clase, un recital con público, etc.

En consecuencia, normalizar la creación resulta clave. Pero, insistimos, limitando la obligatoriedad. No olvidemos, lo apuntaba Daniel Pennac, que «el verbo leer no soporta el imperativo» (1993, p. 11). Y, por tanto, la lecturas obligatorias y/o la realización de trabajos o incluso exámenes sobre ellas no parecen la mejor opción si lo que se pretende es fomentar un hábito lector estable y autónomo, porque provocar un comportamiento no implica el deseo de repetirlo (Marina y De la Válgoma, 2005). Besora se muestra categórico: «Leer no debe ser nunca una imposición [...] Cuando obligamos a los niños o a los jóvenes a leer un libro, lo hacen con desgana y, si no les gusta la historia, podemos contribuir a alejarlos de la lectura» (2020, s.p.).

En contraprestación, cabría activar la teoría de la *motivación de logro* que formulara Atkinson (1964, p. 214) al señalar que las personas atienden a dos impulsos aprendidos: una motivación para aproximarse al éxito —muy subjetivo y variable— y otra para evitar el fracaso. Existe, por tanto, la voluntad, en sí, de alcanzar unos objetivos y de evitar su posible falta de consecución, de tal modo que aprenden, también, para una cosa y para la otra (Arlandis, 2021).

Esa *voluntad de aprender*, tan recurrente en las propuestas de Bruner (1988) debe de ser fundamental impulso en este sentido; y debe hacer que los *motivos intrínsecos*, gratificantes por sí mismos, se impongan a los *extrínsecos* (Heyman y Dweck, 1992), convirtiendo la curiosidad e incluso la experimentación —como es en nuestro caso— en competencia y conocimiento; y la acción de leer, a su vez, en un acto recíproco de saber, desde la recepción y la creación al mismo tiempo (Appley, 1971).

Como matizó, entre otros, Agudo: en la escuela cabe promover y/o incentivar la lectura y esto «significa crear hábitos, educar, reeducar percepciones, y generar o cambiar actitudes» (1984, p. 28); por tanto, hay que incidir en ese cambio de actitud o valoración hacia el texto literario, superando la barrera del libro convencional si fuese necesario. Y, en cierto modo, a pesar de venir de un tiempo y de una cultura lejanos, el haiku puede resultar muy próximo a nuestros alumnos, pues su forma no está tan alejada de algunos mensajes de las redes sociales. El objetivo es evidente: despertar el interés por la lectura y escritura literarias y alzar puentes con sus gustos, capacidades y competencias; pero también con la voluntad, sin tener que recurrir a la tan manida obligatoriedad, que tantas vocaciones puede limar. Para ello, pues, cabe transformar el proceso de lectoescritura en un acto de creatividad dinámico y entretenido.

Llegados a este punto, podemos afirmar que la escritura creativa supone una forma distinta de fomentar el hábito lector y una metodología de aprendizaje integral mucho más útil de lo que su implementación en las aulas acredita —una implementación a menudo esporádica y supeditada a la iniciativa personal de algunos y algunas docentes—. Si bien, conviene señalar también que la enseñanza de la escritura literaria como recurso didáctico no es algo nuevo: basta recordar los trabajos de Freinet o de Rodari, entre muchos otros, con sus propuestas del «texto libre» y de la «gramática de la fantasía», para cerciorarnos de ello.

Precisamente, este último puntualiza en su *Grammatica della fantasia* (1973) un aspecto esencial de la escritura creativa:

su enseñanza no tiene por objeto que los alumnos y alumnas sean futuros novelistas o futuros poetas, sino, dice Rodari (1996), para que no sean esclavos.

