

LA ESCRITURA POÉTICA COMO CAMINO HACIA EL FILOSOFAR.
ANOTACIONES EN TORNO A LA TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN CULTURAL PARA EL
MUNDO DE HABLA HISPANA DE LA NOVELA FILOSÓFICA *SUKI*,
DE MATTHEW LIPMAN

Diego Antonio Pineda R.
Universidad Javeriana. Colombia

Resumen:

Lo que me propongo presentar en este texto no son más que algunas observaciones y reflexiones, algunas de ellas incluso un poco marginales, a un trabajo mucho más amplio que vengo realizando desde hace más de seis años: la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica *Suki*, de Matthew Lipman, y de su correspondiente manual de apoyo para el profesor, que tiene por título *Escribir: ¿cómo y por qué?* Me ocuparé, en primer lugar, de clarificar el origen y las características de este trabajo de traducción y adaptación cultural, en orden a mostrar algunos de los criterios generales que para ello fui elaborando a medida que desarrollaba mi trabajo. A continuación presentaré algunas experiencias de escritura con niños y jóvenes que me han servido de punto de referencia en mi reflexión sobre la dimensión filosófica del acto de la escritura. Lo esencial en el esfuerzo por generar en otros el interés y las habilidades para desarrollar la composición poética está muchas veces en ayudarles a expresarse nuevamente en términos sencillos, pero evocadores. Concluiré con algunas reflexiones generales, inspiradas en Matthew Lipman, sobre la relación existente entre la reflexión filosófica y la escritura poética. En el trabajo de adaptación del manual *Escribir: ¿cómo y por qué?* he hecho, entonces, una recopilación bastante amplia de poemas de grandes autores de muchísimos países hispanoamericanos. Hay allí poemas de autores como Miguel Hernández, Antonio Machado o Federico García Lorca, y otros (de España), del mexicano Octavio Paz, del nicaragüense Rubén Darío, del peruano César Vallejo, o del chileno Pablo Neruda, o incluso canciones del panameño Rubén Blades, del cubano Silvio Rodríguez, del argentino Piero o hasta del brasileño Vinicius de Moraes. Pero he incluido también poemas escritos por niños de mi país.

Palabras clave: Filosofía; Educación; Poesía; Matthew Lipman; *Suki*

A Escritura Poética Como Caminho Ao Filosofar. Em torno à tradução e adaptação cultural para o mundo hispanoparlante da novela filosófica *suki*, de Matthew Lipman

Resumo:

O que eu me proponho a apresentar neste texto não senão algumas observações e reflexões, algumas delas inclusive um pouco marginais, de um trabalho muito mais extenso que venho realizando há mais de seis anos: a tradução e a adaptação cultural para o mundo hispanoparlante da novela filosófica *Suki*, de Matthew Lipman, e do seu correspondente manual de apoio para o professor, que tem por título *Escrever: como e por quê?* Vou me ocupar, em primeiro lugar, de clarificar a origem e as características de este

trabalho de tradução e adaptação cultural, no sentido de mostrar alguns dos critérios gerais que, para tal, fui elaborando à medida que desenvolvia meu trabalho. Em seguida apresentarei algumas experiências de escritura com crianças e jovens que me serviram de ponto de referência para minha reflexão sobre a dimensão filosófica do ato da escritura. O essencial no esforço para gerar em outros o interesse e as habilidades para desenvolver a composição poética, está muitas vezes em ajudar-lhes a se expressarem novamente em termos simples, porém evocadores. Concluirei com algumas reflexões gerais, inspiradas em Matthew Lipman, sobre a relação existente entre a reflexão filosófica e a escritura poética. No trabalho de adaptação do manual *Escrever: como e por quê?* fiz, então, uma recopilação bastante ampla de poemas de grandes autores de muitos países latino-americanos. Há nele poemas de autores como Miguel Hernández, Antonio Machado ou Federico García Lorca, e outros (de Espanha), do mexicano Octavio Paz, do nicaraguense Rubén Darío, do peruano César Vallejo, ou do chileno Pablo Neruda, ou inclusive canções do panamenho Rubén Blades, do cubano Silvio Rodríguez, do argentino Piero e até mesmo do brasileiro Vinicius de Moraes. Mas incluí também poemas escritos por crianças de meu país.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Poesia; Matthew Lipman; Suki

Poetic Writing As A Way To Philosophize. About the translation and adaptation to the Spanish-speaking world of Matthew Lipman's novel, *suki*.

Abstract:

What I propose to present with this text are some few observations and reflections, some of them even a bit marginal to a much more extensive work I have been developing in the last six years: the translation and cultural adaptation for the Spanish-speaking world of Matthew Lipman's philosophical novel, *Suki*, and its corresponding support manual for teachers entitled: *Writing: How and why?* First of all, I will clarify the origin and the characteristics of this translation and cultural adaptation work, to show some of the criteria I elaborate as developing my work. Then I will offer some writing experiences with children and young people that served me as a reference point for my reflections on the philosophical dimensions of the act of writing. What is essential in the effort to generate interest in others and their skills to develop a poetic composition, is often to help them to express themselves in simple, but evocative terms. I will conclude with some general reflections, inspired by Matthew Lipman, on the relationship between philosophical thinking and writing poetry. In the work of adapting the manual *Writing: How and why?* I made a very broad compilation of poems by great authors of many Latin American countries. There are poems by authors such as Miguel Hernández, Antonio Machado and Federico Garcia Lorca, and others (from Spain), the Mexican Octavio Paz, the Nicaraguan Rubén Darío, the Peruvian Cesar Vallejo, Pablo Neruda of Chile, or even songs from the Panamanian Rubén blades, the Cuban Silvio Rodriguez, the Argentinean Piero and even from the Brazilian Vinicius de Moraes. But I also included poems written by children of my country.

Keywords: Philosophy; Education; Poetry; Matthew Lipman; *Suki*



LA ESCRITURA POÉTICA COMO CAMINO HACIA EL FILOSOFAR.
ANOTACIONES EN TORNO A LA TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN CULTURAL PARA EL
MUNDO DE HABLA HISPANA DE LA NOVELA FILOSÓFICA *SUKI*,
DE MATTHEW LIPMAN

Diego Antonio Pineda R.

(...) resulta particularmente ilustrador el proceso lingüístico en el que por traducción y traslación se hace posible una conversación en dos lenguas distintas. El traductor tiene que trasladar aquí el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refería el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprenderse en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva. Toda traducción es por eso ya una interpretación, e incluso puede decirse que es la consumación de la interpretación que el traductor hace madurar en la palabra que se le ofrece.

Hans-Georg Gadamer

Lo que me propongo presentar en el presente texto no son más que algunas observaciones y reflexiones, algunas de ellas incluso un poco marginales, a un trabajo mucho más amplio que vengo realizando desde hace más de seis años: la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica *Suki*, de Matthew Lipman, y de su correspondiente manual de apoyo para el profesor, que tiene por título *Escribir: ¿cómo y por qué?*¹.

Me ocuparé, en primer lugar, de clarificar el origen y las características de este trabajo de traducción y adaptación cultural, en orden a mostrar algunos de los criterios generales que para ello fui elaborando a medida que desarrollaba mi

¹ La traducción y adaptación de la novela está ya completamente terminada, y fue publicada por mí mismo, con autorización de su autor, en Colombia bajo el título *Susy. Novela de pensamiento poético* (en adelante me referiré siempre a esta novela bajo este nombre). Ya se ha empezado a trabajar con ella en algunos colegios de Bogotá como una parte integrante del programa "Filosofía para niños". La traducción y adaptación del manual sigue avanzando (ya está hecho por lo menos el 70% del trabajo), y espero poder concluirla durante el presente año. Se trata de un trabajo sumamente dispendioso, que, además de la labor propiamente de traducción, implica un gran esfuerzo de recopilación de materiales, de investigación en diversas fuentes y especialmente de una lectura de poesía metódica y continuada.

trabajo. A continuación presentaré algunas experiencias de escritura con niños y jóvenes que me han servido de punto de referencia en mi reflexión sobre la dimensión filosófica del acto de la escritura. Concluiré con algunas reflexiones generales, inspiradas en Matthew Lipman, sobre la relación existente entre la reflexión filosófica y la escritura poética.

1. En torno al origen y significado de una “traducción”

Muchos de quienes hemos tenido la posibilidad de conocer el programa “Filosofía para niños” (en adelante simplemente FpN) a través de los workshops que durante muchos años realizó en Mendham (New Jersey) el profesor Matthew Lipman, además de compartir una experiencia enriquecedora tanto humana como filosóficamente, tuvimos la oportunidad de redescubrir también en nosotros mismos durante esos días aspectos poco examinados de nuestra personalidad, así como de avistar relaciones insospechadas que se dan en el ámbito del trabajo filosófico. Quienes, por ejemplo, hemos mantenido a lo largo de nuestros años de formación un peculiar aprecio por la poesía pudimos gozar de manera especial aquellas sesiones nocturnas en que, después de discutir durante un largo rato los pasajes de ese bello texto que es *Susy*, nos entregamos después a la lectura y escritura de poemas. Yo mismo puedo recordar que fue con ocasión de esas sesiones de reflexión filosófica que pude escribir algunos de los poemas que aún hoy sigo teniendo en mayor aprecio.

El asunto no quedaba, sin embargo, en la simple fascinación. Quienes nos sentimos fascinados con *Susy* no sólo apreciamos en ella una novela creativa y bien escrita, o incluso una buena propuesta pedagógica para ayudar a desarrollar la expresión del pensamiento filosófico por medio de la poesía, sino que seguramente vimos también que detrás de ella, a la vez que se nos ofrecía una interesante oportunidad para la expresión poética, había una concepción novedosa de los intrínsecos vínculos existentes entre filosofía y poesía, así como



de la articulación entre las habilidades de razonamiento lógico y la capacidad de expresión.

