

# El haiku y su valor instrumental en el aula

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

josepmaria.rodriguez@udl.cat

*Desde una mirada amplia sobre el concepto de haiku en la tradición japonesa y española, este trabajo muestra las posibilidades que ofrece dicha estrofa para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades en el aula. Con especial atención a la competencia comunicativa y a la construcción de un hábito lector. Y para ello se contrastan, principalmente, dos experiencias de escritura creativa llevadas a cabo por los docentes Lara Cantizani y Lorente. Como cuestión final, pensar de qué modo podemos enfocar el uso del haiku y la intervención docente en un aula con el fin de encauzar, significativamente, no solo contenidos de interés, sino también procedimientos básicos para la formación lectora.*

**Palabras clave:** haiku, lectura, hábito lector, escritura creativa, comprensión lectora.

---

## Haiku and its instrumental value in the classroom

*Haiku has a long history that we previously analyzed, both in Japanese and Spanish culture. This work shows the possibilities offered by this stanza for the development of competencies, skills and abilities in the classroom. With a focus on communicative competence and build a reading habit. And for that they contrasted mainly two experiences of creative writing conducted by teachers Lara Cantizani and Lorente. The final question is to think about how we can approach the use of haiku and teaching intervention in a classroom in order to significantly guide content of interest and basic procedures for reading training.*

**Keywords:** haiku, reading, reading habit, creative writing, reading knowledge.

---



Recibido: 10/10/2020 | Aceptado: 07/12/2020

RODRÍGUEZ CABRERA, J.M. (2020). Haiku and its instrumental value in the classroom. *Lenguaje y textos*, 52, 1-8. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14819>

TO CITE  
THIS ARTICLE:

## 1. Presentación: ¿Qué es un haiku?

Toda definición interpreta el mundo. Porque el lenguaje –como ya nos advirtiera Voloshinov (1992)– es un fenómeno ideológico. 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.

El haiku es una estrofa poética de origen japonés cuya principal característica es su brevedad extrema: el patrón métrico tradicional equivale a tres versos de 5, 7, y 5 sílabas, respectivamente. Esta concisión formal está emparentada con la desconianza del budismo zen en las elaboraciones o estructuras mentales del ser humano, entre las que se cuenta por supuesto el lenguaje, que acaba convirtiendo cualquier enseñanza en una enseñanza «de segunda mano». Según el zen, que fue durante siglos la doctrina dominante en Japón, nuestra realidad es fugaz, mutable, contradictoria, inasible...; y todo intento por apresarla mediante palabras está destinado al fracaso.

Umberto Eco califica esta actitud de «fundamentalmente antiintelectual, de elemental, de decidida aceptación de la vida en su inmediatez, sin tratar de sobreponerle explicaciones que la harían rígida y la matarían, impidiéndonos aprehenderla en su libre fluir, en su positiva discontinuidad» (1965, p.188). No es de extrañar, en consecuencia, que el haiku rechace la rima, la metáfora, la retórica y cualquier otra muestra de artificio. Lo que enlaza con otro de los rasgos definitorios de nuestra breve estrofa, su objetividad. Así, según Rodríguez-Izquierdo: «el haiku es

la sensación desnuda» (1994, p.29). Y esta debe ser intuitiva –por tanto, no intelectualizada– y objetiva.

En la tradición clásica, el poeta actúa como un fotógrafo que decide no salir en su fotografía de forma voluntaria –en lo que sería lo opuesto a un *selfie*–. De ahí que Bashō sentencie: «Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, p.69). Y de ahí también la presencia casi obligatoria de la naturaleza –el afuera–, que se contempla siempre con respeto y con el asombro de un niño que mira por primera vez las cosas.

Otras características tradicionales del haiku son la palabra estación o *kigo* –de nuevo la presencia de lo natural unido a lo temporal. Es decir: el «aquí» y «ahora» de Bashō– y el *kireji*, una palabra que en japonés establece una pausa y que en castellano se refleja en el poema mediante un signo de puntuación, pues a nivel compositivo el haiku se construye desde la yuxtaposición de dos elementos en apariencia desconectados.

Intuición de la naturaleza transitoria, ausencia del yo, lenguaje sencillo y sin adornos, etc. Tanta es la relevancia de estos elementos que la estructura métrica se vuelve superflua. Según Haya (2013), menos del 50% de los haikus tradicionales japoneses cumplen con el ortodoxo esquema 5/7/5, que curiosamente es la única característica que da el diccionario de la RAE en su definición del término «haiku».

