

La enseñanza del inglés a través del haiku: una aproximación multicultural y retroprogresiva a la enseñanza de segundas lenguas a través de la poesía mínima

Ingelesaren irakaskuntza haiku bidez: bigarren hizkuntzen irakaskuntzarako ikuspegi kulturantzun eta retro-progresista gutxieneko poesiaren bidez

English Teaching Through Haiku: a retrogressive and multicultural approach to the teaching of second languages through minimal poetry

Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid

franciscojose.francisco@uva.es

<https://orcid.org/0000-0003-2481-8213>

Recibido / Noiz jaso den: 20/04/2021

Aceptado / Noiz onartu den: 10/09/2021

Resumen

En el presente trabajo queremos mostrar cómo la modalidad poética japonesa conocida como haiku puede ser de gran utilidad para trabajar aspectos lingüísticos, culturales y literarios en la enseñanza de segundos idiomas distintos del japonés. A través de esta muestra lírica el docente puede desarrollar diversas dinámicas de lectura atenta y escritura creativa, todas ellas desarrollables en un segundo idioma por la aparente facilidad que estructura la lectura y escritura de un haiku. Partiendo de cómo la hermenéutica analógica y el concepto de retroprogresión pueden aportarnos una base epistemo-metodológica, queremos ver hasta qué punto estas fundamentan también la naturaleza del haiku como composición poética mínima. Por último, se explicitarán algunas posibilidades de trabajo en el aula de lenguas-literaturas-culturas, enfatizando capacidad de comprensión de lo distinto cuando enseñamos un segundo idioma a partir de materiales literarios de una tercera esfera cultural.

Palabras clave

Haiku; enseñanza de idiomas; cultura; hermenéutica; retroprogresión.

Sumario

1. EL HAIKU COMO CAMINO DE ENTENDIMIENTO ENTRE CULTURAS. 2. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS: HERMENÉUTICA ANALÓGICA Y RETROPROGRESIÓN. 3. DE LA MULTICULTURALIDAD A LA TRANSCULTURALIDAD A TRAVÉS DEL HAIKU. 4. ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL USO DEL HAIKU EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA. 5. PROPUESTA DIDÁCTICA. 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN. 7. CONCLUSIÓN. REFERENCIAS.

Laburpena. Artikulu honetan erakutsi nahi dugu nola haiku izenez ezagutzen den japoniar modalitate poetikoa oso erabilgarria izan daitekeen hizkuntza, kultura eta literatur alderdiak japonieraz ez diren bigarren hizkuntzen irakaskuntzan lantzeko. Lagin liriko honen bitartez irakasleak arretaz irakurtzeko eta sormenezko idazkeraren hainbat dinamika garatu ditzake, eta hori guztia bigarren hizkuntza batean garatu daiteke haiku baten irakurketa eta idazketa egituratzen duen itxurazko erraztasuna dela eta. Hermeneutika analogikoak eta retroprogresio kontzeptuak oinarri epistemo-metodologikoa nola eman diezagukeen abiapuntutzat hartuta, ikusi nahi dugu zenbateraino onartzen duten haikuaren izaera ere konposizio poetiko minimo gisa. Azkenik, hizkuntza-literatura-kultura ikasgelan lan egiteko aukera batzuk azalduko dira, hirugarren kultura-esparru bateko literatura-materialetatik bigarren hizkuntza bat irakasten dugunean zer den ezberdina ulertzeko gaitasuna nabarmenduz.

Gako hitzak. Haiku; hizkuntzen irakaskuntza; kultura; hermeneutika; atzerakada.

Abstract. In the present paper we would like to show how the Japanese poetic modality known as Haiku can be very useful to work with linguistic, cultural, and literary aspects in the teaching of second languages other than Japanese. Through this lyrical sample the teacher can develop various dynamics of attentive reading and creative writing, all of which can be developed in a second language due to the apparent ease that supports the reading and writing of a haiku. Starting from how analogic hermeneutics and the concept of retrogression can provide us with an epistemo-methodological basis, we would like to see to what extent haikus are based on some of the main ideas related to them. Finally, some work possibilities in the language-literature-culture classroom will be made explicit, emphasizing the ability to understand that what is different when we teach a second language with literary materials for a third cultural domain.

Keywords. Haiku; language teaching; culture; hermeneutics, retrogression.

1. El haiku como camino de entendimiento entre culturas

El haiku, una tipología de poesía extremadamente corta, es siempre un subgénero poético muy difícil de definir (Bowers, 1996). Esto es así por muchos motivos. Como recientemente ha escrito Rodríguez Cabrera:

Toda definición interpreta el mundo. (...) Ahora bien, precisar qué es un «haiku» va más allá de las habituales interferencias ideológicas en mayor o menor medida inconscientes, pues implica una decisión estética con ramificaciones y antecedentes históricos, socioculturales o literarios. (2020, p. 2)