3. Creatividad y formación

No caeremos en la poco práctica acción de querer definir *creatividad* en estas líneas. No obstante, es necesario apuntar que esta «constituye una necesidad para resolver las problemáticas que se plantean desde la naturaleza, el hombre y la misma sociedad» (Rius, 1999, p. 475). Según Guilford (1979), se trata de una rama de producción divergente dentro de un modelo de inteligencia. Y en trabajos en torno a las altas capacidades, por ejemplo, se señala el «talento creativo» como un indicio clave en la determinación de un inteligencia singular, altamente potenciada (Martínez Torres y Guirado, 2010, p. 26). Y no es cuestión de ahondar en este campo, pero sí de señalar que creatividad y desarrollo intelectual están ligados y se alimentan mutuamente. Para Lowenfeld y Lambert (1980, pp. 39-49) la creatividad es un factor determinante dentro del desarrollo emocional e intelectual, con claros ecos en la proyección que el niño o niña tienen de sí mismos en su desarrollo físico, perceptivo y social. La creatividad les prepara para interactuar con su entorno de una manera más eficiente: les enseña a mirar (y no solo ver), a escuchar (y no solo oír), a comunicar (y no solo hablar) y a expresarse (y no solo a informar por escrito), y a hacerlo de un modo novedoso, interviniendo, así, en una construcción personal de su pensamiento.

Autonomía, juicio crítico y creatividad son ejes fundamentales —y transversales— de la educación. Ahora bien, ¿realmente nuestros proyectos didácticos y nuestras

implementaciones en el aula van en esa dirección? Desde estas líneas defendemos que la lectura y la escritura requieren reevaluar y, en consecuencia, renovar su implementación en el aula. Porque poner en valor la creatividad literaria a través de la lectura y de la escritura literarias, en definitiva, será dotar a nuestro alumnado de herramientas útiles para su desarrollo en una sociedad letrada, de tal manera que habrá

desarrollado hábitos de lectura y de escritura para utilizarlos como formas de acceso al saber cultural y como fuente de placer personal. Conocerá y aplicará conceptos y procedimientos de análisis que le permitan desarrollar opiniones críticas sobre los textos que lee (Delmiro, 2002, p. 13).

y que escribe, añadiríamos nosotros. Porque la lectura, si despierta el placer del lector y la escritura literaria, si se percibe como juego, puede facilitar el trayecto hacia la consolidación de un hábito de lectura estable y autónomo, así como hacia un progreso personal que repercutirá positivamente en todas sus competencias clave. Pensemos, por tanto, en cómo hacerlo posible. Y encontremos formas sugerentes de llevarlo a cabo.

En esta dirección, cabe ponderar la compilación de trabajos que realizó Bordons (2009); el libro conjunto de Cerrillo y García Padrino (1990), algo más revisionista en su análisis; la lectura atenta de García Montero (2000) y su reivindicación de ciertas lecturas instructivas; las propuestas de Andricaín y Orlando (2016); las reflexiones de Jean (1996); las orientaciones de Prats (1994) o Milian (1995); las valoraciones de Sánchez Ortiz (2013), Isabel Tejerina (1993) y de Llamazares y Selfa (2019); las clásicas aportaciones de

Cervera (1997) o de Gómez Martín (1993); así como las interesantes propuestas de Janer (1986) y Pelegrín (1990); o los trabajos de Ballester e Ibarra (2016) o Campos Fernández-Fígares (2021) entre muchísimos otros estudios. A partir de estas y otras aportaciones podemos constatar que la educación literaria necesita ser permeable a la realidad que debe afrontar, matizar y guiar. Y para ello conviene atender «tanto a la lectura tradicional como al nuevo tipo de lector que la realidad refleja» (Ballester, 2015, p. 109).

4. La escritura de haikus y sus ecos intertextuales

El haiku es una estrofa de tan solo tres versos de cinco, siete y cinco sílabas, respectivamente. Tiene su origen en Japón, en un tipo de composición colectiva denominada *haikai renga* de la que ya hay muestras en la recopilación de poesía nipona más antigua que se conserva, titulada *Manyōshū* (759). Eran poemas únicos creados a varias manos, en una especie de competición. Por tanto, puede decirse que antes de nacer el haiku ya tenía el juego como procedimiento. Alberto Silva va incluso un paso más allá, cuando afirmaba que «todo es juego en el mundo del haiku» (2005, p. 449).