A pesar de lo mucho que apreciábamos ese trabajo, muchos de los lectores de *Susy* que teníamos por lengua materna el castellano nos tropezábamos, sin embargo, de entrada, con una gran dificultad: se trataba de un texto que no sólo estaba escrito en inglés y del cual no existía traducción alguna a nuestra lengua², sino que era una propuesta pensada en un contexto cultural y en una tradición literaria que nos resultaba, por lo menos en principio, bastante ajena. Ello no quería decir, por supuesto, que no nos pudiéramos fascinar, por ejemplo, con algunos de los ejercicios de escritura propuestos por Lipman o con los bellos poemas de Robert Frost, John Donne, Walt Whitman, Emily Dickinson o William Carlos Williams que nos ofrecía Lipman como punto de referencia tanto para nuestra reflexión como para nuestra escritura. De hecho, por lo menos en mi caso particular, la lectura y discusión de *Suki* (me refiero en este caso a la versión original en inglés) me suscitó el interés por empezar a conocer más de cerca la tradición poética angloamericana y me ayudó especialmente a redescubrir la poesía como una forma de expresión fresca, sencilla y original como la que puede percibirse en los autores que acabo de mencionar.

No podía olvidar, sin embargo, que pertenecía a una tradición cultural, literaria y poética en la que también es posible captar esa misma sencillez, profundidad y frescura: la de los poetas españoles, latinoamericanos y colombianos, tanto aquellos que han alcanzado la fama de Pablo Neruda, Antonio Machado, Miguel Hernández, César Vallejo, Octavio Paz, Porfirio Barba Jacob o Gonzalo Arango, como la de tantos poetas anónimos, niños, jóvenes y

² La primera traducción de *Suki* (y de su manual) al español es del año 2000 y fue realizada en Argentina por Ediciones Manantial. Aunque es un paso importante contar con una traducción del texto original de Lipman, veo en este trabajo tres problemas fundamentales: (a) es una traducción literal del inglés, sin ningún trabajo efectivo de adaptación; (b) está demasiado marcada por las formas de expresión propiamente argentinas; y (c) rompe el vínculo con otros textos del programa FpN, como la novela *El descubrimiento de Harry*, de la cual incluso se borran en el manual todas las referencias a ella que hace Lipman.

adultos, hombres y mujeres, que habían hecho de la poesía una forma de vida o una ocasión para la expresión de sus más hondos sentimientos y pensamientos. ¿Por qué no, empecé a preguntarme entonces, intentar hacer una versión de la novela original de Lipman (y de su manual para los maestros) que, conservando su estructura teórica y sus principales intuiciones filosóficas, estuviera hecha desde una tradición literaria diferente, la tradición literaria en lengua castellana?

La idea era en principio bastante descabellada, y ello en primer lugar por la inmensidad de la tarea que implicaba: traducir y adaptar, dentro de una tradición literaria diferente a la del original, más de 500 páginas, escritas la mayoría de ellas en letra muy pequeña; pero, además de ello, emprender una tarea de lectura de muchos libros de poemas, de recopilación de materiales y de investigación sobre los supuestos teóricos más generales del ejercicio de la escritura y la búsqueda de estrategias pedagógicas adecuadas para propiciar la escritura poética de niños y jóvenes. La magnitud de tal empresa, sin embargo, se veía recompensada por la fascinación que el propio texto de Lipman me suscitaba y por la idea de que, en la medida en que los niños y jóvenes de mi país, y de otros países de habla hispana, pudiesen contar algún día con un material que, a la vez que les ayudaría a profundizar en temáticas filosóficas de gran importancia, les podría aportar estrategias de expresión de sus pensamientos más profundos.

A las dificultades prácticas de traducción ya señaladas se unía, por otra parte, una dificultad más bien de orden teórico: ¿de qué tipo de traducción habría de tratarse? El término “traducción”, como bien lo han indicado filósofos como Gadamer y Ricoeur³, puede ser entendido por lo menos en dos sentidos diferentes: en un sentido específico, como la transferencia de un mensaje verbal de una lengua a otra; o, en un sentido más amplio, como una interpretación de un conjunto amplio de significados de un sistema de signos a otro sistema de

³ Cfr. GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1984, pp. 462 y ss. De Ricoeur puede verse su artículo “El paradigma de la traducción”, en *Revista de Occidente*, Madrid, N° 240, 2001.



signos. Lo que yo me proponía, sin embargo, era algo que no era estrictamente ni una ni otra cosa, pues, si bien no me interesaba hacer una traducción literal del texto de Lipman, tampoco pretendía hacer algo que fuera enteramente diferente a éste, sino un texto que mantuviera una continuidad dramática e intelectual con lo escrito por Lipman en textos como *El descubrimiento de Harry, Elisa y Marcos*. El trabajo de traducción y adaptación cultural que me proponía no podía reducirse, entonces, a una simple transposición de significados de una lengua (el inglés) a otra (el castellano). Se trataba, más bien, de repensar y de reinterpretar lo que fue creado en una lengua y una tradición literaria (la inglesa) en el marco de una nueva lengua y tradición literaria (la española); pero se trataba, también, de hacerlo respetando la estructura teórica y el marco narrativo originales del trabajo de Lipman.

Una vez emprendida la tarea surgieron, además, nuevas dificultades tanto prácticas como teóricas. En primer lugar, no siempre las tradiciones literarias (algo semejante a lo que ocurre con las teorías científicas) son del todo conmensurables. No es fácil encontrar, por ejemplo, en la tradición poética española algo que pueda corresponder a experiencias poéticas tan particulares como las de Withman, Williams o Emily Dickinson. En segundo término, la experiencia de escritura poética con la que cuenta Lipman es bien diferente a la de un lector cuya lengua materna es el castellano y muchos de sus “experimentos” de escritura poética están situados en un marco histórico diferente al nuestro. En tercer término, era preciso mostrar cómo los propios niños y jóvenes de nuestros países eran capaces de escribir poesía fresca y profunda y dar ejemplos concretos de ello, de un modo semejante a como lo hace Lipman en su novela y su manual. Finalmente, se trataba de poder mostrar como el acto de la escritura, lejos de ser un ejercicio mecánico que se puede hacer aplicando unas cuantas “técnicas”, constituye un acto de “construcción de significado” en el cual se explora el lenguaje, se examinan sus posibilidades, se hacen clasificaciones, se plantean hipótesis y, en general, se hace preciso el

empleo de un amplio rango de destrezas cognitivas.

Muchas de estas dificultades, por otra parte, no eran fácilmente previsibles antes de comenzar el trabajo de traducción y adaptación cultural y sólo podían ser descubiertas en el momento mismo en que ellas se iban presentando. Para tratar adecuadamente tales dificultades, entonces, era preciso, siguiendo el propio modo de abordar los problemas por parte de Lipman, construir criterios que nos ayudaran a resolver de un modo inteligente las dificultades planteadas por el propio esfuerzo de apropiación del contenido filosófico de los textos de Lipman dentro de una tradición literaria enteramente diferente a aquella dentro de la cual fueron pensados. Señalaré a continuación algunos de esos criterios (sólo algunos de los más relevantes) que me fue preciso ir elaborando a medida que desarrollaba mi trabajo.

Ante todo empecé a tomar conciencia de que era preciso una indagación más a fondo sobre la propia tradición literaria, y especialmente de la poesía existente en español. Aunque no me he dedicado nunca a los estudios literarios, he sido siempre amante de la poesía. De esta manera, me vi obligado a emprender de una forma más o menos sistemática una lectura continua de poesía, especialmente a recuperar la lectura de quienes en años anteriores habían sido mis poetas preferidos: Machado, Hernández, Neruda; pero también, de igual forma, me empecé a acercarme a poetas más antiguos (como Góngora o Quevedo) o me hube de introducir en tradiciones poéticas hasta entonces para mí desconocidas, como la de los haikús japoneses o los limericks del inglés Edward Lear. A partir de esta inmersión a fondo en la poesía, de su lectura continua y sistemática, fui construyendo un primer criterio en la elaboración de mi trabajo: tuve claro que era necesario hacer mi esfuerzo de reinterpretación del trabajo de Lipman desde una tradición particular, la de la poesía en español, pero que ello no implicaba que debiera encerrarme exclusivamente en dicha tradición. Precisamente una tradición se enriquece en la medida en que entra en contacto con otras. No dudé por ello en buscar otros estilos y otras tradiciones poéticas: la



poesía árabe, japonesa, inglesa, etc. Ello me llevó a descubrir, además, hasta qué punto tradiciones como éstas han tenido también un influjo interesante en los poetas hispanoamericanos (Octavio Paz, por ejemplo, fue un gran admirador de los haikús japoneses y el propio Benedetti publicó hace pocos años su *Rincón de haikús*, y poetas colombianos cultivaron los limericks inventados por Edward Lear con especial presteza).

En el trabajo de adaptación del manual *Escribir: ¿cómo y por qué?* he hecho, entonces, una recopilación bastante amplia de poemas de grandes autores de muchísimos países hispanoamericanos. Hay allí poemas de autores como Miguel Hernández, Antonio Machado o Federico García Lorca, y otros (de España), del mexicano Octavio Paz, del nicaragüense Rubén Darío, del peruano César Vallejo, o del chileno Pablo Neruda, o incluso canciones del panameño Rubén Blades, el cubano Silvio Rodríguez, el argentino Piero o hasta el brasileño Vinicius de Moraes. Pero he incluido también poemas escritos por niños de mi país (o en algunos casos he traducido los propios poemas de niños de otras partes del mundo que trae el texto original de Lipman), o, cuando ha sido necesario, y retomando algunas de las intuiciones poéticas de Lipman o textos que he escrito previamente, he incluido mis propios poemas. También en otros casos he traducido los poemas en inglés propuestos por Lipman cuando he considerado que ellos se adaptan mejor como modelos de escritura para los jóvenes⁴, o incluso he traducido poemas de otras lenguas, como ocurre con un poema de Vinicius de Moraes.