Desde esta declaración de principios, es obvio que una poesía tan mínima, y a la vez tan anclada en el aquí y ahora, se nos presenta como una herramienta excepcional para poder acercar culturas, lenguas y literaturas de una manera muy rica y profunda. En lo más objetivo, un haiku siempre consta de una estructura compuesta de tres versos de 5, 7 y 5 sílabas. Esto es lo más básico, lo primero que uno aprende al acercarse a estos poemas. Luego llegan otros elementos objetivos tales como el *kigo* (la palabra estacional que hace referencia a una estación del año) o el *kireji* (la palabra de pausa, en muchos idiomas esto se refleja con algún

signo de puntuación). Después, llega el momento «zen» del haiku, cuando vemos que tiene algo de *koan* japonés, algo que entroncan con el *satori* o momento epifánico del Zen. Quizás también con las producciones verbales de la figura del *yin-shi* o sabio taoísta (Romero, 2013). Así, lo que era espacio literario se convierte en espacio espiritual, lo que era forma clara se convierte en contenido simbólico, pero no por ello menos claro. Denotación y connotación siempre funcionan como elementos de tensión en la palabra humana, mucho más cuando esa palabra es además literaria. El taoísmo comparte con el zen muchas ideas básicas. Uno de los libros centrales de dicha corriente de pensamiento chino, el *Zuang Zi*, por ejemplo, deja claro, a modo de paradoja, que aquellas cosas que consideramos inútiles por frágiles, cotidianas o mínimas, son muchas veces las más útiles. Si pensamos por lo tanto en las muestras poéticas que nos ofrece el haiku, con su amor por la fragilidad y lo efímero, por su pasión por lo cotidiano y el día a día y por su estructura lingüística absolutamente mínima, podremos concluir que nos encontramos ante una herramienta llena de significado y posibilidades pero que aparentemente puede pasar desapercibida por su simplicidad.

La supuesta simplicidad, ligereza y facilidad del haiku es una de sus características más notorias, a su vez es algo que debemos tener en cuenta cuando se considere su uso de manera didáctica. Con estas palabras recogía este hecho Barthes:

Siendo completamente inteligible, el haiku no quiere decir nada, y es a causa de esta condición doble por lo que parece estar ofreciéndose al sentido, de un modo particularmente disponible, servicial, como un huésped educado que permite instalarnos cómodamente en su casa, con nuestras manías, nuestros valores, nuestros símbolos; la «ausencia» del haiku (como se dice tanto de un espíritu irreal como de un propietario que ha salido de viaje) apela a la subordinación, a la ruptura, en una palabra, a la mayor codicia: la del sentido. (2014, pp. 84 y 85)

Es, por lo tanto, una píldora de lenguaje donde la paradoja del sentido y la ininteligibilidad se tensionan al máximo. Con ello queda claro, por lo tanto, que el haiku es especialmente adecuado como elemento de integración cultural, pero también lingüístico y literario, como veremos ahora. Al ser un ejemplo literario que, al menos en su superficie, parece fácil de entender e incluso de ser creado, el alumno de lenguas/literaturas/culturas puede sentir una atracción evidente ante ello. El haiku puede parecer un poema extraño, pero enseguida apela a aspectos muy básicos en todo ser humano tales como la percepción del mundo natural o la sensación del momento presente: desde esta perspectiva no importa su origen oriental, los occidentales podemos acercarnos a estos poemas con mucho interés para aprender de los otros y reaprender de lo nuestro. Esto implica también la

retrogresión de la que hablaremos más adelante, un concepto que implica no perder de vista el origen o el conocimiento de nuestras tradiciones en concreto como base fundamental para anclar las nuevas enseñanzas.

Quizás uno de los aspectos que podemos destacar los educadores que consideramos que el haiku es una herramienta útil para nuestros educandos es la capacidad de desarrollar una mirada atenta, cuidadosa, preocupada por el otro (Haya, 2013). En palabras de Han, a quien citaremos *in extenso* por su mayor claridad expositiva:

El cuidado (la preocupación) designa esta referencia a «sí mismo». Cuando yo actúo, pongo bajo mi mirada el mundo de cara a «mis» posibilidades de ser. La mirada al mundo no es vacía, está bajo el prisma de «mis» posibilidades de ser, es decir, de la «mismidad». Por ejemplo, si yo configuro un espacio, lo cambio de cara a mis posibilidades de ser. Por tanto, la mirada al mundo está siempre «dirigida». Está encauzada por mis posibilidades de ser. Por primera vez, estas me permiten que el mundo aparezca con sentido o en su horizonte de sentido. Así, las posibilidades de ser que yo esbozo por mor de mí mismo articulan el mundo, le dan su sentido, o sea, una dirección. (2015, pp. 94-95)

Detengámonos un poco en la idea de esa mirada cuidadosa, una mirada siempre atenta al mundo y a los otros. La mirada atenta, por otra parte, es parte de la aproximación al mundo defendida por Esquirol (2006), en consonancia también con el tacto pedagógico de van Manen (2010), las propuestas ecológicas de Riechmann (2005), la crítica a la visión nihilista en relación con el decrecimiento de Arribas (2019) o la prudencia como el arte de la justa medida de Grüng (2016). En cualquier caso, la idea que aglutina todo esto es la siguiente: ciertas formas de arte lingüísticas, por su intensidad expositiva, pueden hacer que el lector ejercite una forma de atención especialmente cuidadosa. Esto es un valor excepcional a la hora de poder poner una serie de culturas en diálogo para su mutua comprensión. En este sentido, más concretamente, cuando enseñamos lenguas, culturas o literaturas, el uso del haiku como herramienta didáctica se convierte en una forma muy directa de poder abrir secuencias de intervención didáctica y dispositivos pedagógicos enfocados a la interacción lingüístico-literaria con un sustrato interpretativo y creativo.