Siempre que la tradición literaria castellana ha asimilado una nueva forma poética originaria de otra cultura o idioma –caso de la sextina provenzal o del soneto italiano, por ejemplo– tan solo ha adoptado un caparazón silábico, su arquitectura cerrada.

Lo cual justifica que el resto de aspectos del haiku que están más allá de la forma, a diferencia de lo que sucede en su país de origen, sean aquí anecdóticos.

Esto ha provocado una situación de trinchera: por un lado, los partidarios –que son principalmente poetas– de la rigurosidad métrica, pero libertad absoluta de contenido; por el otro, aquellos que ponderan los valores de la tradición literaria nipona por encima de la forma –y que en su mayoría son teóricos y especialistas en la materia.

## 2. Educación y haiku

Contrariamente a lo que pudiera parecer, la actual problemática de márgenes que presenta el haiku resulta beneficiosa desde el punto de vista educativo, pues ofrece más posibilidades al docente. Y para ello contrastaremos las propuestas pedagógicas de Lara Cantizani y de Lorente.

Durante los tres cursos escolares comprendidos entre 2003 y 2006, Lara Cantizani realizó un proyecto educativo en los institutos lucentinos Clara Campoamor y Marqués de Comares que concluyó con la publicación de tres libros de haikus compuestos íntegramente por alumnos de 2º y 3º de ESO. El primero se tituló *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena* (2004) y recopila 41 poemas métricamente respetuosos con el esquema ortodoxo nipón, escritos por alumnos de 2º A (2003-2004) del instituto Clara Campoamor, sobre el ataque yihadista a cuatro trenes de cercanías en la Comunidad de Madrid. Sin duda una actividad de carácter lingüístico gracias a la cual los alumnos desarrollaron su competencia comunicativa. Por supuesto, también fue un ejercicio literario que les permitió trabajar la competencia artística y cultural. Pero no olvidemos, en este caso concreto y en

tanto que competencia clave, que la producción de haikus supuso el fomento de la ciudadanía activa, la conciencia crítica y la comprensión del contexto social de unos discentes –en su mayoría de trece años– que probablemente era la primera vez que se enfrentaban a la idea de «terror» y de «yihadismo». He aquí un ejemplo, que refleja esa empatía y esa actitud solidaria tan necesarias para la construcción de la paz y de la democracia: «El agujero / que dejaron los muertos / fue para todos» (Lara Cantizani, 2004, p.23).

Como apuntan Colomer (2012) y Ballester e Ibarra (2016), la educación literaria permite a las nuevas generaciones incursionar en el terreno de la permanente reflexión sobre la cultura, pero además les ayuda a dar sentido a la experiencia personal e identidad colectiva. Los conocimientos estrictamente literarios deben dar pie a un debate más general, social y funcional (Arlandis y Reyes Torres, 2013). El texto literario es solo el trampolín. Y, en este sentido, *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena* fue un éxito. Más allá de que el libro tuviera una segunda edición y de que los beneficios de ambas ediciones se destinaran a la Asociación Víctimas del Terrorismo (AVT), aquel experimento de escritura colectiva y creativa despertó conciencias críticas, impulsó valores éticos, desarrolló habilidades comunicativas, fomentó la lectura y estableció las líneas maestras de un programa educativo que volvió a repetirse durante el curso siguiente (2004-2005).

En aquella segunda ocasión el proyecto abarcó las clases C, D, E de 2º de ESO y A, E de 3º, en el mismo instituto lucentino. El tema escogido fue la violencia de género, que en 2003 y 2004 venía causando la muerte de más de setenta mujeres al año

en España. La escritura poética se convertía de este modo en un ejercicio de sensibilización, de ruptura de estereotipos y peligrosos patrones de conducta, de reeducación y de empatía. Hasta el punto de que algunos niños –queremos subrayar el género gramatical masculino– se identificaron con la persona agredida. Así comienza uno de los haikus: «¿Cómo serías / si fueses la mujer?» (Lara Cantizani, 2005, p.51).