Dicho aspecto lúdico del haiku justifica en buena parte que, desde edades muy tempranas, en su país de origen se enseñe a escribir este tipo de poemas en el aula. Según Vicente Haya:

El haiku de los niños en Japón no es considerado como algo de valor en sí mismo. No es más que parte de la educación básica japonesa y prueba que se está haciendo lo posible por consolidar las bases de la pervivencia de su cultura en el tiempo. Sin

más pretensiones (2012, p. 13).

Rodari y Haya coinciden en plantear la enseñanza de la escritura creativa desde un punto de vista no estrictamente literario. El primero, como estímulo para el pensamiento crítico. El segundo, desde un amplio enfoque cultural —que hay que entender también como el despertar a una sensibilidad, a una forma de mirar el mundo muy concreta—. Sirva de ejemplo el siguiente poema de un niño de tan solo ¡5 años! traducido por el propio Haya: «Viene el tifón / El viento hace / *Hyū-hyū*» (2012, p. 26).

Desde la perspectiva occidental, este poema puede parecer una nadería, una «Bagatela» —que fue precisamente el título que Cernuda le dio a sus haikus—, pero en la cultura nipona este tipo de textos que pivotan sobre una onomatopeya son una parte importante de la tradición. Quizá el más celebrado sea el de Kobayashi Issa: «“Muuú”, “Muuú”, / y surge de la niebla / la vieja vaca» (2008, p. 93). Pero en el caso concreto que nos ocupa, el referente hay que buscarlo en otro autor clásico, Ueshima Onitsura: «¡Jiú, jiú! —bramaba / el viento por el cielo. / Peonías de invierno» (Cabezas, 1994, p. 26). Un apunte importante: la onomatopeya que Cabezas traduce como «Jiú, jiú» es exactamente la misma que Haya prefiere reproducir en japonés original, «hyū-hyū». ¿Coincidencia? ¿O quizá el docente ha leído el poema de Onitsura en el aula, como preparación de la actividad?

Veamos ahora un haiku de María Rebeca Arítón: «Voy caminando / por el bosque nublado. / Nadie me espera» (Virtanen, 2022, p. 46). El poema se incluye en *Una flor amarilla* (2022), colección de haikus realizados por los alumnos de 1º de

ESO del IES Ana María Matute —situado en el municipio madrileño de Velilla de San Antonio—, y puede ponerse en relación con este otro de Taneda Santōka: «No hay más que esta senda / Camino en soledad» (2006, p. 36). Ricardo Virtanen, docente y coordinador del volumen, nos confirmaba que justamente el texto de Santōka lo habían trabajado en el aula previamente a la consigna de escritura.

Resulta evidente que, al mismo tiempo que los aprendices desarrollan las destrezas, habilidades, capacidades y competencias necesarias para la escritura, están adquiriendo mecanismos para desarrollar un hábito lector estable. Y así se refleja en los versos de María Rebeca Ariton. De este modo, a través de las referencias intertextuales que asoman en los poemas, se evidencia que los discentes conocen —porque han leído— una cierta cantidad de haikus clásicos. Y también contemporáneos, cabría señalar.

«A la distancia / exacta mis mejillas / están seguras» (Lara Cantizani, 2005, p. 78). Este poema anterior es obra de otra alumna, en este caso del IES Clara Campoamor, de Lucena. Se incluye en el volumen *Haikus del mal amor* (2005), donde setenta y dos alumnos de 2º y 3º de ESO de aquel instituto cordobés escriben acerca del maltrato de género. La autora en cuestión se llama Araceli Medina Espejo y parece obvio que toma como modelo un texto de Enrique García-Máiquez: «A la distancia / exacta, las bombillas / se hacen estrellas» (2004, p. 52).