2. Aspectos epistemológicos y metodológicos: hermenéutica analógica y retrogresión

Para la elaboración de este trabajo, nos basamos en dos constructos epistemológicos y con claras implicaciones metodológicas. Por un lado, se expondrán las líneas maestras de la hermenéutica analógica y por otro se analizará el con-

cepto de retroprogresión y lo que implica su uso en entornos educativos. Más adelante se analizará cómo ambos apoyan el uso concreto del haiku como recurso didáctico en el aula de lenguas, culturas y literaturas extranjeras.

La hermenéutica analógica (de ahora en adelante H.A.) es una teoría filosófica desarrollada por el filósofo mexicano Mauricio Beuchot que se basa en la hermenéutica tradicional, pero aportando un giro profundamente humanista y prudencial. Si algo ha caracterizado el pensamiento beuchotiano es la claridad y la pasión por el término medio, por eso aboga por posturas comprometidas a la vez que prudentes, siempre buscando entender el mundo con mayor claridad, pero desde la fragilidad del ser humano como intérprete y creador. Cabe recordar que la hermenéutica es a la vez ciencia y arte. Por lo tanto, es una disciplina especialmente compleja desde su concepción, desde sus orígenes más propiamente lingüísticos hasta su aplicación más concreta en la filosofía del siglo XVIII, aunque es en el siglo XX con Gadamer cuando la hermenéutica propiamente filosófica encuentra una construcción más científica y concreta. Para lo que nos ocupa, tengamos en mente qué es lo «análogo». Pues bien, es aquello que radica entre lo unívoco y lo equívoco, entre misticismos de una significación absolutamente relativista y la visión dogmática del significado único y, por ende, válido y aceptable. Esta hermenéutica, esta interpretación, por lo tanto, es analógica en tanto que busca un término medio entre polos opuestos. Es también comprometida, porque no se queda en eso, busca de manera científica y consensuada aquellas lecturas e interpretaciones que serán más válidas que otras, porque, aunque pueda existir más de una posibilidad, no todas serán iguales. Jerarquiza cuando hay que hacerlo, todo ello por contribuir de manera científica en la creación de un edificio de conocimientos sólido y saneado. Aquí predomina la atención (algo que ya recalcamos también como propio de la lectura del haiku y sobre lo que volveremos más tarde), pero sobre todo la prudencia. Juntas, atención y prudencia nos ayudan a ordenar lo interpretado. Beuchot enfatiza una mediación entre la visión metafórica y la metonímica:

Más que un acto de interpretación metafórica, como quiere Ricoeur, la hermenéutica necesita un acto de interpretación analógica, que trascienda la metáfora y permita la intervención de la metonimia. La metáfora privilegia el sentido alegórico; la metonimia privilegia el sentido literal en la interpretación de textos. (Beuchot, 2011, p. 29)

Así, en este impulso de mediación y de prudencia, la H.A. acaba llegando a la *phrónesis* aristotélica. Esa era la sabiduría experiencial, una prudente actuación basada en la intensa atención y el moderado análisis que trata los actos humanos con una calidad y una calidez básicas. Se convierte la *phrónesis* en este sentido en una máxima metodológica para observar e interpretar el mundo y los hechos.

Es importante recordar lo siguiente: que «la *phrónesis*, al ser aplicación de la proporción, es aplicación de la analogía, y, por consiguiente, algo muy en la línea de una hermenéutica analógica, ya que *analogía* es, en griego, proporción» (Beuchot, 2014, p. 21). De este modo, lo importante aquí es ese sentido de medida como búsqueda de una convivencia razonable e incluyente para todos. Por eso, esta visión nos ayuda a los educadores también como ontología educativa, forma de ser primera en el ser que educa y se educa educando. *Metaenseñanza* de contenidos y valores, pues es el sustrato general en el que se mueve lo concreto de nuestras enseñanzas.

Para acabar estas consideraciones, se explicita aquí y en palabras del propio creador de la H.A que se entiende por una interpretación analógica:

Será, pues, una interpretación que evite los extremos, los simplismos; será diferenciada, matizada, que cobre conciencia de los énfasis que pone, que resalta. Cuestión de énfasis, de matices, se dirá; pero son de lo más importante y decisivo en la interpretación. Por ello, una interpretación analógica será atenta a los detalles, a los aspectos menores, cuidadosa con lo que marca la diferencia más que la semejanza con otros textos y otras interpretaciones del mismo texto. Tanto en el ámbito intratextual como en el intertextual pondrá sumo cuidado en las diferencias de sentido e interpretación. (Beuchot, 2009, p. 53)

En este sentido, por lo tanto, predomina una atención por los detalles mínimos en toda interpretación, algo muy propio, por ejemplo, de la lectura y creación de haikus. No sin razón decía Haya que, «si escribir haikus es un magnífico entretenimiento de apertura al misterio, traducir y comentar haikus te enseña la difícil ciencia de ser prudente» (2007, p. 12).