El libro se tituló *Haikus del mal amor* (2005) e incluye las composiciones de 72 alumnos/as. Mucho se ha escrito sobre la necesidad de prestigiar la literatura infantil y juvenil. Pues bien, que este libro se publicase en la colección Puerta del Mar, una colección que no solo estaba al margen de la LIJ sino que contaba en su catálogo con títulos de poetas de la altura de Muñoz Rojas, Ángel González, Vicente Núñez, Pérez Estrada o María Victoria Atencia quizá sirva para alumbrar el camino futuro de esta poesía, como apuntaba ya Ferrán: «escribir para todos. Los libros de niños son –o debieran ser– para mayores» (1990, p.63). Algo que únicamente puede conseguirse desde la calidad literaria, que por momentos sí alcanzan los poemas escritos por los descendientes del Clara Campoamor. Por ejemplo, en el siguiente cuento de terror encapsulado en tres versos: «La sopa fría. / Niños bajo la mesa. / El tenedor» (p.63).

Durante el curso 2005-2006, Lara Cantizani coordinaría su tercer y último volumen antológico de poesía escrita por niños/as, titulado *Deshielo en primavera* (2006), donde se recoge la obra de 54 alumnos lucentinos, pero de otro instituto, el IES Marqués de Comares. El tema escogido fue la ecología y se contó, adicionalmente, con la colaboración de los profesores Cruz Casado, Florido y Quesada. De hecho, el

libro incluye un breve paratexto –por utilizar la ya clásica terminología propuesta por Genette (1989)– de cada uno de ellos, en el que relatan sus experiencias lectoras y, de forma especial, mediadora y docente.

En el primero de dichos paratextos, Florido expone su sorpresa y la de sus estudiantes al leer –paso previo a la composición– el volumen de *Haikus del mal amor*. No se esperaban el nivel literario de aquellos alumnos de 2º y 3º de ESO ni, tampoco, las enormes posibilidades expresivas, comunicativas, de aquella estrofa tan breve, de solo diecisiete sílabas:

La lectura de esos haikus interesó y emocionó a mis propios alumnos, que además, se lanzaron a escribir ellos los suyos propios [...] Los alumnos del IES Marqués de Comares, y antes los del Clara Campoamor, piensan y hablan en haiku (Lara Cantizani, 2006, p.10).

Aunque, llegados a este punto, el fragmento del prólogo de Florido que más nos interesa es el que tiene que ver con la valoración del proyecto: «Lo mejor que hemos conseguido es que estos estudiantes se acerquen a la lectura de poesía, género que suelen considerar poco atractivo, elitista y difícil de entender. La sencillez y la naturalidad del haiku tienen la culpa» (p.10). Un cambio de perspectiva que se dio incluso entre los docentes, como admite Quesada:

Ha sido fascinante descubrir los haikus naturales a la misma vez que mis alumnos y comprobar cómo la fiebre que se iba apoderando de ellos, a medida que profundizaban más en este tipo de poesía, también me enfermaba dulcemente con igual intensidad.

Encontrar la magia que pueden contener diecisiete sílabas ha sido para todos los

implicados en este proyecto una auténtica sorpresa [...] Se han empeñado con entusiasmo alumnos de diferentes edades, inquietudes y hobbies [...] Los haikus están de moda en Lucena y es raro encontrar, en alguno de los institutos de la ciudad, una persona (ya sea profesor, alumno e, incluso, padres) que no los conozcan y produzcan (Lara Cantizani, 2006, pp.12-13).

Por supuesto, los haikus del alumnado lucentino poco tienen que ver con la tradición japonesa. El esquema 5/7/5 es un continente que los aprendices rellenan con el contenido de sus emociones, sus reflexiones o sus vivencias. Libremente. No hay objetividad y por el contrario abundan las metáforas, hipérbatos, sinestesias y demás recursos literarios. También hay haikus con rima: «En la colina / la colilla encendida / rima con ruina» (Lara Cantizani, 2006, p.65). Pero este tipo de proyectos a imitación del taller permiten desarrollar aspectos lingüísticos y literarios –y no solo lingüísticos y literarios– en un espacio de tiempo reducido y con un menor trabajo de planificación curricular.

En cambio, mucho más ambicioso es –aún continúa activo– el proyecto que el profesor Lorente puso en marcha en el Colegio Mayol de Toledo durante el curso 2013-2014: una Escuela de haikus para alumnos/as de entre seis y dieciocho años. El punto de partida es la siguiente definición:

El haiku es una poesía de origen japonés, que se escribe normalmente en 3 versos de 17 sílabas y toma como referencia la medida de 5, 7 y 5 sílabas en cada verso. Surge a partir de un suceso que nos ha emocionado o impactado (esto se denomina *aware* en japonés). No suele aparecer la rima ni la mayoría de figuras literarias, pero sí dos imágenes

que están relacionadas, con un corte entre ambas por medio de un punto, una coma o un punto y coma. El haiku nos habla de un suceso que *ha ocurrido aquí y ahora* y el poeta lo percibe por cualquiera de sus cinco sentidos, normalmente sin incluirse él, como un simple testigo neutro (Lorente, 2020, p.57).