En cierto sentido, entonces, el trabajo que vengo realizando es, además de una traducción y reinterpretación de la obra de Lipman, una investigación y recopilación de materiales que ayuden a desarrollar el gusto por la poesía y la capacidad de escritura poética de nuestros jóvenes y niños. Me he permitido,

⁴ Creo por cierto que no tiene mucho sentido el mero “adaptar por adaptar”, y he intentado cuidarme al máximo de ello. Hay ocasiones en que los textos de referencia propuestos por Lipman eran indudablemente más apropiados que cualquiera otros que pudiese encontrar en la poesía castellana. En tales casos no he dudado en dejarlos.

además, aunque conservando siempre la estructura general del trabajo de Lipman (pues entiendo que éste obedece a una concepción de conjunto de lo que es el trabajo filosófico con los niños y jóvenes), introducir algunas variantes, tanto en la novela como en el manual. En la novela, por ejemplo, sustituí algunos poemas del original por poemas que, conservando un sentido aproximado al del original inglés, fueron escritos originalmente en español y pueden ser un punto de partida más adecuado para la reflexión filosófica y la expresión poética de los estudiantes de los países hispanoparlantes.

Esto no siempre fue tarea fácil. Un ejemplo relevante de dicho esfuerzo es el poema que aparece al final del primer capítulo de la novela, un poema de Robert Frost (en el original de la novela en inglés) a través del cual Susy quiere mostrarle a Harry las semejanzas que existen entre nuestros estados de ánimo y la situación de un árbol que se encuentra en medio de una tormenta. En primer lugar opté por traducir el poema de Robert Frost. Sin embargo, y dado que, aunque revisé en muchas ocasiones la traducción, algunos de sus versos resultaban aún demasiado forzados, opté por buscar un poema originalmente escrito en español que pudiera reflejar de la forma más adecuada aquello que se quería comunicar en dicho pasaje de la novela. Después de buscar por varios meses, y con la ayuda de una antología de poemas sobre árboles en la lengua castellana, pude finalmente elegir el poema *El ciprés*, de la poetisa uruguaya Juana de Ibarbouru. En otras partes también sustituí poemas del original inglés por poemas muy conocidos de autores españoles (como *La canción de la vida profunda*, de Porfirio Barba Jacob, o *Los heraldos negros*, de César Vallejo), o por canciones muy conocidas de Joan Manuel Serrat o Celia Cruz. La introducción de estos nuevos elementos implicó, desde luego, que en algunos casos tuviera que reescribir pasajes, e incluso episodios completos, de la novela.

En la traducción y adaptación del manual, aunque se conservan casi todos los elementos del original en inglés (sólo suprimí algunas cosas, muy pocas, que carecían de relevancia al traducirlas al castellano), introduje algunos elementos



propios. En algunos casos amplié un poco la descripción de algunas ideas principales del manual (aunque en ningún caso he agregado una nueva idea principal), pues las “fuentes” de la tradición poética en español así lo exigían. En otros casos agregué algunos elementos nuevos, especialmente algunas “técnicas de escritura”, que no existían en el texto de Lipman, pues nos abrían a formas de hacer poesía que él no había considerado y que podrían resultar relevantes para los jóvenes (como el haikú y el limerick, o ciertos versos irreverentes y burlescos al estilo de Quevedo o de algunos poetas-humoristas colombianos). Además, para cada capítulo seleccioné una pequeña lectura (de máximo una página) que sirviera de texto de referencia para la reflexión sobre la escritura que pueden hacer los jóvenes que trabajen con estos textos. Dichas lecturas tienen que ver con temas tratados por filósofos o poetas (como Rainer María Rilke, Pablo Neruda, Vicente Huidobro, Octavio Paz y Martin Heidegger) sobre la forma de escribir un poema, el valor de las palabras, el significado de la poesía, la relación entre arte y artesanía o la idea del “habitar poético” del mundo.

Cada una de estas “sustituciones” y “agregados” sólo encuentra su adecuada justificación cuando se mira el conjunto del trabajo. No se trataba de cambiar lo hecho por Lipman o de volverlo a hacer desde el principio, sino de reelaborar su trabajo desde una tradición cultural y literaria enteramente diferente y, sobre todo, de elaborar un manual para la lectura y discusión de *Susy* que fuera enteramente accesible a los jóvenes que trabajaran con esta novela. A medida, pues, que iba realizando mi trabajo, se iban decantando algunos criterios básicos del trabajo de traducción y adaptación cultural. A partir de lo dicho hasta aquí puedo poner de presente por lo menos tres de ellos: (1) acercar a los jóvenes de habla hispana a su riquísima tradición literaria, pero intentando mostrar que ésta es y debe ser una tradición abierta y en permanente diálogo con otras tradiciones; (2) que, a partir de la riqueza de la tradición literaria hispanoamericana, los jóvenes encontraran modelos y experiencias de escritura poética más acordes con su cultura y su lengua; y (3) que este “manual” que

acompaña a *Susy* dejara de ser una “manual para el profesor” y pudiera convertirse también en un “manual del alumno”; creo yo que éste es un texto que los propios jóvenes deberían manejar directamente, y no sólo una “ayuda” para que el maestro oriente la lectura y discusión de la novela (en este momento me encuentro, por cierto, revisando el conjunto del trabajo hasta aquí realizado, de tal manera que quede reescrito como dirigido al estudiante, más que al profesor).

El lector atento de los trabajos de Lipman -tanto de sus textos teóricos como de sus novelas y manuales para los maestros- no deja nunca de sorprenderse con las múltiples sugerencias que hay en los textos de este autor no sólo para explorar ciertas ideas filosóficas, sino también para “experimentar” con ellas. Esto, que es cierto respecto de todos sus textos, lo es aún más en *Susy* y el manual *Escribir: ¿cómo y por qué?* En estas obras encontramos múltiples insinuaciones sobre el modo como la reflexión filosófica alimenta la escritura poética y sobre el modo como la poesía es un espacio privilegiado de expresión para la reflexión filosófica. He puesto particular atención a todas estas insinuaciones y me he propuesto, además, perfeccionar algunas de estas propuestas y organizarlas en un orden más sistemático. Surgió de allí un programa “adicional”: el de elaborar un conjunto sistemático de “técnicas de escritura” que pudiesen servir de apoyo a un programa que busca promover entre los niños y jóvenes la reflexión filosófica⁵. En este proyecto se han combinado, junto con el trabajo sobre la obra de Lipman, otras dos fuentes fundamentales: la lectura y apropiación de la *Gramática de la fantasía*, del escritor italiano Gianni Rodari, y mi propia experiencia del “despertar” a la escritura con mi hija desde que tenía alrededor de cinco años. De estas experiencias me ocuparé en el punto 2.

⁵ Este programa está descrito con mayor amplitud en mi artículo (inédito) “Escritura y desarrollo del pensamiento”, presentado en el Tercer Congreso Latinoamericano de Educación para el Desarrollo del Pensamiento, realizado en la ciudad de Bogotá en mayo del año 2001. De la multiplicidad de técnicas que aparecen propuestas allí (cerca de 80) tengo ya desarrolladas y probadas un poco más de 30. En la segunda parte de este ensayo cuento algunas experiencias relacionadas con ese trabajo.



Quiero resaltar por lo pronto que este trabajo de traducción y adaptación cultural de estos textos de Lipman tiene valor no sólo porque pone a nuestra disposición uno de los materiales más bellos e interesantes del clásico programa “Philosophy for Children”, sino porque estos trabajos son una fuente en donde pueden inspirarse muchas otras experiencias de pensamiento creativo y de creatividad literaria. Yo mismo, como lo he insinuado previamente, he encontrado en las sugerencias de Lipman caminos nuevos para la expresión de mi pensamiento y he podido sobre todo recuperar la escritura poética como modo de expresión. Lipman nos incita a experimentar con el lenguaje al tiempo que nos exige rigor en su trato, pero nos mueve también a razonar con coherencia como condición sine qua non de la exploración y construcción del sentido. Personajes como Susy o el profesor Buenaventura (nombre con el que he sustituido el Mr. Newberry del original inglés), e incluso los propios conflictos de Harry o Guillermo con la escritura, pueden también ser profundamente iluminadores para los jóvenes que, después de haber trabajado por un tiempo en el perfeccionamiento de sus habilidades lógicas, buscan nuevas formas de expresión en la escritura literaria.

Quiero presentar a continuación, y básicamente como una muestra de la proyección que puede tener un ejercicio como el que se realiza con los textos de Lipman, algunas experiencias de escritura con niños y jóvenes que, aunque no necesariamente hayan sido fruto de la lectura de la novela y el manual de Lipman están inspiradas en el trabajo que yo venía haciendo con estos textos.

2. Algunas experiencias de escritura inspiradas en *Susy*

Hace unos años, cuando me encontraba traduciendo un pasaje de la introducción a *Escribir: ¿cómo y por qué?*, el manual para el profesor que acompaña a *Susy*, me ocurrió algo singular. El texto de Lipman que traducía decía algo que, por entonces, me resultaba absolutamente inverosímil y

completamente ajeno a mi experiencia: que la poesía es una forma de expresión que les resulta muy natural a los niños. El modo como justificaba su apreciación me resultaba, además, todavía más paradójico. Según él, aunque los niños gustan mucho de actividades de expresión como el canto, el dibujo o el baile, en sus expresiones verbales tienden a ser excesivamente lacónicos y concisos. ¿Cómo podía ser que la poesía, que requiere de unas altas dotes lingüísticas se diera naturalmente en seres que, según se decía, tienen aún dificultades grandes para la expresión, pues carecen de un caudal lingüístico suficientemente amplio y sus poderes de razonamiento resultan limitados?

Lo que decía Lipman me resultaba entonces simplemente incomprendible. Para colmo, de allí pasaba a insistir en que la filosofía y la poesía resultan tan congeniales que los primeros balbuceos filosóficos se hicieron por medio de la expresión poética, como ocurrió en casi todos los filósofos presocráticos; e incluso mostraba la inmensa semejanza que se da entre cierto tipo de reflexiones que se les ocurren a los niños y algunos de los fragmentos de Heráclito. Evidentemente, mi función como traductor era verter con la mayor fidelidad posible los significados presentes en el texto. Mi perplejidad ante lo que leía y escribía era, sin embargo, cada vez mayor.

