

Abordar la poesía de pueblos originarios de las Américas en el aula de lengua extranjera

Addressing the Poetry of Native Peoples of the Americas in the Foreign Language Classroom

Haydée Silva

Colegio de Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
silva8a@unam.mx

Resumen

Las producciones literarias de pueblos originarios, invisibilizadas durante siglos, han ido ganando terreno paulatinamente, aunque siguen siendo poco conocidas y apreciadas fuera de sus comunidades de origen y de los ámbitos académicos especializados. Tal es el caso de la poesía de pueblos originarios de las Américas, pese a que brinda un corpus de gran riqueza y diversidad. En el aula de lengua extranjera es posible adoptar un enfoque crítico basado en la pedagogía decolonial para integrar ese corpus poético. En este artículo empezaremos por mencionar algunas de las características principales de las voces literarias en lenguas originarias (voces usualmente poco conocidas, inauditas y con un alto potencial de asombro, insurrectas, especulares, milenarias y perdurables) para exponer enseguida cuáles son las ventajas potenciales de su uso en el proceso de aprendizaje de una lengua cuando se apuesta por un modelo plurilingüe, atento a la “periferia”, rizomático, inclusivo y propicio al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Terminaremos con pistas concretas de aprovechamiento en el aula, enumerando temas por explorar, objetivos de aprendizaje potenciales y propuestas de actividades.

Palabras clave: Poesía; Pueblos originarios; Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; Plurilingüismo; Actividades para el aula.

Abstract

The literary productions of native peoples, invisible for centuries, have been gradually gaining ground, although they remain little known and appreciated outside their communities of origin and specialized academic circles. Such is the case of the poetry of the native peoples of the Americas,

despite a corpus of great richness and diversity. In the foreign language classroom, it is possible to adopt a critical approach based on decolonial pedagogy to integrate this poetic corpus. In this article, we will begin by mentioning some of the main characteristics of literary voices in native languages (voices usually little known, unheard and with a high potential for wonder, insurreccional, specular, millenary and enduring) to then expose the potential advantages of their use in the process of learning a language when a multilingual model is adopted, attentive to the “periphery”, rhizomatic, inclusive and favoring to the development of plurilingual and pluricultural competence.

We will conclude with concrete ways of using them in the classroom, listing themes to be explored, potential learning objectives and activities.

Keywords: Poetry, Native Peoples, Foreign Languages Teaching and Learning, Multilingualism, Classroom Activities.

*Soy la rebelión contra el olvido,
la cara de la pobreza,
la presencia de los excluidos,
soy memoria colectiva,
“la otra forma de nombrar el mañana”*
Guadalupe Hernández Dimas, “Mujer p’urhépecha” (fragmento)
(Bellinghausen, 2018, p. 121)

1. INTRODUCCIÓN

En las aulas en general, y en el aula de lengua extranjera (LE) en particular, siempre se da “un conjunto de aprendizajes invisibles, tácitos, de los que no se habla fácilmente, pero que pueden ser sistematizados, reconocidos y diferenciados de aquellos planificados como parte de la enseñanza” (Centeno & Grebe, 2021, p. 90). Ese currículum implícito tiene que ver tanto con los criterios de selección de aquello que se decide enseñar como con aquello que, deliberadamente o no, se deja sistemáticamente de lado. Entre los contenidos usualmente excluidos en el aula de idiomas están las expresiones culturales de los pueblos originarios en general y la poesía de los pueblos originarios de las Américas en particular, a pesar de que a menudo dicha producción literaria se expresa tanto en las lenguas originarias como en las cuatro lenguas dominantes de nuestro continente, a saber: el español, el inglés, el portugués y el francés.

El currículum implícito suele derivar de factores sociohistóricos, culturales y, desde luego, políticos. Torres Santomé (1989) nos recuerda que los recursos didácticos son “productos políticos [que] reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios, etc. que defienden los grupos que controlan el poder y/o las editoriales”. Por lo tanto, en el aula de LE, los docentes solemos utilizar de manera no siempre deliberada materiales literarios sexistas, clasistas, racistas, urbanos y centralistas. Prueba de ello es la ya mencionada ausencia de textos producidos por autoras y autores de pueblos originarios en el corpus literario estudiado. Esa laguna es producto de una tradición didáctica permeada de clasismo y racismo: por un lado, en palabras de Torres Santomé, se da la prioridad a “los valores de una clase o grupo social determinado” y, por ende, se remite a “aquellas dimensiones culturales que tal clase valora o [a] explicaciones de la realidad social y del mundo del

trabajo desde su óptica, desde sus intereses”; y, por otro lado, es “prácticamente imposible encontrar referencias a la existencia de los [pueblos originarios], tanto en texto como en ilustraciones”, brillando por su ausencia los “detalles acerca de sus formas de vida, y su cultura y a la opresión y marginación a la que están sometidos.”