Pasamos ahora a ocuparnos del concepto de retroprogresión. Dicho concepto fue creado por Salvador Pániker en la década de los 80 en su texto canónico *Aproximación al origen*. Posteriormente, ha venido glosando y matizando lo que ha de entenderse por retroprogresión. Como muestra, dejamos aquí esta definición que se puede encontrar en un texto posterior y que nos parece muy esclarecedora. Por ello, la citamos con máximo detalle:

Toda la historia de la ciencia, e incluso de la cultura, se define por un movimiento de parcelación y alejamiento del origen que, paradójicamente, retroalimenta un impulso de recuperar el origen perdido. Cuando una ciencia se hace adulta, se hace también abstracta, es decir, se «olvida» de su propio origen. A fuerza de compartimentar y parcelar la realidad para conseguir una formalización que permita su tratamiento formal (lógico, matemático, etc.), la ciencia se aleja de su no-dualidad originaria. Pero este mismo alejamiento es el que un modo u otro empuja a un proceso crítico retroprogresivo sin el cual no puede entenderse la evolución de la ciencia y la cultura. (Pániker, 2010, p. 108)

Lo importante de esta idea es que, sin huir de la necesidad de progreso, pues esa es la tendencia de todo lo humano y lo deseable en el conocimiento, tampoco rehúye de lo tradicional y de los orígenes. Esto se ve muy claramente en el haiku, una tipología de poesía muy tradicional pero que, de manera retroprogresiva, está muy viva en nuestros tiempos. La retroprogresión también aboga por un mestizaje evidente, por una hibridación manifiesta en todo lo humano y que cada vez, de hecho, es evidente si cabe en mayor medida en nuestros días:

Ello es que pertenecemos a la era de la fluidez y el hibridismo. Los valores son cada vez más relativos, móviles, provisionales. Los territorios científicos son interdisciplinarios. La misma ética es, ante todo, ética aplicada y casuística. Y hablar de hibridismo es hablar de identidades múltiples, pluralismo a la carta, mestizaje cultural, collage. Sucede que todo es hoy una mezcla felizmente poco consistente de actitudes y valores dispersos. De la gran matriz cultural, de los miles de matrices culturales, se pueden extraer combinaciones múltiples. (Pániker, 2016, p. 17)

Esta es la realidad en que nos movemos en nuestros días veloces. Ahora bien, como dice Pániker (2016), lo que conviene, por tanto, es acompañar la fluidez con la lucidez. La formulación lingüística del haiku, con su concisión y sus reglas, pueden ayudar a esto, a ver de una manera sinóptica la imagen completa: origen, presente y progreso futuro (Haya, 2013). Esto puede hacerse en la primera lengua del alumnado, pero también en la enseñanza de un segundo idioma, puesto que la aparente falta de complicación en la creación de un haiku puede animar al discente incluso en estadios lingüísticos no demasiado avanzados. Sobre esto veremos algunas posibles aplicaciones didácticas más adelante.

3. De la multiculturalidad a la transculturalidad a través del haiku

En su clásico texto sobre la competencia intercultural, Meyers (1991) habla del nivel transcultural. Este viene a ser el más idóneo para que diversas culturas se puedan entender correctamente. Lo cierto es que la clave aquí está en mantener todos los elementos diferenciados y a la vez en continuo diálogo los unos con los otros. De esta manera, se está promoviendo de manera concreta una compleja interacción entre todos los actores involucrados ante una serie de contenidos que ofrecen capas y capas de significación en varios ámbitos: el lingüístico, el cultural y el literario. Pero también, es obvio, están los mundos personales y sociales de los docentes y discentes que participan en el desarrollo didáctico de todo lo expuesto. En cualquier caso, el asunto de mayor importancia aquí, consideramos, es la comprensión del otro y ver cómo a través de algo que es distinto en doble

sentido (otro idioma, otra cultura) podemos alcanzar un estado transcultural en el que integramos sin eliminar aspectos que vienen de mundos distintos: nuestra propia cultura e idioma, el segundo idioma que estamos aprendiendo y una tercera cultura que nos ofrece un contenido propiamente literario en forma de poema. Es una manera de ampliar la heterogeneidad en el aula, algo que, en palabras de Han (2018), nos puede ayudar a reforzar identidad propia también, entre otras cosas, porque muchas veces el término medio entre lo excesivamente heterogéneo y lo totalmente homogéneo es lo deseable. Esto es exactamente lo que dice al referirse a un texto de Hegel sobre la creación de la cultura griega y que presenta múltiples lecturas si lo aplicamos a nuestro contexto:

Para ello, es necesario también una «superación» de la heterogeneidad. No obstante, la necesidad de esa superación no la convierte en algo negativo, que podría haber estado ausente sin más, ya que la heterogeneidad en sí misma es un «elemento [constitutivo] del espíritu griego». La presencia de los extranjeros, vista de este modo, es necesaria para la formación de lo propio. (Han, 2018, p. 7)