Cuando estaba en estas labores, entró en mi estudio mi hija pequeña, Natalia, que contaba por entonces con seis años. Me preguntó lo que hacía y le dije que estaba traduciendo un texto. Ella, entonces, me preguntó sobre qué trataba el texto. Yo le respondí que sobre poesía, esperando que con ello la niña no se preocupara más con el asunto y me dejara seguir con mi trabajo. Su reacción, sin embargo, fue totalmente otra, pues, de un modo absolutamente espontáneo, me dijo “Yo quiero escribir un poema”. Le pregunté sobre qué quería escribir el poema y me dijo que sobre sus perras. E inmediatamente me pidió que le escribiera en el computador lo que ella me iba a dictar. Suspendí mi traducción y copié lo que la niña me dictó de un modo espontáneo y bastante natural. Dice así:



*Mis perras juegan todo el día.
Y van corriendo y trombeando todo el día.
Por eso es que yo las regaño.
Me toca salir a perseguirlas.
Me gusta como juegan.
Pero, cuando están cansadas,
ya no quieren jugar conmigo.
Y yo las animo,
para que jueguen conmigo.*

Ese fue su primer poema. Por lo menos el primero que yo tengo registrado. Es ciertamente un poema de una estructura muy sencilla, hecho de oraciones descriptivas simples. Pero ya hay aquí un hecho sumamente destacable, además del hecho mismo de que una niña de seis años, que apenas empezaba a leer y a duras penas escribía, quiera escribir y escriba un poema: hay allí una palabra completamente inventada: “trombeando” (hasta el computador se resiste a registrarla y me la marca con una línea roja). La niña había escuchado en repetidas ocasiones que su mamá decía de una de sus perras que era “una tromba” y no tuvo la menor dificultad en transformar la expresión “una tromba” en el verbo “trombear”.

¿Podemos reconocer en ello un acto de creatividad lingüística? ¿Por qué no? Un niño quiere expresar una cosa, y, al no contar en su caudal lingüístico con el término adecuado para expresarla, lo inventa. Creo que ello, además de constituir un acto legítimo (no habrá que esperar a que los Académicos de la Lengua registren el verbo para usarlo con sentido), manifiesta una peculiaridad del lenguaje de los niños y ofrece una respuesta satisfactoria a la paradoja que acabamos de plantear.

Es un hecho que los niños tienen un caudal lingüístico pobre, y que por ello tienen que recurrir con frecuencia a inventar palabras para expresar aquello que quieren decir. Esto tiene una consecuencia importante: les concede un gran poder para la metáfora. No en vano ha dicho Howard Gardner, en uno de sus

más bellos ensayos que “el niño es el padre de la metáfora”⁶. Y, si ello es así, su capacidad para la expresión poética es perfectamente comprensible. No sólo los niños pueden hacer poemas, sino que pueden hacer poemas muy bellos: simples, frescos, con esa inmensa capacidad para expresar una experiencia en pocas sílabas, como ocurre en formas de expresión poética, tan rigurosas y novedosas a la vez, como las que encontramos en los haikús japoneses o en la poesía de William Carlos Williams. Pero hay todavía algo más que eso: la poesía puede ser un arma muy valiosa en la educación de los niños y una ayuda inigualable en el desarrollo de sus procesos de pensamiento. Comenta al respecto Matthew Lipman:

Además del hecho de que la poesía apela a los intereses de niños y jóvenes, está la virtud de su economía. A diferencia de los tortuosos meandros de la prosa, la cual implica complejas reglas de sintaxis, ausencia frecuente de imaginería y una tendencia a retener locuciones obsoletas, la poesía es a menudo brillante, concisa e intensa. Ella no necesita desprestigiar la imaginería o emplear artificios lógicos o retóricos y permanece más cercana de la experiencia vivida⁷.

Cuando mi hija de seis años me sorprendió con los pequeños textos que le gustaba escribir se abrió para mí un nuevo horizonte. No sólo empecé a recuperar para mí mismo un modo de expresión que había abandonado por muchos años, desarrollándose en mí un nuevo impulso para escribir poesía, sino que, a partir de entonces, empezó un bello diálogo entre padre e hija, ordenado a escribir. Después del poema, allí mismo, quiso escribir un cuento en donde contaba la historia sobre cómo el gato se hizo callejero. Unos días después, y tras haber leído el “Conjuro para no tomarse la sopa”, del libro *Conjuros y sortilegios*

⁶ Cfr. GARDNER, Howard: “El niño es el padre de la metáfora”, en *Arte, mente y cerebro*, pp. 180-189.

⁷ LIPMAN, Matthew: Introducción a *Escribir: ¿cómo y por qué? Manual de instrucciones que acompaña a Susy*. La traducción es mía y aún está inédita. El texto citado corresponde a la página 4 de la traducción.



de Irene Vasco, quiso escribir un conjuro, siguiendo el modelo que había encontrado en dicho libro. Me lo propuso y enseguida nos pusimos a determinar lo que queríamos lograr con nuestro conjuro: ella quería un conjuro para que su hermano mayor no acabara con la comida de la nevera. Días después quiso que inventáramos un conjuro contra “el acelere” de su mamá, y nos dimos a dicha tarea.

Cuando nos dedicábamos a componer dichos textos, explorábamos paso a paso aquello que queríamos expresar, buscábamos y rebuscábamos las palabras. Ella, por supuesto, quería que rimaran; y, entonces, ensayábamos con distintos pares de palabras hasta que encontrábamos la forma de expresión adecuada, la que luego escribíamos y sometíamos a su evaluación. Yo, por supuesto, le sugería ciertas palabras y ella, según su interés, las aprobaba o desechaba; pero la trama completa de sus poemas era inventada totalmente por ella misma; yo sólo le servía de “filtro” para su interés por expresarse. Este afán por inventar historias, por hacer juegos de palabras, por construir frases rimadas se extendió a lo largo de varios meses, y todavía hoy, con frecuencia, me invita para que inventemos pequeños escritos.

Unos días después me sorprendió nuevamente, cuando, sin ninguna insinuación por mi parte, y cuando íbamos por una carretera, nos recitó unos versos que acaba de inventarse ella completamente sola. Dicen así:

*Esos osos tan mamones,
que comen macarrones;
con nubes y pimienta,
que casi se revientan.*

Estos nuevos versos me sorprendieron aún más. No sólo porque ella los había inventado sin la ayuda de nadie y sin insinuación alguna, sino porque aquí aparecía ya un verso no sólo más rítmico, sino más cargado de sugerencias imaginativas. La asociación, por ejemplo, entre dos elementos tan dispares como

las nubes y la pimienta, y el hecho mismo de adobar con nubes un plato de macarrones, me fascinaron. Por el momento yo me limité a gozar y memorizar dichos versos. Sin embargo, en ese pequeño trozo de poesía, encontré una nueva sugerencia fundamental y una nueva estrategia para ayudarle a desarrollar sus inquietudes literarias. Se trata de lo siguiente: la estrofa de un poema es una estructura, es decir, consiste en un todo compuesto de una serie de partes que tienen entre sí determinadas relaciones. ¿Qué ocurriría si, aprovechando la estructura, es decir, manteniendo las relaciones entre las partes, cambiáramos algunos de sus elementos? Le sugerí unos días después que hiciéramos el experimento de cambiar los elementos del poema; por ejemplo, que, en vez de osos, habláramos de tigres, de panteras, de jirafas o de ballenas. Ella, por supuesto, prefirió seguir hablando de los osos, aunque accedió a cambiar otros elementos del poema. Durante varios días, y conservando la estructura básica, creada totalmente por ella, nos dimos a la tarea de completar el poema con nuevas estrofas. De allí surgió su poema “Los osos tan loquitos”, que completo dice así:

*Esos osos tan mamones,
que comen macarrones;
con nubes y pimienta
que casi se revientan.*

*Esos osos tan loquitos,
que comen pajaritos;
con lluvia y espaguettis,
y llenos de confetis.*

*Esos osos tan matracas,
que comen espinacas;
con queso y con espejos,
como si fueran trevejos.*

*Esos osos, ¡qué carajos!,
se comen los escarabajos;
con sol y con ají,
que les baja por aquí.*



*Esos osos tan bonitos,
de colores suavécitos;
no me comen a mí,
porque no ando por aquí.*

Cuando recuerdo el modo tan simple como fue compuesto este poema es cuando afirmo y defiendo que no es rompiendo con estructuras establecidas como los niños llegan a ser creativos, sino precisamente explorando más a fondo las estructuras que ya poseen y re-creando dichas estructuras mediante la introducción de nuevos elementos.

Por cierto, esto ya me lo había enseñado mi hija cuando era aún más pequeña. Me había tomado el trabajo de traducir para mis hijos varios capítulos del texto original en inglés del cuento de A. A. Milne *El mundo de Winnie-the-Pooh*. En el capítulo cuarto de dicho libro se cuenta la historia de cómo Pooh y Puerquito deciden cazar un Jelufanto (por supuesto, nadie ha visto un Jelufanto, nadie sabe cómo son... y los personajes de la historia deciden atraparlo sin preguntarse antes por su existencia o características). Deciden, pues, ponerle una trampa en donde el Jelufanto habrá de caer porque allí han dejado la miel que tanto gusta a Winnie-the-Pooh. En la madrugada, Pooh va a la trampa de Jelufantos a lamer la miel que aún existía allí y se le queda atrapado en su cabeza el recipiente en que había sido envasada. Desesperado, se golpea contra las piedras y los troncos para romperlo. Cuando Puerquito llega a la escena, se asusta tremendamente al creer que lo que hay allí retorciéndose no es su amigo Pooh, sino precisamente un horrible Jelufanto. Sale, entonces, gritando, “¡Socorro! ¡Socorro! ¡Un horrible Jelufanto!”. En su angustia, sin embargo, empieza a trastocar por completo las palabras, surgiendo frases como “¡Jelorro! ¡Jelorro! ¡Un jeliblo Sofurranto!”, o como “¡Jicorro! ¡Jicorro! ¡Un serrible Carrufanto!”.