Siguiendo a Palermo (2015, p. 204), podría afirmarse que la educación es “la estrategia de colonialidad por antonomasia”. Sin embargo, allí donde la educación reproduce patrones de colonialidad, también puede y debe ser vía para el pensamiento crítico y la emancipación. A partir de la segunda década del siglo XXI, el auge del enfoque decolonial en pedagogía brinda la posibilidad de repensar los paradigmas de la enseñanza de la literatura, ya no a partir de un canon lastrado por siglos de invisibilización de las supuestas minorías, sino a partir de un canon deliberadamente dinámico, lejos de los mecanismos de legitimación basados en la exclusión.

Por añadidura, en el transcurso del último medio siglo, el canon literario androcéntrico y etnocéntrico se ha ido resquebrajando paulatinamente. En 1976, An Antane Kapeshe publicó en montañés, en Canadá, su libro *Eukuan nin matshi-manitu innushkueu* (traducido al francés como *Je suis une maudite sauvagesse* y al español como *Soy una maldita salvaje*), mientras que por los mismos años la curandera y poeta mazateca María Sabina (1894-1985) forjaba “Chjun xi kjit’oso’an” (Mujer que examina):

Chjun xi kjit’oso’an
Chjun xi tous’aya’a ora tsó
chjun tsjieba tsó
chjun xi kji’indaba tsó
ndiba isien tsjie tsó
ndiba isien xi kjinda tsó
chjun xi tous’enkijen ndi’an tsó
chjun xi ‘binda kjuaxti’an
chjun xi ‘binda ni xi tsobaba nguitako’an/ chjun xi tjihin kjuakjintaku’an
chjun xi be kóts’en minchun
chjun xi be kots’sen bosien kixi

Es la mujer tiempo, dice
Es la mujer limpia, dice
Es la mujer arreglada, dice
Es amanecer limpio, dice
Es amanecer transparente, dice
Soy mujer que sabe traer al mundo
Soy mujer que ha ganado
Soy mujer de asuntos de autoridad
Soy mujer de pensamiento
Mujer que sabe vivir
Mujer que sabe levantarse (Bellinghausen, 2018, p. 195)

Más recientemente, la autora cree Louise Halfe, de lengua inglesa, fue nombrada poeta oficial del Parlamento de Canadá en 2021. Ese mismo año, Eliane Potiguara, considerada “la primera escritora indígena de Brasil” (Longo, 2021) recibió por parte de la Universidade Federal do Rio de Janeiro un doctorado *honoris causa* en reconocimiento a su trayectoria, iniciada en los años 1980.

Asistimos pues en décadas recientes a una revalorización de la riqueza de las literaturas originarias. A lo largo y ancho del continente americano, es posible hoy acceder a un amplísimo acervo de producciones culturales originarias, a menudo bilingües. Baste recordar que, según datos recopilados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en América Latina se registran “en total 522 pueblos y 420 lenguas indígenas en uso” (Sichra, 2009), a las que se suman más de 70 lenguas autóctonas de Canadá (Robertson, 2023) y 169 lenguas nativas en Estados Unidos (Siebens & Julian, 2011).

Con el fin de explorar la manera en que ese vasto patrimonio cultural puede ser integrado al trabajo en el aula de idiomas, empezaremos aquí por enumerar las principales características comunes a la mayoría de las voces literarias en lenguas originarias de las Américas. Discutiremos, enseguida, las ventajas potenciales de abordar la poesía de pueblos originarios en el aula de LE, para terminar con propuestas concretas de actividades para el aula.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS VOCES LITERARIAS EN LENGUAS ORIGINARIAS

2.1. Voces poco (re)conocidas

Detente un momento, lectora, lector, e indaga para tus adentros: ¿qué poetas pertenecientes a uno de los más de quinientos pueblos originarios de las Américas puedes citar? Dentro de tu enumeración, ¿figuran voces ajenas al país del que provienes, voces que se expresan en un idioma de origen europeo distinto de los que manejas?

Muchas de las lenguas originarias de las Américas están al borde de la extinción, pues cuentan con un número sumamente reducido de hablantes y se han perdido y/o roto sus canales de transmisión generacional. Pese a ello, algunas de ellas brindan un rico acervo literario, histórico y/o contemporáneo. Tal es el caso de la lengua innú. Si bien hay controversia en cuanto a su número de hablantes, estimado entre 11 mil y 23 mil, la poesía innú contemporánea ha alcanzado una variada producción editorial, con poetas tales como Joséphine Bacon, Maya Cousineau-Mollen, Naomi Fontaine, Marie-Andrée Gill, Alyssa Jérôme, Natasha Kanapé Fontaine, Louve Mathieu, Rita Mestokosho, Shan Dak Puana y Pierrot Ross-Tremblay. El público lector ha tenido acceso a las obras de estos autores gracias al trabajo de editoriales independientes, entre las que destaca *Mémoires d’encrier* (fundada en 2013), y de canales de difusión como la biblioteca en línea *Bibliothèque des Amériques*, que pone gratuitamente a disposición de los lectores americanos un acervo dentro del cual las voces autóctonas hallan plena cabida. De hecho, la calidad literaria de muchos autores pertenecientes a pueblos originarios les ha permitido obtener en fechas recientes múltiples galardones.