El paralelismo entre un poema y otro, incluyendo esa distribución exacta del adjetivo «exacta» —valga la redundancia—, resulta difícil de explicar si no es desde la lectura previa del haiku de García-Máiquez

por parte de la discente. Cabe señalar que este hecho en sí no desmerece en absoluto la producción de Medina Espejo. Ya Auden nos advertía de que «los esfuerzos de un principiante no pueden considerarse malos o imitativos» (2013, p. 67). Es más, pensemos en cómo el primer verso del «Soneto I» de Garcilaso —«Quando me paro a contemplar mi estado» (1604, p. 13)— se convierte también, por obra y gracia de Lope de Vega, en el verso inicial de uno de los sonetos de *Rimas sacras* (1614). Del mismo modo, una de las primeras tentativas del haiku en lengua española no es ni siquiera un haiku, sino una paráfrasis de uno en una copla de seis versos. Por eso, cuando Antonio Machado escribe: «A una japonesa / le dijo Sukan: / con la blanca luna / te abanicarás, / con la blanca luna / a orillas del mar» (1924, p. 32), está aludiendo directamente al siguiente haiku de Yamazaki Sōkan: «Si a la luna / se hincase una mano / ¡qué buen abanico!» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, p. 254). Y ni Lope de Vega ni Machado son una excepción, el género lírico está repleto de casos en los que un poeta en pleno proceso compositivo toma impulso gracias a la tradición.

Sin embargo, lo que aquí nos interesa subrayar gracias a los haikus de Medina Espejo, de Ariton o incluso del niño japonés de 5 años —mediante la referencialidad a otros haikus: de Onitsura a García-Máiquez, pasando por Santōka— es cómo los jóvenes aprendices no solo han leído, sino que también han releído e interiorizado la obra de estos otros autores, motivando, así, una reestructuración de la realidad desde la creatividad tal y como aludíamos. Esto mismo contrasta con la actual tendencia a la lectura superficial

(Carr, p. 2011), deudora de Internet, de las redes sociales y del ritmo de vida contemporáneo de una sociedad que Lipovetsky ya definió como «civilización de lo ligero» (2016, p. 13).

Pero volvamos a la imitación, al paralelismo o incluso al plagio como estrategias de aprendizaje; pues los primeros pasos en la composición literaria suelen correr en paralelo al proceso de reescritura que se da cuando empezamos a escribir. Así lo advierte Ana Teberosky (2001, p. 115) cuando afirmaba que aprender a escribir es, sobre todo, aprender a reescribir.

Podríamos seguir aportando evidencias de haikus que muestran a las claras cómo su escritura creativa conlleva una lectura previa, o en paralelo, de poemas. El propio Haya también compara un haiku de un niño de nueve años —«Sopla el viento / en la espalda dorada / de la oruga» (2012, p. 162)— con este de Yosa Buson: «La brisa de la mañana / está soplando en los pelos / de la oruga» (2012, p. 16). Los ejemplos son numerosos, pero es, en sí, una tradición que, en el aula, se convierte, curiosamente, en un espacio de libertad: la lectura y la escritura nos ayudan en la libertad que tanto deseamos cada día. Se trata —no lo olvidemos— de eludir las actividades mecanizadas en un aula bajo el diseño de ese utilitarismo curricular, y hacer ver que, precisamente, desde la norma, desde la tradición, se puede innovar, aportando al colectivo (la educación aspira, principalmente, a la sociabilización) una nueva mirada que acabe transformándose en una renovada expresión de la vida. Y quién sabe si, con ello, no estamos promoviendo un cambio dentro de una sociedad con demasiadas carencias e imperfecciones

a todos los niveles: escritura y lectura, vistos así, no son simples *actos inocentes* (Ballester, 2015, p. 112), ya que el acceso al texto literario modifica sustancialmente a quien lo lleva a efecto y esto ya altera los parámetros del sistema inflexible y autoritario en el que a veces nos movemos. Por eso, «el papel de la lectura [y la escritura] en la escuela no puede ser considerado solamente como una técnica de aprendizaje, sino como una herramienta de civilización que nos abre las puertas de todo un universo de conceptos, categorías, ideas y sentimientos» (Ballester, 2015, p. 118).