La historia encanta a los niños, pues no sólo les provoca mucha risa, sino que, inmediatamente, muchos de ellos, empiezan a inventar nuevas

combinaciones de palabras. Cuando leí esto con mi hija empecé a descubrir una serie de cosas muy interesantes. Además de las muchas frases nuevas que inventó a partir de la frase original de Puerquito, la descubrí poniéndole música he inventando canciones con dicha escena, e incluso la vi días después enseñándole a sus amigas a jugar a los Jelufantos. Una simple frase puede despertar éstas y muchas otras cosas más, pues una frase es una estructura que podemos re-crear. Una vez más: la creatividad no se desata porque se libere al niño de estructuras, de principios o de reglas, sino porque se le da la oportunidad para que las re-invente, re-interprete, re-crea; es decir, porque se le permite experimentar con ellas.

Podría contar ahora otras nuevas experiencias de escritura que he podido desarrollar con mi hija, quien tiene ahora once años, como el cuento que pudo escribir -yo le servía simplemente de amanuense- en medio de la selva amazónica y mediante la contemplación de las fotografías de un loro y un tigrillo, o algunas adivinanzas que ha inventado siguiendo los modelos que encuentra en un libro de adivinanzas que hemos leído en ocasiones. Pero no quiero convertir este espacio en el relato de las aventuras literarias de mi hija, a quien siempre he considerado como uno de mis principales maestros en el arte de la escritura⁸. Entre tanto, permítanme contar otra historia, ésta un poco más reciente.

Camila es una niña de origen campesino que hace poco cumplió los 12 años (para la época de esta historia tenía apenas 10), y a quien, en su colegio, le pusieron de tarea escribir un poema. No sé si le dieron algunas pautas o le ofrecieron modelos. Lo único que sé es que, cuando llegué a mi casa, a donde ella va todos los días, me pidió que le ayudara a escribir un poema. Camila no vive ciertamente en un ambiente intelectual, y el tipo de tareas que le mandan le plantea dificultades aún mayores que a los niños que han nacido y se han criado en ambientes ilustrados. No resultaba fácil con ella, lo sabía yo desde hace

⁸ Anexo a esta presentación algunos de estos escritos.



tiempos, pedirle que intentara inventar ciertas estructuras de lenguaje que siguieran algún patrón de ritmo o rima. Había que empezar, pues, por cosas más elementales. Empecé, entonces, por preguntarle sobre qué cosa quería escribir un poema. Lo tuvo claro desde el primer momento: sobre las flores. Le pedí luego que, en un papel anotara, primero, todas las palabras que de alguna forma pudieran reflejar lo que siente cuando ve las flores. Anotó allí palabras como las siguientes: paz, felicidad, libertad, ternura, cuidado y algunas otras que ahora no recuerdo. A continuación le sugerí que, en un papel diferente, escribiera todas aquellas palabras que pudieran describir todas las cosas que se podrían hacer con las flores. Anotó entonces términos como los siguientes: mirarlas, tocarlas, cogerlas, olerlas, arrancarlas, cuidarlas, etc. Le pedí, entonces, que me dijera algo sobre las flores usando algunas de las palabras que había escrito en sus dos trozos de papel. Me dijo lo siguiente: “Cuando miro una flor, veo la felicidad”. Allí teníamos ya la primera estructura, y con ella empezamos a jugar. Finalmente, la niña escribió el siguiente poema:

*Cuando miro una flor,
veo la felicidad.
Cuando la cojo,
me inunda la paz.
Cuando la huelo,
me huele a libertad.
Cuando la arranco,
siento ternura.
Cuando la tengo,
me dedico a cuidarla.*

Para que lograra escribir esto, sin duda, yo tuve que ofrecerle más ayuda y más sugerencias que las que yo mismo hubiera deseado. Sin embargo, la idea inicial del poema, su estructura básica y la forma final que adquirió son enteramente suyas. Claro que una cosa muy distinta pensó su profesora de Español, quien le dijo que ella nunca habría podido escribir ese poema. No voy a juzgar lo que piense esta profesora. No me corresponde. La respuesta a esta

objeción, sin embargo, la dio la propia niña, quien, molesta y triste ante el comentario de su profesora, escribió otro poema, por su propia cuenta y sin la ayuda de nadie. Luego me lo regaló. Pero yo no participé para nada en su elaboración. El segundo poema dice así:

*¡Qué bellas son las flores!,
las flores de mi bar.
Y yo las cuido tanto
como lo hace mi mamá.*

*¡Qué bellas son las flores!,
las flores de mi mamá.
Mi mamá las cuida tanto
porque se las regaló papá.*

Esta segunda experiencia sugiere reflexiones interesantes. En primer lugar, muestra el poco aprecio que a menudo los profesores, incluso los de Español (que serían precisamente los primeros encargados de desarrollar las habilidades de escritura de sus alumnos), tienen por las capacidades literarias de los niños. Sé que existe en estas cosas el mito de la “originalidad”, que hace suponer que algo carece de valor por el simple hecho de que el niño desarrolló su posibilidad de escribir con la ayuda de alguien, como si lo único valioso fuera lo que uno es capaz de hacer totalmente a solas, alejado del mundo o sin contexto. El niño es un ser social y, en cuanto tal, su aprendizaje más significativo es el que desarrolla en interacción y en colaboración intelectual con otros, niños o adultos, como nos lo sugiere claramente una psicología como la de Vygotski. Sin embargo, hay aquí un segundo aspecto destacable: el modo como esta niña afronta el reto intelectual de demostrarle a su profesora que ella sí es capaz de escribir un poema. De la primera experiencia de escribir un poema, con todo y las dificultades que experimentó, la niña salió fortalecida. Sintió que ella sí era capaz de componer un poema, y pudo comprobar que le resultaba natural el expresarse. La confianza que le generó esta primera experiencia la llevó, además a hacer un nuevo poema, y sobre todo a desarrollarlo con mayor soltura, pues



me parece que el segundo poema resulta de una mejor factura que el primero. Seguramente esta niña no será poeta en el futuro (no hay ninguna necesidad de serlo ni el mundo debe estar lleno de poetas). Sin embargo, la experiencia de escribir un poema por su propia cuenta tuvo un influjo importante sobre su capacidad de organizar su pensamiento y, especialmente, le generó un grado mayor de confianza hacia sus propios poderes creativos.

Quisiera, finalmente, presentar una última experiencia. Ya no es de niños, sino de adultos. Es un texto escrito por un joven de Ambato (Ecuador) en un taller de escritura que tuve la oportunidad de dirigir en la ciudad de Quito hace algunos años. Habíamos trabajado previamente una técnica, inspirada en Gianni Rodari, y consistente en contar un cuento tradicional en un nuevo ambiente. Este muchacho escribió su historia en verso. La tituló “Aladino y la máquina de Internet (en la Edad Media)”. No creo que sea necesario ningún comentario adicional de mi parte, pues la historia puede hablar por sí sola. Dice así:

Aladino y la máquina de Internet (en la Edad Media)

*Era Aladino un plebeyo
de la corte de Cabello.
Era ágil, simpático y listo,
como el presidente Sixto.*

*Un día llegó a su casa
un tipo con mala traza.
Dijo que era su tío...
La familia creció: se hizo trío.*

*Mas éste no era su pariente,
sino un loco, una serpiente;
un ingeniero en sistemas
que acabaría con sus penas.*

*¡Cómo! Eso era un misterio,
hasta que lo llevó a un monasterio:
-Métase por ese agujero, Aladino,
que yo estoy gordo y no muy fino.*

... Ahí encontrará gran riqueza.

*Pero eso, a mí, no me interesa.
Tráigame la computadora...
Y, ¡no se olvide!... la impresora.*

*Aladino lo quedó mirando.
Dijo: -Tío, ¡usted está delirando!
-Eso es lo que cree usted.
Mas lo que quiero es el Internet.
¡Con eso tendré el saber
y el mundo conquistaré!
Aladino se quedó pensando
sobre lo que estaba escuchando:
"Si esta máquina conquista,
no la perderé de vista".*

*-¿Sabe qué, tío? Yo me quedo.
Salir de aquí ya no puedo...
Pero la computadora me has de dar.
Tío, ¡váyase a volar!*

*Prendió la página el chico:
"¡Vaya que soy hombre rico!".
Abrió el e-mail de la princesa,
aquella con nariz de fresa.*

*Le escribió un montón de poemas,
de mil y variados temas...
Hasta que la enamoró...
¡sin jugo de borojó!*

*Se casaron en palacio
la princesa y el batracio.
Para que vea, Su Merced,
lo que hace el Internet.*

*Este cuento te lo cuento
ahora que sopla el viento,
para que veas que la ciencia,
no por pura coincidencia,
hace príncipes a los pobres.
Y, ahora, se consigue en sobres...*

Quizás ninguna de estas niñas cuyos poemas hemos traído a colación, y ni siquiera este joven (que tiene muy claro que quisiera poder dedicar su vida a la escritura) lleguen a ser nunca grandes escritores. Pero eso no importa. El cultivo de las habilidades de escritura tiene sentido para cualquier persona,



independientemente de aquello a lo que se dedique ahora mismo o en el futuro. A través de la escritura cultivamos a un tiempo nuestros sentidos y nuestra mente, nuestra interioridad y nuestra búsqueda permanente de significado para la experiencia que a diario vivimos. En la escritura podemos encontrar los maestros uno de los medios privilegiados para el desarrollo de una educación que efectivamente integra a las personas ayudándoles a desarrollar muy diversas potencialidades. En cualquier caso, no temo aceptar aquellas palabras con que Rodari cierra el primer capítulo de su *Gramática de la fantasía*, ese hermoso libro que ha sido para tantos maestros, y para tantos niños, fuente de inspiración en el arte de inventar historias. Dice Rodari de su libro:

Confío en que (...) sea útil para quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga su puesto en la enseñanza, para quien tiene fe en la creatividad infantil; para quien sabe qué virtud liberadora puede tener la palabra. "Todos los usos de la palabra para todos", me parece un buen lema y con agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

3. Poesía y filosofía: la construcción de sentido

He insistido previamente en las capacidades poéticas de los niños. Ocurre muy a menudo, sin embargo, que dichas capacidades poéticas terminan decayendo paulatinamente a medida que las exigencias formales de la educación imponen cánones demasiado estrechos a la expresión de los niños y jóvenes. Dice al respecto Matthew Lipman:

Cuando los niños entran en la escuela media (grados 6° y 7°), sus impulsos poéticos entran aún en mayor conflicto con las demandas sociales de consistencia y coherencia. Tales demandas parecen enfrentarse con los elementos más imaginativos de la composición poética y también con otras demandas de conformidad y aceptabilidad del niño como persona. Estos conflictos presionan

para que, gradualmente, se reprima el impulso poético en la medida en que los niños crecen y se van acercando a niveles superiores de la estructura escolar. Un programa adecuado en los años de la escuela media puede tomarlos en el momento en que sus poderes lógicos están en ascenso y antes de que sus capacidades poéticas lleguen a ser sepultadas de forma irremediable⁹.