En una época tan cambiante como la nuestra, ese salto hacia la complejidad creemos que puede ser de gran ayuda. Ahora bien, insistimos en que la forma comedida y la aparente simplicidad del haiku hacen que todo parezca, en ese sentido, un poco menos difícil. Este es el motivo de la presente propuesta, viendo como estamos viendo que el camino de las culturas y los lenguajes es cada vez más común y necesita del esfuerzo propio para acercarnos a lo que es distinto. Esa voluntad de comprensión es la que, por otra parte, alienta todo esfuerzo hermenéutico, nos conforma como seres humanos inscritos en redes simbólicas y semánticas cada vez más complejas. La necesidad de una comunicación y entendimiento claro ha de ir de la mano con la sutileza de los constructos humanos pues son culturalmente complejos. He aquí una de las labores esenciales en la enseñanza de idiomas: poner en diálogo un número amplio de elementos que faciliten no solo la adquisición de un idioma, sino también la comprensión de nuevos elementos culturales que formarán parte de nuestros alumnos y los convertirán en seres más capaces de una visión amplia, comprensiva y dialogante. Si, además, elegimos bien los materiales con los que trabajamos, tendremos también una aproximación diacrónica (pues vamos hacia el pasado) pero para trabajarlo de manera sincrónica. Algo a lo que se apunta en estas palabras:

Es bueno volver la mirada hacia los antiguos porque ellos vieron lo que nosotros ya no vemos. Ahora bien, esto no significa que nuestra ceguera sea definitiva. Al contrario. A través del ejercicio crítico y retroprogresivo de volver al origen sin abjurar de lo nuevo, nosotros podemos, finalmente, ver todavía mejor lo que los antiguos vislumbraron. (Pániker, 2003, p. 115)

Esto es así porque vamos afinando más y más nuestra capacidad crítica, seguimos mirando de dónde venimos para recordar el origen, pero sobre todo sin dejar de mirar dónde estamos realmente y hacia dónde queremos dirigirnos. Educativamente, esto implica siempre ser consciente del otro, darle cabida, entenderle, haciendo eso también nos entendemos mejor a nosotros mismos.

4. Algunas consideraciones generales sobre el uso del haiku en el aula de lengua extranjera

Vamos a partir ahora de la posibilidad concreta de usar el haiku como material lingüístico, literario y cultural en la enseñanza de un segundo idioma. En otros lugares, ya hemos realizado alguna propuesta al respecto del inglés (Francisco Carrera, 2016 y 2018). Partiendo de esos trabajos, se explicitará ahora por qué el haiku es útil en el aula de segundas lenguas. A la vez, se propondrá un esquema de actuación didáctica para el aula de lengua inglesa, aunque perfectamente extrapolable a otros segundos idiomas mediante las adaptaciones necesarias.

El uso del haiku como recurso para promover la escritura creativa tiene numerosos ejemplos, uno de los más claros es el manual de Jane Reichhold titulado *Writing and Enjoying Haiku*. En este trabajo, se nos dan pautas para poder escribir haikus de calidad, pero lo que prima como objetivo es más personal que literario. Por ello, la autora no duda en recordarnos que, gracias a este tipo de poemas, podemos estar más centrados en nuestra propia vida, lo que redundará en una mejor adaptación al mundo en el que vivimos (Reichhold, 2013). Esto, como disciplina, nos parece de gran valor, especialmente si tenemos en cuenta lo que nos dice el zen:

Tocamos, vemos, olemos, sentimos y saboreamos el mundo que nos rodea. El mundo existe; pero sabemos que existe porque ha entrado en contacto con nosotros y hemos elaborado una idea de lo que es, con la seguridad de que nos va a permitir interactuar con él cuando nos encontremos en una situación similar. Al elaborar un mundo conceptual, nos estamos anticipando a la posibilidad de tener control de una situación parecida. El mundo existe en nosotros por lo que hemos elaborado de él mentalmente, pero, de igual forma, existe como un mundo inventado por nosotros a partir de los mismos conceptos. En realidad, solo nos relacionamos con una ínfima parte de este mundo, y lo que elaboramos en nuestro cerebro es aún una versión más fragmentada y reducida de la realidad. Inventamos el mundo en el que existimos porque al recrear el escenario podemos seguir existiendo en él, seguir teniendo control aparentemente. (Quintero, 2016, pp. 56 y 57)

Así, entendiendo las potencialidades intrínsecas del haiku, el docente puede plantear secuencias didácticas destinadas a despertar en su alumnado diversas capacidades. Estimular su creatividad, su atención, su interés por otras culturas, idiomas o literaturas, por ejemplo. Con todo esto en mente, nos parece oportuno que, en la clase de un segundo idioma, donde también se aprenderán aspectos culturales y literarios, se trabaje con el haiku de manera concreta. Para empezar, su concisión extrema hace que el estudiante, incluso en niveles iniciales de un segundo idioma, pueda trabajar con comodidad. Además, al estar enseñando también la mirada atenta, con el haiku nos centramos en la corrección de una manera natural, sin forzar nada. Un poco al respecto de esto, vemos aquí la precisión de la *mot juste* del francés, de la medida justa también:

¿Cuál es la utilidad de incrementar, incrementar e incrementar? Si continuamos aumentando el volumen o el tono del sonido, no conseguiremos otra cosa que no sea un alarido. Solo podemos obtener música regulando el sonido e infundiéndole la melodía del ritmo de la perfección. (Tagore, 2015, p. 36)

Sería conveniente aquí situar el aprendizaje del vocabulario en un primer plano de acción. Son pocas las palabras que componen un haiku, por lo que cada una de ellas es importante. En este sentido, trabajar un campo semántico en particular nos hará centrarnos en aquellas unidades semánticas que consideremos importantes para nuestros alumnos. Como además el haiku es un poema fácil de escribir, al menos en lo estrictamente formal, podremos trabajar tanto el entendimiento como la producción lingüística. Quizás, este es el campo más idóneo en el terreno más propiamente lingüístico del aprendizaje de una segunda lengua a través del haiku. Podríamos contemplar otros aspectos, pero el aprendizaje del vocabulario es algo esencial, así que este puede ser el punto de partida.

Además, al trabajar en este sentido, estaremos transmitiendo valores culturales pues estamos trabajando un género literario muy concreto y propio de una cultura particular, la japonesa (Rodríguez-Izquierdo, 2010). De esta manera, lo que conseguimos es que el aprendizaje se fundamente en un rico tapiz de culturas interactuando a la vez en varios niveles. Por ejemplo, dado el caso de enseñar inglés a un grupo de principalmente hispanohablantes, estaremos en una interacción básica en tres niveles: lengua inglesa, cultura japonesa y realidad del alumnado anclada en su identidad de habla hispana. Esta dinámica compleja en cuanto a los elementos involucrados convierte el uso del haiku en el aula de segundo idioma (no japonés, es evidente) en una herramienta extremadamente útil para reforzar la complejidad propia del mundo en que vivimos y nos lleva a la fundamentación retroprogresiva de la actividad, como vimos anteriormente. También vimos en ese apartado cómo desde la hermenéutica analógica podíamos fundamentar nuestras actividades basándonos en la atención, el cuidado

y la prudencia, sobre todo a la hora de interpretar algo para entenderlo mejor (Haya, 2013). Entender mejor un haiku en un segundo idioma (repetimos que este segundo idioma no ha de ser el japonés) nos lleva a un esfuerzo por entender «lo otro» y «al otro» en dos niveles: el lingüístico y el literario-cultural. La planificación del docente ha de tener en cuenta todo esto, es obvio. A partir de aquí, habrá que estructurar muy bien cómo presentar la actividad para que todo adquiera una coherencia de manera natural. La verdad es que consideramos que debido a la concisión del haiku esto no es especialmente difícil, lo hace atractivo casi a primera vista, no asusta al alumnado que no está versado en leer poesía y eso es así porque es un tipo de poema muy anclado en lo cotidiano. Parece que el haiku busca acceder a nosotros casi sin esfuerzo para que de manera fácil se abra dentro de nosotros y su capacidad connotativa trabaje en nuestra mente cuando menos lo esperábamos (Haya, 2007).

5. Propuesta didáctica

Se presentará ahora una breve propuesta didáctica concreta para el uso del haiku en la clase de lengua inglesa para un nivel intermedio. Cabe recordar también que, debido a la aparente facilidad del haiku (Barthes, 2014), también podría ser adaptada para niveles inferiores. Es importante recordar que el haiku es un género que tiene ya una rica tradición en lengua inglesa, desde que Ezra Pound creara su *In a Station of the Metro*, generalmente aceptado como el primer haiku en inglés, ha habido numerosos autores que lo han trabajado. Un ejemplo son las antologías que se hacen eco de ello, en especial, la que editaron Kacian, Rowland y Burns y que llevaba el título *Haiku in English. The first Hundred Years*. Con todo, consideramos más adecuado en este caso utilizar poemas clásicos japoneses, usualmente, de sus tradicionales maestros: Basho, Issa y Buson. Dos buenas antologías que podemos usar son *The Classic Tradition of Haiku* (1996) editada por Bowers y *The Penguin Book of Zen Poetry* (1981) editada por Stryke e Ikemoto. Son dos textos clásicos y que recogen una buena serie de haikus tradicionales sobre los que trabajar.