La secuenciación anual de la Escuela de haikus favorece una definición tan precisa y a la vez tan amplia. Durante el curso académico, el Colegio Mayol destina dos sesiones semanales de treinta minutos a esta propuesta educativa que incluye la lectura dialógica, a partir de la cual se espera que los alumnos tomen la iniciativa y lean *motu proprio* –no olvidemos, como apunta Teberosky (2001), que aprender a escribir es por encima de todo aprender a reescribir y para ello se requieren modelos–; la producción de haikus y su corrección, los alumnos dejan de ser sujetos pasivos para convertirse en protagonistas del hecho literario; la publicación también de un libro casi de forma anual, en ediciones no venales, sin finalidad comercial y exclusivamente para los estudiantes; un recital de haikus –entre la abundante bibliografía sobre los beneficios de la lectura en voz alta véase, por ejemplo, Morrow (1996)–; la participación en un concurso literario o, por último, una serie de salidas escolares con el objetivo de que el alumnado componga poemas en un entorno natural y que Lorente (2020) denomina «safarí de haikus».

Recogemos el testimonio de la alumna A. Rodríguez porque investigadores y docentes no siempre alcanzamos a ver ese otro lado del espejo:

*Haikus* [...] Descubrí esta palabra en el Colegio Mayol estando en 2º ESO, curso

2013/2014 [...] Ninguno sabía qué era eso de los haikus [...]

Era la forma perfecta para adentrarnos en el mundo de la poesía, con algo sencillo y más fácil de comprender que cualquier poema tradicional [...] Porque si te ponen de primeras un Quevedo o un Góngora sin haber tocado antes nada, puede que lo aborrezcas; en cambio, empezando por algo sencillo (de primeras) como el haiku, te darán ganas de más y más poesía [...]

Y así he seguido, escribiendo haikus hasta el día de hoy, porque cuando hay algo afuera que de verdad me sorprende, que consigue captar mi atención –hasta lo más insignificante– decido coger un folio y un bolígrafo para expresarlo mediante esta composición. (Lorente, 2020, pp.157-159)

He aquí un haiku compuesto por esta misma alumna: «Noche de verano, / no hay mosquitos / rondando la farola». (Lorente, 2020, p.105). Como podemos observar, la cuestión métrica ha perdido trascendencia. Sin embargo, el poema se asemeja a la traducción de un terceto clásico japonés. Una mirada desnuda hacia lo natural, que incluye una pausa a la manera del *kireji*, también yuxtapone dos planos –en este caso uno general y otro concreto–, no hay rima, ni metáforas, el lenguaje es sencillo y el vocablo «verano» actúa como *kigo* –el objetivo de la palabra estación es situarnos en el tiempo sin tener que decir precisamente «verano», pero como en castellano no disponemos de tradición al respecto, no es una mala solución recurrir a lo explícito.

### 3. El juego de hacer versos

Mientras poetas, teóricos y traductores no acaban de ponerse de acuerdo sobre las características del haiku en español –¿cómo van a ponerse de acuerdo si al final todo se reduce a una opción estética?–, docentes como Lara Cantizani y Lorente aprovechan esta versatilidad y adecuan su definición de la estrofa japonesa en atención a la diversidad de su alumnado y al tiempo que pueden dedicarle en el aula. Un ejemplo extremo: Santos (2014) reduce el uso del haiku a una única actividad de treinta minutos.

De un modo u otro, lo verdaderamente significativo es cómo se vencen las reticencias de los escolares a la lectura desde la sencillez y la brevedad del haiku. No olvidemos que uno de los principales ejes de intervención pedagógica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene por objeto –en la medida de lo posible– que cada alumno/a construya y consolide un hábito estable de lectura. Porque, como afirma Ballester: «Sin la lectura no hay literatura» (2015, p.13).

Así, desde su brevedad de *tweet*, el haiku enlaza con los nuevos lectores digitales, de «atención flotante» (Bernabeu y Goldstein, 2008, p.22). Son solo tres versos y, por tanto, no se requiere un gran esfuerzo de decodificación en beneficio de la comprensión lectora. Además, su sencillez resulta idónea para introducir a los discentes en la lectura de un género con reputación –señalaba Florido– de poco atractivo y difícil. Generando un poso cultural y un gusto estético que posibilitará que el aprendiz se forme como lector completo.