Ahora bien. No se trata sólo de si a los niños les interesa o pueden estar en capacidades de hacer poesía, sino del sentido que tiene hacerlo. La labor básica a lo que nos enfrentamos en la vida es la de la construcción del significado. Queremos que lo que hacemos, lo que decimos, lo que sentimos, lo que pensamos tenga sentido. Esta es una tarea, por cierto, que empieza desde la primera infancia, como lo ha destacado de modo muy lúcido el psicoanalista Bruno Bettelheim¹⁰, y esto -la necesidad de construir sentido- es también una de las insistencias y exigencias fuertes que le hace el profesor Buenaventura a sus alumnos a lo largo de la novela de Lipman.

La pregunta fundamental es ésta: ¿cómo proveer a los niños de herramientas para la construcción de significado? La experiencia del niño y del joven (y también la del adulto) son a menudo confusas, contradictorias, carentes de coherencia y, por tanto, de sentido. La filosofía es precisamente una de las armas fundamentales con las que contamos para construir sentido. De allí la gran importancia que tiene el hecho de que el niño, ya desde su primera educación, tenga una ocasión y un espacio para enfrentar los interrogantes que le genera su experiencia del mundo, de los otros y de sí mismo; y, sobre todo, que pueda hallar en la filosofía un lugar y una forma de profundizar e intentar resolver dichos interrogantes. Lo que busca FpN es precisamente eso: que los niños,

⁹ Lipman, pp. 3-4.

¹⁰ Cfr. BETTELHEIM, Bruno: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1997. Precisamente la introducción que hace Bettelheim a su libro tiene por título "La lucha por el significado", y en ella hace un interesante análisis de las dificultades que experimentan los niños en el proceso de encontrar un significado a su existencia y el muy importante lugar que en ello tienen las historias que les contamos.



desde sus primeros pasos en el sistema escolar, tengan la ocasión de acercarse de un modo reflexivo al saber, en vez de limitarse a asimilar de forma acrítica lo que les enseñan. Y, en esta tarea de construcción de significado, la poesía es y puede ser una muy buena aliada de la filosofía, pues ella también es una forma de construir significado para la experiencia.

Es indudable que un niño que adquiere el placer y el don de la escritura estará en muchísimas mejores condiciones para enfrentar los interrogantes y los retos de su existencia que otro que no ha encontrado un medio de expresión de su pensamiento, de su sentimiento y de su ser. Como lo indica Lipman, tanto la filosofía como la creación literaria son asuntos de construcción de sentido. En ambas se busca proveer al niño de una serie de herramientas a través de las cuales pueden desarrollar infinitas posibilidades de reflexión y creación. Por ello filosofía y creación literaria, filosofía y poesía, se sostienen y refuerzan mutuamente. Estará en mejores condiciones para desarrollar ideas filosóficas aquel que ha hecho un esfuerzo por desarrollar su capacidad de imaginación literaria, por lo que ésta propicia a la vez su capacidad fantástica y sus posibilidades de razonamiento coherente; de un modo semejante, los niños que practican el ejercicio filosófico estarán en mejores condiciones de expresarse literariamente, en tanto su cúmulo de ideas y su poder de razonamiento actuarán en beneficio de su imaginación creadora.

Todo lo anterior porque el acto de la escritura es uno de los factores fundamentales en el desarrollo del pensamiento superior¹¹. Pues, si la lectura alimenta nuestros procesos de pensamiento y si la discusión aguza nuestro poder de razonamiento, sólo el ejercicio de la escritura obliga a nuestro pensamiento a ser más preciso, más riguroso, más concreto. La escritura es, en lo esencial, un

¹¹ Desarrollo la noción de “pensamiento superior” con mayor amplitud en un texto inédito que he escrito sobre la novela *El descubrimiento de Harry*. Allí identifico por lo menos seis modalidades distintas de pensamiento superior (pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo y solidario), todas ellas identificables en las novelas de Lipman. En la caracterización de estas “formas de pensamiento superior” me he valido especialmente de los aportes de autores como el propio Lipman, John Dewey, Jean Piaget, Jerome Bruner y otros.

ejercicio de síntesis, y por ello sirve tanto a los fines de ayudar a clarificar nuestras ideas, a disponerlas en el orden más adecuado y a expresarlas con la mayor concisión y elegancia.

Todos lo sabemos: no hay nada tan difícil como escribir. Leemos muchísimo (a veces más de la cuenta), pues la lectura, si bien implica mucha atención, no pide tanto esfuerzo y concentración por parte de nosotros. Discutimos todos los días, pues eso hace parte de nuestro diario vivir y nuestro entorno nos lo exige a cada instante (a menudo sólo en la discusión logramos expresar con cierta claridad lo que pensamos). La escritura, sin embargo, requiere mucho más de nosotros que la lectura o la discusión. No basta con seguir el orden de los pensamientos de otro, como cuando leemos, ni de expresar lo que pensamos en el instante de forma que otros nos puedan entender (allí median muchos factores de retroalimentación de nuestro discurso, como los gestos, las objeciones, las ironías, etc.). Leer y discutir, pues, sin ser fáciles, no exigen de nosotros la inmensa cantidad de destrezas cognitivas que exige la escritura.

Al escribir tenemos, sobre todo, que poner orden en nuestros pensamientos, e intentar crearnos un interlocutor imaginario con quien poder dialogar, al tiempo que tenemos que estar atentos a una serie de reglas (gramaticales, de ortografía, etc.) y que intentamos definir un estilo y una forma de argumentación. Además, no podemos ser confusos. Cuando hablamos, decimos muchas cosas inexactas, que, sin embargo, por el propio contexto en que se dicen, se autocorrijen fácilmente. Cuando escribimos estamos obligados a decir exactamente lo que queremos decir, del modo como lo queremos decir y poniendo el énfasis en donde lo queremos poner. La escritura, pues, requiere del más amplio repertorio de habilidades cognitivas y nos exige absoluta claridad y coherencia. Como dice Ronald Berman:

La escritura es una serie de decisiones conceptuales. Incluso cuando uno



está escribiendo ficción, debe describir, incluir, seleccionar, comparar, definir y dar atributos, entre muchas otras tareas lógicas. La escritura se mueve desde la evidencia, y a través del razonamiento, hacia la conclusión. Puede hacer estas cosas de mil modos diferentes: de un modo indirecto, como en la poesía; o pesadamente, como en la legislación. Después de todo, lo que se hace al escribir es traducir los sentimientos e intuiciones a proposiciones, y éste es el proceder que subyace a todo lo que ocurre en la vida de la mente¹².

Podría alguien decir, sin embargo, que, dada la dificultad inherente al acto de la escritura, no se les debería exigir a los niños, que todavía tienen déficits cognitivos importantes, comprometerse con ella. Me encuentro en absoluto desacuerdo con dicha idea. Como sugiere bellamente Aristóteles, la mente -a diferencia de los sentidos (que pueden sufrir daño irreparable cuando la materia sobre la que actúan es demasiado dura)- se cultiva tanto mejor cuanto más grandes son los retos a que se le somete. Con esto no quiero decir, por supuesto, que se deba exigir a los niños de la educación básica que escriban con la depurada técnica de James Joyce. En lo que insisto, más bien, es en la necesidad de que la escritura se les enseñe a los niños, ya desde sus primeros años, no como una habilidad puramente mecánica de representar pensamientos aislados, sino como un esfuerzo de construcción de sentido. Los niños -como lo he destacado en el apartado anterior a propósito de la poesía- están en capacidad de jugar con el lenguaje, de explorar las palabras, de encadenar sus pensamientos en frases cortas pero significativas.

La enseñanza formal de la escritura, sin embargo, poco repara en ello, centrándose casi siempre en la aplicación y memorización de reglas. No quiero con esto decir que no sean necesarias las reglas o que el niño no deba saberlas. Pero a menudo se enseñan abstractamente, sin propiciar en primer lugar el

¹² Tomado del *New York Times* del 29 de enero de 1.978, Op. Ed., p. 4. Citado en Lipman, p. 1.

interés del niño por expresarse a través de la escritura. Para un niño o joven que ha descubierto la necesidad de expresarse por medio de la escritura, seguramente habrá un mayor interés por conocer y aplicar las reglas. El manejo correcto de las reglas potencia, sin duda, nuestras posibilidades de expresión, pues impone orden, rigor y precisión en lo que decimos; sin embargo, a través del mero aprendizaje de reglas, sin contexto y sin una adecuada motivación para escribir, es muy difícil que alguien empiece a encontrar el placer de escribir y llegue a cultivar la disciplina de la escritura.

Si he insistido hasta aquí en el valor de la escritura para el desarrollo del pensamiento es porque éste constituye uno de los grandes supuestos del desarrollo del pensamiento creativo en FpN. *Susy* centra su atención en este punto: la relación pensamiento-escritura. Esta novela, junto con su manual correspondiente, *Escribir: ¿cómo y por qué?*, constituyen un programa para desarrollar las posibilidades de pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo y solidario por medio de la escritura poética. Como lo señala Matthew Lipman en su presentación del texto:

Su intención es la de hacer posible una transición suave y efectiva de la lectura a la conversación y de la conversación a la escritura. La finalidad del programa es la de ayudar a los niños y jóvenes a escribir a través de la exploración del proceso creativo que se da en una novela con cuya trama y personajes pueden ellos identificarse. Dentro de este enfoque entran también nociones filosóficas que los niños y jóvenes pueden explorar en el aula de clase, y de este modo crear una motivación hacia la escritura como una extensión de su deseo de participar en las discusiones que se dan en el ámbito de su clase¹³.