Por desgracia, algo “tan emocionante como el surgimiento de una nueva literatura en México –de hecho, un haz de nuevas literaturas con corpus propio– sigue pasando desapercibido para la cultura dominante, y cuando más, como curiosidad poco relevante” (Bellinghausen, 2018, p. 7). Si bien resulta relativamente lógico que la poesía innú contemporánea aún no sea famosa fuera de los círculos especializados, llama la atención la falta de conocimiento de autores pertenecientes a lenguas originarias con una larguísima tradición de creación literaria y con un alto número de hablantes en la actualidad. Tal es el caso de la lengua náhuatl, hablada por cerca de 1.5 millones de personas, y entre cuyos poetas figuran personas de la talla de Nezahualcōyotl (1402-1472) o Sor Juana Inés de la Cruz, “el Fénix de América” (1648-1695).

Por fortuna, existen diversas iniciativas de difusión. Las hay institucionales, como el Festival de Poesía Las Lenguas de América, creado en 2004 en el marco del Programa Universitario “México, Nación Multicultural” y, que a partir de 2010, lleva por nombre Festival de Poesía Las Lenguas de América Carlos Montemayor; cada una de sus ediciones tiene por invitados “cuatro poetas indígenas mexicanos, cuatro poetas indígenas del continente americano y cuatro poetas representativos de las cuatro principales lenguas de origen europeo que se hablan en América” (Narro Robles, 2010). Hay también iniciativas comunitarias de difusión, en ámbitos digitales informales, como *Originaria* (Miyawatl *et al.*, 2018), red dedicada a dar a conocer poesía contemporánea de “mujeres poetas que escriben fuera de la hegemonía” en el continente americano.

Para consultar la producción poética de los pueblos originarios es posible consultar, entre otros, para México: Bautista Cruz (2021), ELI (2022), Montemayor (1992, 2001, 2004) y Tonalmeyotl (2019, 2020); para México y Canadá: Meridiano 105° (s.f.); para Mesoamérica o América Central: León-Portilla & Shorris (2004) Meza Márquez *et al.* (2015); para Brasil: Iancoski (2022); para Canadá: Armstrong & Grauer (2001), Centre de la francophonie des Amériques (2023) y Collectif de femmes innues (2012); para los Estados Unidos: Poets.org (s.f.); para el continente americano: Montemayor (1992, 2001, 2004, 2005, 2010) y Zuleta (2019).

2.2. Voces inauditas y con alto potencial de asombro

Durante siglos las voces originarias, en general, y las voces poéticas originarias, en particular, fueron no solamente desatendidas e incluso desdeñadas, sino también acalladas. Durante siglos, con notables excepciones, permanecieron como voces no registradas, no publicadas, no leídas, no estudiadas y, por ende, no reconocidas fuera de círculos muy pequeños. Para mucha gente se trata, pues, de voces literalmente in-auditas, en ambos sentidos de la palabra: no oídas y, por ende, insólitas. Ahora bien, vehiculan en muchos casos un poderoso contenido poético capaz de producir asombro, máxime en quien tiene contacto con ellas por primera vez.

El corpus literario de los pueblos originarios ofrece así las más de las veces un territorio ignoto lleno de promesas, propicio para la implementación en el aula de una pedagogía del asombro (acerca del *learning through wonder* véase Ferguson *et al.*, 2019). Invitar en el aula a acercarse a y adentrarse en textos de calidad, acerca de los cuales los alumnos carecen por lo general de ideas preconcebidas, impuestas por el canon, es una forma idónea de generar curiosidad e interés, de reavivar el deseo de aprender, de favorecer acercamientos novedosos y significativos. Los poemas pueden ser objeto de una experiencia de asombro con las cinco fases identificadas por McFall (2014) para trabajar en torno a recursos patrimoniales:

- 1) Fase de *anticipación*. Se crea la sensación de que algo inusual está por ocurrir y se alimenta el deseo de ir más allá.
- 2) Fase de *encuentro*. Aparece el asombro ante lo desconocido, inesperadamente atractivo. En el caso del trabajo en torno a un poema, el asombro nace a menudo del eco que el texto halla en la experiencia singular de quien lo recibe.
- 3) Fase de *indagación*. Se invita a los alumnos a comprender la experiencia y se brindan medios para llevarla más allá.
- 4) Fase de *descubrimiento*. Se amplían y se ahondan los conocimientos previos.
- 5) Fase de *propagación*. Se prosigue el trabajo en torno a la experiencia, compartiéndola y celebrándola.