Las características únicas del haiku, en especial su concisión, viabilizan también una lectura dialógica en el aula y, por tanto, ofrecen la posibilidad de generar diálogo y

debate. Una interactuación que pierde el prefijo para transformarse del todo en actuación mediante la escritura. Ese es el gran salto. Lo que aumenta de forma exponencial el valor del haiku como herramienta docente: su invitación al juego literario.

Son varios los autores –entre ellos, Moreno (1994)– que han apuntado a la escritura creativa como la mejor manera de que los niños/as se aficionen a la lectura. Pues bien, frente a la tradicional redacción o frente a un poema sin forma definida que los aprendices no saben ni por dónde comenzar, el haiku son solo diecisiete sílabas o, en función del nivel del alumnado, tres versos. Podemos, por ejemplo y para empezar, proyectar una o varias imágenes en el aula y pedir a los discentes que las conviertan en palabras. A partir de las producciones resultantes puede establecerse una lectura dialógica, favoreciendo de esta manera la participación activa, constructiva y autónoma del alumnado.

Y entonces las posibilidades se atomizan: escoger un tema con carga social para la escritura de haikus o, por el contrario, mostrar el «aquí» y «ahora» a la manera de una fotografía en Instagram. Usar las TIC para buscar poemas e imágenes con los que inspirarse o contrarrestar el déficit de realismo de internet con salidas a un entorno natural. Poner el acento en las características del haiku japonés o ponderar los aspectos silábicos, de rima, etc.

Pero siempre desde la escritura creativa, que va a permitir a los discentes

expresar sus inquietudes, objetivos o intereses: ellos pasan a ser los verdaderos protagonistas. No en vano, el haiku vincula la lengua y literatura con la experiencia personal del alumnado a través de una mirada sobre su realidad más inmediata. Lo que repercute indudablemente en su formación ciudadana.

Además, la sencillez del haiku –que convierte esta estrofa en una estrofa sumamente manejable– no solo resulta idónea para introducir a los nuevos lectores en el género lírico, sino también es útil y apropiada para aquellos docentes que desde la responsabilidad consideran que no han recibido una formación poética adecuada o que, simplemente, no tienen experiencia en la implementación en el aula de este tipo de propuestas didácticas creativas.

No hace tanto que Delmiro Coto consideraba que: «En todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada» (2002, p.16). A pesar de las aportaciones y los avances realizados en la última década, coincidimos en que la escritura creativa sigue ofreciendo aún números negativos. De ahí nuestra propuesta. Un caballo de Troya de diecisiete sílabas con el que franquear el desinterés generalizado de los escolares por la lectura, por el género lírico y por la escritura. Un cambio de perspectiva: transformar la poesía en un juego.

## Referencias bibliográficas

- ARLANDIS, S. y REYES-TORRES, A. (2013). *Textos e interpretación. Introducción al análisis literario*. Barcelona: Anthropos.
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BALLESTER-ROCA, J. e IBARRA-RIUS, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 8-15.

- BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- COLOMER, T. (2012). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ECO, U. (1965). *Obra abierta*. F. Perujo (trad.). Barcelona: Seix Barral.
- DELMIRO COTO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- FERRÁN, J. (1990). Música y poesía. En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 59-64). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. C. Fernández Prieto (trad.). Madrid: Taurus.
- HAYA, V. (2013). *Aware*. Barcelona: Kairós.
- LARA CANTIZANI, M. (2004). *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena*. Béjar: LF.
- LARA CANTIZANI, M. (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Diputación de Málaga (CEDMA).
- LARA CANTIZANI, M. (2006). *Deshielo en primavera: Antología de haikus*. Málaga: Diputación de Málaga (CEDMA).
- LORENTE, J. (2020). *El haiku en las aulas: Una guía metodológica*. Toledo: Haijin Books.
- MORENO, V. (1994). *El deseo de escribir: Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona: Pamiela.
- MORROW, L. M (1996). *Motivating Reading and Writing in Diverse Classrooms: Social and Physical Contexts in a Literature-Based Program*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, F. (1994). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión.
- SANTOS, C. (2014). *El taller de la imaginación: Un método de escritura creativa en las aulas de primaria*. Barcelona: Alba.
- TEBEROSKY, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Con la colaboración de T. Colomer. Barcelona: Vicens Vives.
- VOLOSHINOV, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. T. Bubnova (trad.). Madrid: Alianza.