El énfasis en el trabajo con *Susy* está puesto en la poesía. ¿Cómo puede justificarse esto? A menudo se oponen abiertamente la filosofía y la poesía. Lo

¹³ Lipman, p. 3.



hacen muchos filósofos que piensan que la filosofía sólo puede hacerse en una prosa árida, o que sólo es filosófico un análisis lógico regido por reglas estrictas, o que simplemente desprecian la poesía por considerarla “carente de verdad”. Pero lo suelen también hacer los poetas, muchos de los cuales tienden a creer que un poema es sólo una forma de lamento o una ocasión para la exaltación de los sentimientos. Tal vez un bello texto, muy conocido, el poema *El poeta y el filósofo*¹⁴, de León Felipe, nos ayude a ver mejor esa clara oposición que solemos establecer entre poesía y filosofía:

Yo no soy el filósofo.

El filósofo dice: Pienso... luego existo.

Yo digo: Lloro, grito, aúllo, blasfemo... luego existo.

Creo que la Filosofía arranca del primer juicio. La Poesía, del primer lamento. No sé cuál fue la palabra primera que dijo el primer filósofo del mundo. La que dijo el primer poeta fue: ¡Ay! ¡Ay!

Éste es el verso más antiguo que conocemos. La peregrinación de este ¡Ay! por todas las vicisitudes de la historia ha sido hasta hoy la Poesía. Un día este ¡Ay! se organiza y santifica. Entonces nace el salmo. Del salmo nace el templo. Y a la sombra del salmo ha estado viviendo el hombre muchos siglos.

Ahora todo se ha roto en el mundo. Todo. Hasta las herramientas del filósofo. Y el salmo ha enloquecido: se ha hecho llanto, grito, aullido, blasfemia... y se ha arrojado de cabeza en el infierno. Aquí están ahora los poetas. Aquí estoy yo por lo menos.

Éste es el itinerario de la Poesía por todos los caminos de la Tierra. Creo que no es el mismo que el de la Filosofía. Por lo cual no podrá decirse nunca: éste es un poeta filosófico.

Porque la diferencia esencial entre el poeta y el filósofo no está, como se ha creído hasta ahora, en que el poeta hable con verso rítmico, cristalino y musical, y el filósofo con palabras abstrusas, opacas y doctorales, sino en que el filósofo cree en la razón y el poeta en la locura.

El filósofo dice:

Para encontrar la verdad hay que organizar el cerebro.

Y el poeta:

Para encontrar la verdad, hay que reventar el cerebro, hay que hacerlo explotar. La verdad está más allá de la caja de música y del gran fichero filosófico.

Cuando sentimos que se rompe el cerebro y se quiebra en grito el salmo en la garganta, comenzamos a comprender. Un día averiguamos que en nuestra casa no hay ventanas. Entonces abrimos un gran boquete en la pared y nos escapamos a buscar la luz desnudos, locos y mudos, sin discurso y sin canción.

Además, los poetas sabemos muy poco. Somos muy malos estudiantes, no somos inteligentes, somos holgazanes, nos gusta mucho dormir y creemos que hay un atajo escondido para llegar al saber.

Y, en vez de meditar como el filósofo, o de investigar como los sabios, ponemos nuestros

¹⁴ Tomo éste y los dos poemas con que concluyo este texto de su *Antología rota* (Buenos Aires, Losada, 1998).

grandes problemas en el altar de los oráculos o dejamos que los resuelva aleatoriamente una moneda de diez centavos.

Y decimos, por ejemplo: Puesto que no sé quién soy... que lo decida la suerte.

¿Cara o cruz?

El poema me encanta. No quiero decir, por supuesto, que deba estar de acuerdo con él. Creo que el poeta tiene derecho a decir lo que quiere y en la forma que quiere, y que haríamos mal si lo sometiéramos a una crítica ideológica. El poema expresa muy bellamente, pues, algo que nos pasa: que filosofía y poesía a menudo las sentimos como dos opciones opuestas y hasta irreconciliables. El poeta, pues, nos ayuda a expresar mejor lo que creemos. Ello no quiere decir, sin embargo, que tengamos que suscribir sus proposiciones poéticas como afirmaciones verdaderas e indiscutibles. Pero hay algunas cosas sobre las que nos hace reflexionar. En primer lugar, ¿es que acaso un poema no es nada más que la expresión pura de sentimientos?, ¿no hay en la poesía tanto rigor lógico como en una argumentación? Por otra parte, ¿es cierto aquello de que no puede haber un poeta filosófico?, ¿de allí se seguiría que tampoco puede haber una filosofía poética?

Ante todo, quiero decir que, entre muchas otras cosas, lo que más admiro en este poema es su estricta lógica. Es un razonamiento perfecto, estricto, muy bien organizado. El poeta no tiene por qué ser un enemigo de la razón, aunque no crea en ella. El poeta expresa sentimientos, pero el valor de su poesía no radica en el valor de sus sentimientos (como dijo alguna vez André Gide, “la mala literatura está hecha de los más bellos sentimientos”), sino en la forma misma de organizarlos, de exponerlos con una lógica estricta, bajo la forma de un razonamiento perfecto. El valor de la poesía es y puede ser, también, un valor lógico, pues el poema, incluso aquél que es arrítmico, es también una estructura lógica. Creo, pues, que, cuando la poesía se le reduce a sentimiento “puro”, a mera expresión subjetivista, pierde no sólo rigor, sino lo más esencial: su belleza y su frescura.



Del mismo modo, pierde mucho la filosofía cuando pierde capacidad de expresión poética. Los grandes filósofos han sido a menudo maestros del estilo. Su prosa suele contener un gran poder de evocación, y muchos de sus textos más “áridos” están llenos de poderosas metáforas. La obra de Kant, por ejemplo su *Crítica de la razón pura*, está llena por todos lados de bellísimas metáforas de un poder evocador infinito. Para expresar pensamientos muy elevados, y por una exigencia interna de las ideas mismas, Platón inventó algunos de los mitos más hermosos que podamos conocer. La rigurosa escritura aristotélica no deja de contener por todas partes maravillosos ejemplos, con profundos efectos literarios y hasta cómicos. Por ello, no sabría decir si existen poetas filosóficos; pero sí me atrevo a decir que buena parte de los textos filosóficos que conozco tienen una inmensa fuerza poética. Si ya cité a algunos de los filósofos que se suelen reconocer como más “duros”, ¿qué podríamos decir entonces de la inmensa fuerza poética de los fragmentos de Jenófanes o Heráclito, de los grandes poemas filosóficos de Parménides o Lucrecio, o incluso de los poemas escritos por Nietzsche o Hölderlin?

He entrado en las anteriores reflexiones porque lo que busca FpN (especialmente a través de *Susy*) es recuperar para el trabajo filosófico su dimensión poética. En tal sentido, si esta novela busca potenciar los poderes de escritura de los niños y jóvenes es precisamente porque cree que, a través de ello, no sólo se hace una tarea filosófica, sino porque se está convencido de que propiciar el ejercicio filosófico por medio de la expresión poética es uno de los mejores aportes que podemos hacer a la formación de una nueva juventud que cree en valores tan fundamentales como la libertad, la responsabilidad y la democracia. En tal sentido, *Susy* pretende ayudarle a los jóvenes que trabajan con ella a encontrar en la escritura un medio adecuado para la expresión de sus pensamientos, al tiempo que ayudarles para que puedan plantearse los conflictos (tanto teóricos como prácticos) que les genere el acto de la escritura; es decir, tanto a reflexionar sobre su propio proceso con la escritura como a ir

encontrando formas sencillas y adecuadas de escritura de diversos textos: cuento, ensayo y especialmente poesía.

No se trata sólo, pues, de escribir, de escribir de cualquier forma. Se trata de aprender a escribir con sentido. Ello requiere una atención muy especial tanto al producto como al proceso y al acto mismo. Escribir es, ciertamente, una actividad práctica. Pero una actividad práctica que requiere de una serie de clarificaciones filosóficas. A menudo la dificultad para escribir, por ejemplo un poema, radica en que nos hemos hecho una idea demasiado abstracta de la poesía, o del hecho de que creemos que el poema es un medio de expresión reservado para personas de gran erudición. Sin embargo, muy buena parte de la mejor poesía que conozco tiene una estructura lógica muy sencilla y se reduce, en muchos casos, a una descripción bien lograda de un acontecimiento. William Carlos Williams, uno de los grandes poetas norteamericanos del siglo XX, quien, además, era médico rural, describe en su poema *Queja* un parto que atendió en una madrugada, y lo hace con tal sencillez y frescura, con imágenes tan limpias como aquella según la cual “a través de las celosías, el sol nos envía una aguja de oro”, para describir la entrada del primer rayo de sol en la madrugada, que no se atreve uno a creer que la belleza de una situación se pueda describir de una forma tan diáfana. El mismo autor deja un poema breve en la puerta de la nevera, anunciando a su mujer que se ha comido unas ciruelas que ella guardaba para el desayuno¹⁵. La poesía consiste en lo esencial en saber usar el lenguaje de un modo tal que nos permita expresar lo que somos, pensamos y sentimos sin que tengamos que acudir a imágenes recargadas o a rimas reforzadas. Los poemas del monje Zen Ryokan¹⁶ son también poemas de una frescura semejante.

Lo esencial en el esfuerzo por generar en otros el interés y las habilidades para desarrollar la composición poética está muchas veces en ayudarles a

¹⁵ Estos dos poemas pueden encontrarse en WHITMAN, DICKINSON, WILLIAMS: *Tres poetas norteamericanos* (Bogotá, Editorial Norma, 1996), pp. 56-57 y 51.