Nuestra propuesta parte del uso del *kigo* o palabra estacional. Es este, después de la marcada estructura silábica y versal, quizás el rasgo configurador más propio del haiku, como bien recuerda Ricardo de la Fuente Ballesteros:

El segundo rasgo típico del haiku clásico es la relación entre este y la naturaleza. Hay una necesaria referencia a una estación determinada (*kigo*); lo que no quiere decir que en ocasiones el poema no la tenga (*mu-kigo*). Así, el haiku se encuentra estrechamente ligado a los sucesos de todos los días y al devenir natural. (2005, p. 10)

Poder tratar un campo semántico ligado a la naturaleza es además muy interesante para trabajar aspectos de concienciación ecológica y atención al medioambiente, pero, en cualquier caso, es ciertamente un aspecto propiamente para la enseñanza de vocabulario concreto en el aula de idiomas. Uno, además, que se adapta especialmente bien a cualquier nivel, porque puede ir de vocabulario muy general a otros resquicios semánticos mucho más especializados y concretos. Conviene también presentar a nuestros alumnos la figura del *haijin*, el escritor de haikus, de este modo ampliamos las referencias culturales del ámbito japonés, algo que también nos interesa para ir tejiendo un tapiz multicultural complejo. De ahí iremos a lo intercultural al observar las interacciones entre lengua materna, segunda lengua y cultura de una tercera esfera para acabar, si es posible, en un ámbito transcultural, como veremos en el próximo apartado del presente artículo. Recordemos que «el *haijin* debe comenzar su camino asumiendo que la finalidad de todo este quehacer que ahora emprende es llegar a armonizarse con la Naturaleza» (Haya, 2013, p. 81), por lo que, de nuevo, la referencia estacional, el *kigo*, no es especialmente útil.

Habiendo elegido una serie de haikus clásicos, lo que queremos es que los alumnos los lean, los entiendan, los interpreten y, si es posible, creen sus propios haikus en una lengua extranjera si esto es posible. Nuestros objetivos son los siguientes:

- a) hacer conscientes a nuestros alumnos de las palabras naturales y estacionales que ya conocen,
- b) ampliar su vocabulario en relación con este campo semántico,
- c) ser capaces de leer e interpretar muy atentamente varios haikus japoneses en inglés,
- d) ser capaces de escribir algún haiku en inglés y
- e) facilitar a nuestros alumnos la apreciación de valores culturales distintos a los nuestros.

En cuanto a los haikus elegidos, cualquier obra de autores canónicos como Basho, Issa o Buson valdría, eso sí, consideramos que el texto más conocido de Basho sería uno de los que deberían ser utilizados. Este es el haiku en inglés en versión al inglés de Stryk e Ikemoto (1981): Old Pond, / leap-splash - / a frog.

En cuanto a la evaluación, se aconseja como línea general realizar una rúbrica pensada en la creación de haikus adaptada a cada situación concreta que recoja dos aspectos principales: grado de adecuación lingüística / temática y grado de innovación / creatividad en la creación de haikus. Para ello, de manera concreta, se podrá ver qué tipo de vocabulario es usado y su grado de adecuación al tema. En cuanto a la creatividad, también se podrá analizar hasta qué punto se innova sin dejar de perder de vista el origen en el sentido retroprogresivo que se mencionó anteriormente.

6. Análisis y discusión

Con esto en mente, por lo tanto, tan solo queremos proponer dos líneas de acción que podrán secuenciarse de manera concreta en los distintos dispositivos de interacción didáctica que el docente necesite aplicar según su contexto concreto de aula. En un primer momento, tras presentar qué es un haiku, conviene que se exponga al alumno a una serie de haikus clásicos de autores canónicos tales como Basho o Issa. Es fácil encontrar ejemplos con un vocabulario básico, aunque el docente siempre puede adaptar parte de las unidades lingüísticas a las líneas de actuación didáctica que más convengan a su alumnado. Es en este primer momento cuando el alumnado podrá leer, comprender e interpretar una serie de ejemplos que le dejarán claro qué y cómo es un haiku. Como vimos en la sección epistemo-metodológica, aquí estamos trabajando con un impulso hermenéutico y otro retroprogresivo. Desde la H.A. promovemos lecturas atentas y contextuales, para acceder a las capas de significación más ocultas. Hay una capa superficial que es el idioma inglés como segunda lengua, pero también está el significado que se puede ocultar bajo el «ropaje» japonés del género poético que estamos utilizando. Por eso, esas lecturas han de ser muy conscientes, muy atentas, como siempre deberían ser al trabajar las habilidades lectoras en la adquisición de segundos idiomas. Después, el impulso retroprogresivo está sobre todo en que se accede a la tradición desde lo contemporáneo. Esto es, nuestras lecturas del pasado son siempre en nuestro aquí y ahora, algo que hace que distintas épocas coexistan y dialoguen. Esto, de hecho, creemos que puede alentar el segundo momento en nuestra línea de acción didáctica. Esto es así porque parece que, después de haber leído varios haikus, la escritura de alguno es lógica conclusión. Esto es así porque, como comentábamos, y como ha dicho Barthes (2014), hay una engañosa simplicidad en cada haiku, parecen tan fáciles de entender como de componer. Como suele ocurrir, esto es a la vez una ventaja para su uso didáctico y una trampa, porque, por supuesto, las cosas no son tan simples. Como el alumno ya tendrá clara la estructura del haiku y habrá afianzado y aprendido toda una serie de palabras relacionadas con la naturaleza y las estaciones, podrá crear sus propios haikus. Para ello, el principal consejo que tenemos que ofrecer es la paciencia y la calma. Siendo un género tan mínimo, tan esenciado, consideramos bueno que vaya de la mano con la reflexión calmada y la atención profunda. De esta manera, en nuestra opinión, siempre pedimos en estos momentos que los haikus se hagan con mucha calma y atención. Esto es así porque además es bueno que el alumnado imprima un ritmo lento a estas actuaciones, con ello aportamos una reflexión serena hacia todos los contenidos, los lingüísticos, es obvio, pero también los literarios y culturales. Al hacerlo de este modo, nos involucramos en algo que siempre es esencial en el estudio de otras lenguas y culturas: el respeto al otro, la comprensión de lo distinto. Con esto en mente, sería bueno reflexionar para

acabar en qué nos aporta más concretamente una clase de idiomas que promueve un viaje desde lo multicultural pasando por el diálogo intercultural y llegando a cierto sentimiento que podríamos denominar como transcultural, aspecto que se analizó en el apartado 3 del presente trabajo.