5. A modo de conclusión

Llegados a este punto, quizá deberíamos replantearnos algunas estrategias de fomento de la lectura y, en especial, las acciones relacionadas con la escritura creativa en tanto que estimulantes de la lectura. Insistimos, no para que nuestros alumnos y alumnas terminen siendo escritores, sino para que sean lectores. Lectores autónomos. Con todos los beneficios que este hábito llevará a sus vidas.

Porque aquí el desafío de la escritura tiene como fin la activación del desafío de la lectura (Arlandis, 2021), que es eje de la educación literaria: «motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario» (Ballester, 2015, p. 137). El fin está queda claro, mas cabe incidir en el procedimiento para conseguirlo y en los beneficios que cierto eclecticismo de fondo, en la metodología, puede arrojarnos a la hora de incentivar la lectura dentro y fuera del aula: el juego (aceptación libre de unas reglas), por ejemplo, en este caso, ha facilitado el camino. Pero no solo para llevar a cabo una serie de actividades más o menos formativas, sino porque ocurre algo

que ya señalamos: en el ciclo de Infantil se genera una concepción dinámica y lúdica de la poesía, llena de movimiento, de sonoridades sugerentes, de experimentación permanente, de nuevos sentidos para las palabras, etc. y en su tránsito a Primaria y Secundaria, la poesía —y esto es motivo de mucho abandono—, pierde, sin saber por qué, esa diversión, ese reclamo, para acabar convirtiéndose en algo serio, más o menos melancólico, oscuro y, en cierto modo, incomprensible en algunos casos ¿Por qué no guiar —y encontrar fórmulas para hacerlo— en ese tránsito?

Implementaciones en el aula como las de Virtanen o Lara Cantizani —podríamos añadir también las de Salvador Ayastarán y

García García (1998) o Lorente (2020), entre otras— nos muestran a través de sus evidencias la utilidad docente del haiku en el aula. Que los haikus compuestos por el alumnado estén o no a la altura de la obra de poetas de renombre poco nos importa, pues quedamos plenamente satisfechos cuando comprobamos, por ejemplo, que Nayara Pérez Heras, alumna de 1º de ESO, escribe: «La papelera, / hay un paraguas roto. / Clase vacía» (Virtanen, 2022, p. 44). Porque el éxito estriba en constatar que esa visión y expresión de la realidad —o mejor, esa construcción de la realidad aprehendida—, surge del pensamiento racional, activo, de la creatividad del lenguaje y del juicio crítico.

Referencias bibliográficas

- AGUDO, A. (1984). La promoción de la lectura como animación cultural. *Parapara*, 9, pp. 25-37.
- ANDRICAÍN, S. y ORLANDO, A. (2016). *Escuela y Poesía ¿y qué hago con el poema?* Cuenca. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- APPLEY, M.H. (1971). *Psicología de la motivación*. Sevilla. Trillas.
- AQUINO, T. (1994). *Suma de Teología*. Tomo IV. Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos.
- ARLANDIS, S. (2021). *El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- ATKINSON, J. (1964). *An introduction to motivation*. Pricenton, N.J. Van Nostrand.
- AUDEN, W.H. (2013). *El arte de leer: Ensayos*. Barcelona. Lumen.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona. Graó.
- BALLESTER, J. y IBARRA, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos*, 71, 8-15.
- BENJAMIN, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires. Eterna Cadencia.
- BESORA, R. (2020). *Crecer y leer juntos*. Lleida. Milenio.
- BORDONS, G. (coord.) (2009). *Poesía i educació. D'Internet a l'aula*. Barcelona. Graó.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- CABEZAS, A. (1994). *Jaikus inmortales*. Madrid. Hiperión.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. (2021). Creación poética en nuevos contextos: poesía en red y ciberpoesía. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 20(3), 14 p. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2547
- CARR, N. (2011). *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid. Taurus. <https://doi.org/10.12795/AdMIRA.2011.01.11>

- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.) (1990). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1997). *La creación infantil y su didáctica*. Oviedo. Gráfica Summa.
- COVINGTON, M.V. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid. Alianza Editorial.
- DELMIRO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- EICHENBAUM, B. (1980). Cómo está hecho *El capote* de Gogol, en T. Todorov (ed.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 159-176). México. Siglo XXI.
- GARCÍA-MÁIQUEZ, E. (2004). *Casa propia*. Sevilla. Renacimiento.
- GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada. Comares.
- GIL DE BIEDMA, J. (1966). *Moralidades*. México. Joaquín Mortiz.
- GÓMEZ MARTÍN, F.E. (1993). *Didáctica de la poesía, en la educación infantil y primaria*. Irala. Cincel.
- GUILFORD, J.P. (1979). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires. Paidós.
- HAYA, V. (2012). *La inocencia del haiku. Selección de poetas japoneses menores de 12 años*. Madrid. Vaso roto.
- HELD, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona. Paidós.
- HEYMAN, G. y DWECK, C. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and the role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247. <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- HORACIO (1998). *Arte poética*. Badajoz. Universidad de Extremadura.
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- JANER, G. (1986). *Pedagogía de la imaginación poética*. Poblenuou (Barcelona). Fundació Serveis de Cultura Popular Editorial Alta Fulla.
- JEAN, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- LARA CANTIZANI, M. (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga. Diputación de Málaga.
- LIPOVETSKY, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona. Anagrama.
- LORENTE, J. (2020). *El haiku en las aulas: Una guía metodológica*. Toledo. Haijin Books.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- LLAMAZARES, T. y SELFA, M. (2019). *Poesía dramatizable para Educación Infantil y Educación Primaria*. Lleida. Universitat de Lleida/ Universidad de León.
- MACHADO, A. (1924). *Nuevas canciones*. Madrid. Mundo Latino.
- MARINA, J. A. y VÁLGOMA, M. DE LA (2005). *La magia de leer*. Barcelona. Plaza & Janés.
- MARTÍNEZ TORRES, M. y GUIRADO, Á. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona. Graó.
- MILIAN, M. (1995). Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *Aula de Innovación Educativa*, nº 39, pp. 29-33.
- PELEGRÍN, A. (1990). Poéticas y temas de la tradición oral (el romancero infantil), en P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 37-49). Cuenca. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona. Anagrama.
- PRATS, M. (1994). Notes sobre la poesia per a infants, *Temps d'Educació*, 12, pp. 127-141.
- RIUS, M. (1999). Creatividad y educación, en P. Aznar Minguet (coord.). *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista* (pp. 475-493). Valencia. Tirant lo Blanch.

RODARI, G. (1996). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Ediciones del Bronce.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, F. (1994). *El haiku japonés. Historia y traducción*. Madrid. Hiperión.

SALVADOR AYASTARÁN, I. y GARCÍA GARCÍA, I. (1998). *Haiku: Poesía pintada*. Alcantarilla. IES Francisco Salzillo.

SÁNCHEZ ORTIZ, C. (2013). *Poesía, infancia y educación. El cancionero popular infantil en la escuela 2.0*. Cuenca. Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

SANTÖKA, T. (2006). *El monje desnudo. Cien haikus*. Madrid. Miraguano.

SILVA, A. (2005). *El libro del haiku*. Buenos Aires. Bajo la luna.

TEBEROSKY, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona. Vicens Vives.

TEJERINA LOBO, I. (1993). Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía, *Peonza*, 25, pp. 32-39.

VIRTANEN, R. (2022). *Una flor amarilla. Colección de haikus*. Madrid. Dean.