¹⁶ Puede verse el bellissimo libro de Ryokan *Gotas de rocío sobre una hoja de loto. Poemas zen* (Bogotá, Edit. Norma, 1998).



expresarse nuevamente en términos sencillos, pero evocadores. Por cierto, el habla cotidiana está llena también de imágenes y metáforas poderosamente evocadoras que pueden y deben ser recuperadas en la escritura de los niños y jóvenes. El acto de la escritura requiere, pues, además de algunas técnicas elementales, de algunas clarificaciones filosóficas básicas, y la novela *Susy* y su manual buscan ayudar a desentrañar los conflictos que los niños y jóvenes puedan tener con la escritura, así como ofrecerles caminos nuevos para el desarrollo de sus capacidades poéticas.

Con base en lo trabajado allí, y de algunos elementos adicionales, tomados de la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari, así como de algunas de mis propias experiencias con mis hijos, me he dedicado en el último tiempo -como ya lo insinué en el punto anterior- a buscar estrategias que puedan ayudar, tanto a los niños como a los jóvenes y a los adultos, a redescubrir su experiencia escritural. Creo que éste puede y debe ser un complemento necesario del trabajo con *Susy*, y en general con todo el programa de FpN. Las “técnicas” que he venido desarrollando (las llamo así porque aún no he encontrado un mejor nombre para ellas) están basadas en algunas sugerencias sencillas, basadas muchas de ellas en el análisis lógico del lenguaje, mediante las cuales puede uno explorar caminos distintos para la escritura. Cada “técnica” tiene tres partes fundamentales: una exploración de los actos mentales básicos implicados en la escritura del tipo de texto que se propone (un haikú, un limerick, una fábula, un cuento, una adivinanza, etc.), el análisis de los elementos básicos que componen cada uno de dichos textos y unas sugerencias iniciales, derivadas de los análisis previos, para empezar el proceso exploratorio que habrá de permitirnos empezar a desarrollar la escritura creativa.

No puedo terminar esta ya muy larga exposición sin hacer un llamado a que se permita a los niños y jóvenes disfrutar de la poesía y redescubrirla como forma de expresión de su pensamiento. Hay muchos caminos para ello, que se

complementan muy bien con lo propuesto en FpN¹⁷. Será, sin duda, una forma privilegiada de cultivar su capacidad de pensamiento superior, pues las virtudes educativas de la poesía son infinitas. Además del hecho de que constituye una forma de aprender lo que es el uso a la vez imaginativo y riguroso del lenguaje, nos ofrece un camino muy valioso para permanecer siempre cerca de los intereses de los niños y los jóvenes, practicando un ejercicio en donde se ejercen al máximo una muy amplia gama de destrezas cognitivas. Ojalá la escuela, con su excesivo rigor formalista, no mate los impulsos poéticos de los niños y los jóvenes. Ojalá nosotros, como educadores, lleguemos a comprender la profundidad que hay en las palabras de este bello poema de León Felipe:

*Deshaced ese verso.
Quitadle los caireles de la rima,
el metro, la cadencia
y hasta la idea misma.
Aventad las palabras,
y si después queda algo todavía,
eso
será la poesía.*

¹⁷ La Cooperativa Editorial Magisterio ha publicado varios libros valiosos sobre el tema. Destaco especialmente dos de ellos: *Escuela y poesía*, de Sergio Andricáin y Antonio Rodríguez, y *Juguemos con la poesía*, de Guillermo Bernal Arroyabe.



EMBRUJO PARA QUE NICOLÁS NO ACABE CON EL MERCADO DE LA NEVERA

Natalia Pineda Salazar

*Mi hermano se come entera
la comida de la nevera.
Y yo no quiero ver
que me deje sin comer.*

*Ponerle un candado
nunca ha funcionado.
Prohibirle al muy majo,
¡le importa un carajo!*

*Pongámosle una granadilla
debajo de la silla
para que se siente el muy pendejo
y quede hecho un trevejo.*

*¡Ay, mi granadilla!,
quedó hecha papilla,
porque el muy loquito
pesa poquitito.*

*¡Hagámosle brujería!,
se le ocurrió a la mente mía.
Aprendimos de brebajes, sortilegios y conjuros
Pero, con él, ni eso funciona: ¡se los juro!*

EMBRUJO PARA EL ACELERE DE MI MAMÁ

Natalia Pineda Salazar

*Mi mamá parece italiana
de lo puro acelerada.
Y es que no se le da la gana
de quedarse sentada.*

*Cuando llega una visita,
ella se para de su silla:
¿por qué no se quedará quietecita
la señora Pilarcilla?*

*¿Será que tiene alfileres
chuzándole en el culo?
¿O serán los cascabeles*

que le cuelgan de los rulos?

*Echémosle un poco de colbón
a ver si logramos pegarla;
amarrémosla con un cordón
e intentemos acorralarla.*

*Pobrecita mi mamita
con ganitas de correr y de saltar.
¡Siempre ha sido tan bonita
con su gritar y acelerar!*

*Aprendimos a quererla
con toda su locura.
Ya no podemos detenerla:
¡es parte de su hermosura!*

LORACIO Y SU AMIGO TIGRILLITO

Natalia Pineda S.

Loracio era un lorito que hablaba mucho. Por eso le pusieron de nombre Loracio.

En la casa su hermana le decía "Comelón", su papá le decía "Barrigón", su hermano menor le decía "Pajarraco", y su mamá le decía Loracio, porque hablaba mucho.

Un día Loracio se encontró a un tigrillo bebé, y por un momento creyó que el tigrillo lo quería cazar. Pero luego Loracio le preguntó con valor si tenía amigos. El tigrillo le respondió que no tenía amigos. Y que en su casa su hermana le decía "Comelón", su papá le decía "Barrigón", su hermano menor le decía "Tigrarraco", y sólo su mamá le decía "Tigrillito", que era como él se llamaba.

Loracio le contó que tampoco él tenía amigos, y que en su casa le decían lo mismo.

Tigrillito y Loracio decidieron ser amigos.

Como los dos se levantaban muy temprano, se encontraban todos los días a las seis de la mañana y se ponían a jugar. Y después se iban juntos al colegio de animales. Loracio entraba a la clase de los pájaros, y Tigrillito entraba a la clase de los felinos.

En la clase de Loracio les enseñaban a volar, a cantar y a coger semillitas. También un día les dijeron que no debían ser amigos de los felinos, porque los podían cazar.

En la clase de Tigrillito les enseñaban otras cosas: a correr, a saltar, a rugir y a cazar animales silvestres.

Un día a Tigrillito le pusieron de tarea cazar un pájaro.

Al otro día, cuando se encontraron a las seis de la mañana para jugar, Loracio le contó a Tigrillito que le habían dicho que los pájaros no podían ser amigos de los felinos. Tigrillito, en cambio, le contó que la tarea que a él le habían puesto era cazar un pájaro.

Los dos se pusieron muy tristes, y ese día no jugaron. Se pusieron a pensar qué podían hacer.

A Loracio se le ocurrió la mitad de una idea:



- Yo te puedo conseguir una pluma de cada uno de los pájaros de mi salón. Pero, ¿qué hacemos con eso?

Y a Tigrillito se le ocurrió la otra mitad de la idea:

-Yo me puedo robar una libra de carne de la despensa de mi casa, y la llenamos de plumas por todas partes para que parezca un pájaro.

- ¿Y cómo le hacemos la cabeza? -preguntó Loracio.

- A ver, déjame pensar -le respondió Tigrillito.

Tigrillito pensó y pensó y pensó... hasta que, al fin, se le ocurrió una idea:

- Ya sé. Con un palillo le ponemos una cabeza de icopor.

- Y luego le pintamos los ojos -agregó Loracio.

- Y luego le ponemos más plumas -dijo Tigrillito.

- Y le ponemos un copete -insistió Loracio.

- No sé. Algo nos falta -señaló Tigrillito.

Se pusieron los dos a pensar, juntando sus cabezas, y, cuando se chocaron de frente, los dos dijeron al tiempo:

- Ya sé. El pico.

Su idea les gustó tanto que, inmediatamente, Loracio salió corriendo y se paró en la puerta del salón. Y le iba quitando una pluma a cada uno de los pájaros que entraban. Él también se había quitado, para empezar, una larga pluma verde, la más hermosa que tenía.

Sólo les faltaba una cosa: la cresta. ¿Quién tendría una bella cresta para el pájaro que se estaban inventando?

Miró entonces a su amigo, el carpintero de cresta roja, y vio que allí estaba lo que andaba buscando.

Aprovechando un descuido, porque el carpintero de cresta roja se había puesto a taladrar el pupitre, le arrancó la cresta sin que se diera cuenta. "Ya le crecerá", pensó Loracio para sí mismo.

Mientras tanto, Tigrillito había conseguido ya la libra de carne, el palillo y la bola de icopor. Sólo le faltaban las pinturas para los ojos, pero no se le ocurría dónde conseguirlas.

Eran las diez de la mañana: la hora del recreo en el colegio de los animales. Como estaba prohibido que fueran amigos, Loracio y Tigrillito se encontraron en un escondite secreto.

Allí juntaron todo lo que tenían y armaron un pájaro de muchos colores. Pero faltaban dos cosas: la pintura de los ojos y el pico.

En su cueva encontraron un pedazo de carbón, con el que le pintaron los ojos, y un pedazo de acero que tenía la forma del pico.

Cuando Tigrillito mostró el pájaro inventado, a su profesora le gustó mucho, y Tigrillito ganó el concurso del pájaro más bonito.

Pero luego, al final, la profesora le preguntó de qué especie era el pájaro multicolor. Tigrillito le dijo que era una especie nueva, que todavía no tenía nombre.

Esa noche Loracio y Tigrillito se la pasaron pensando un nombre para el nuevo pájaro. Ensayaron muchos: "el pájaro de los mil colores", "el pájaro de las hojas de colores", "el pájaro multicolor de la cresta roja". Pero no, ninguno les gustó.

Recordaron entonces lo que les decían en su casas: "comilón, barrigón, pajarraco, tigrarraco". Comprendieron que ese pájaro era el amigo de los dos, y lo llamaron "el Tigrapajarraco".

Desde ese día a Loracio y a Tigrillito los vieron muchas veces jugar juntos. Y ya nadie les dijo nada.