7. Conclusión

Por lo tanto, y para concluir, conviene recordar que el haiku se configura como un elemento idóneo para trabajar en el aula de segundas lenguas y culturas, pues su concisión y su misma naturaleza enraizada en la filosofía zen hacen de él un elemento perfectamente extrapolable a otras culturas y otros idiomas. Eso es lo que se ha intentado fundamentar con el presente artículo. Al fin y al cabo, como decía Watts, convendría recordar que «un buen haiku es un guijarro arrojado al estanque de la mente del oyente, que evoca asociaciones de su memoria» (2006, p. 209); por todo ello, el oyente no se queda fuera del haiku, más bien lo contrario, en la contemplación activa del mismo, participa, se hace uno con él. De esta manera, la creación de un haiku «brota de una total unidad de percepción del poeta con la naturaleza. Se borran los límites entre el sujeto y el objeto, entre la percepción y las palabras» (Rodríguez-Izquierdo, 2010, p. 129). Esta es una de las bondades del buen arte, no nos deja indiferentes y apela a nuestro interior de una manera clara y directa, razón por la cual una muestra de poesía tan concisa como el haiku ofrece posibilidades lingüísticas muy concretas para que el docente de segundas lenguas pueda alcanzar muchos de los objetivos de su campo disciplinar, así como incidir en las competencias propias del área.

Referencias

- Arribas, B. (2019). *Venir a menos. Crítica de la razón nihilista*. Catarata.
- Barthes, R. (2014). *El imperio de los signos*. Seix Barral.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de Hermenéutica Analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. Ítaca.
- Beuchot, M. (2011). *Metáforas de nuestra vida. Antropología e interpretación*. Hergué.
- Beuchot, M. (2014). *La huella analógica del caminar humano*. ACCI.
- Bowers, F. (1996). *The Classic Tradition of Haiku*. Dover Editions.
- Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Gedisa.
- Francisco Carrera, F. J. (2016). *Hermenéutica Analógica, Poética del Haiku y Didáctica de la Creatividad*. (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca).
- Francisco Carrera, F. J. (2018). Didáctica de la lengua inglesa a través de la poesía japonesa. Una mirada hacia un patrimonio de carácter transcultural. En R. de la

- Fuente Ballesteros y Munilla, C. (Eds.). *Visiones transdisciplinares en torno a Patrimonio, Creatividad y Poesía*. Verdelís Didáctica.
- De la Fuente Ballesteros, R. (2005). *Haijin. Antología del Haiku*. Hiperión.
- Grün, A. (2016). *El arte de la justa medida*. Trotta.
- Haya, V. (2007). *Haiku-dô. El haiku como camino espiritual*. Kairós.
- Haya, V. (2013). *Awake. Iniciación al haiku japonés*. Barcelona: Kairós.
- Han, B.-C. (2015). *Filosofía del Budismo Zen*. Herder.
- Han, B.-C. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Kacian, J., Rowland, P., y Burns, A. (Eds.). (2013). *Haiku in English. The First Hundred Years*. Norton.
- van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign languages and cultures. En Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.). *Mediating Languages and Cultures*. Multilingual Matters.
- Pániker, S. (1982). *Aproximación al origen*. Kairós.
- Pániker, S. (2003). *Filosofía y mística. Una lectura de los griegos*. Kairós.
- Pániker, S. (2010). El modelo retroprogresivo. En Almendro M. (Ed.). *La Conciencia Transpersonal*. Kairós.
- Pániker, S. (2016). *Asimetrías. Hibridismo y retroprogresión*. Kairós.
- Quintero, D. (2016). *Zen, un camino de transformación*. Kairós.
- Reichhold, J. (2013). *Writing and Enjoying Haiku. A Hands-on Guide*. Kodansha USA.
- Riechmann, J. (2005). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnología*. Catarata.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (2010). *El haiku japonés. Historia y traducción*. Hiperión.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2020). El haiku y su valor instrumental en el aula. *Lenguaje y textos*, 52, 1-8.
- Romero, J. J. (2013). *Tao. Las enseñanzas del sabio oculto*. Clásicos Satori.
- Stryk, L., e Ikemoto, T. (1981). *The Penguin Book of Zen Poetry*. Penguin.
- Tagore, R. (2015). *Pájaros y luciérnagas. Pensamientos y aforismos*. Ariel.
- Watts, A. (2006). *El camino del Zen*. RBA.