2.3. Voces insurrectas

Bellinghausen (2018) eligió para su antología de poetas contemporáneos en lenguas mexicanas el título de *Insurrección de las palabras*. Para el autor, “las palabras que construyen [ese] libro son insurrectas, no resucitadas” (p. 7). En efecto, en palabras de Juan Gregorio Regino,

El proceso de formación de los escritos indígenas contemporáneos no se da en las universidades ni tampoco es parte de un proyecto institucional indigenista, sino que es producto de los movimientos de resistencia, autodesarrollo y toma de conciencia. [...] El renacimiento de la literatura indígena no es un fenómeno aislado del resto de los movimientos populares, está vinculado estrechamente con los sectores que demandan democracia, autonomía, autodeterminación y un espacio digno y representativo del contexto nacional (1994, *Letras indígenas*, 6, apud Bellinghausen, 2018, p. 13).

De esa manera, dar cabida en el aula a las voces poéticas originarias equivale a abrir la puerta a la expresión de siglos de resistencia ante aquello que se da demasiado fácilmente por sentado como, por ejemplo, la supuesta inferioridad no sólo de los pueblos originarios sino de las mujeres, de los ancianos, de los campesinos, de los pobres, de los iletrados... del “otro”, en suma.

Basten, a manera de ejemplo, dos textos (salvo indicación contraria, la traducción del francés al español es nuestra). Para empezar, el poema “Sept fois” (“Siete veces”), de la poeta innú Maya Cousineau-Mollen, galardonada en 2022 con el premio del Gobernador General de Canadá:

*Au premier jour de mon premier souffle
On me baptisa avec un numéro*

*Au deuxième, on me donna une terre de réserve
Pour y ensevelir mes premiers rêves*

*Au troisième, on extirpa dans la douleur
La sauvagesse de mon âme*

*À l'aube du quatrième jour
Je laissai espérance, amour-propre et fierté*

*Étrangère en mes terres, au cinquième acte d'existence
Ma chevelure fut sacrifiée, offrande chrétienne*

*Au sixième, purgée de mes ancêtres
On m'avorta des enseignements de la survivance*

*Je laissai les mains assoiffées de ma vie
S'approprier cette septième fois*

*Je suis Marie Maya Mollen
“Marie Maya Mollen matricule 082, est un Indien au sens de la Loi sur les Indiens,
chapitre 27 des Lois du Kanada” (2019, p. 13)*

El primer día de mi primer soplo de vida
me bautizaron con un número

El segundo día me dieron una tierra de reserva
para sepultar ahí mis primeros sueños

El tercero, extirparon con dolor
A la salvaje que llevaba en el alma

Al alba del cuarto día,
dejaba yo esperanza, amor propio y orgullo

Extranjera en mi tierra, en el quinto acto de mi existencia
Mi cabellera fue sacrificada, ofrenda cristiana

En el sexto, purgada de mis ancestros,
Me abortaron de las enseñanzas de la sobrevivencia

Dejé aquellas manos sedientas de mi vida
Apropiarse de esa séptima vez

Soy Marie Maya Mollen, matrícula 082 00 301 01,
“es un indio según la Ley sobre los Indios, capítulo 47 de las Leyes de Canadá.”

Haciendo eco al reclamo de Cousineau-Mollen, la también innú Natasha Kanapé Fontaine, en el prólogo a *Bleuets et abricots*, reivindica el potencial transformador de la palabra y del grito, así como la fuerza de lo femenino. Se trata de una insurrección fecunda, capaz de “forzar las puertas del silencio” y de “devolver la vida a las sombras”:

Un cri s'élève en moi et me transfigure. Le monde attend que la femme revienne comme elle est née : femme debout, femme puissance, femme résurgence. Un appel s'élève en moi et j'ai décidé de dire oui à ma naissance. [...]

Je sens tout. Les mémoires. Les blessures. Je vois tout. Le choc de la dépossession. Prendre la parole et soulager le fardeau. Le poids de la douleur. J'écris pour dire oui. À moi. Femme. Forcer les portes du silence. Assurer la trace. Redonner vie aux ombres, aux enfants brisés, à la parole qui ne sait plus dire oui. Qui ne sait plus se tenir. Qui ne sait plus tenir parole. (Kanapé Fontaine, 2016, p. 5)

Un grito se alza en mí y me transfigura. El mundo espera que la mujer vuelva como nació: mujer de pie, mujer poderío, mujer resurgimiento. Un llamado se alza en mí y he decidido decir que sí a mi nacimiento.

Siento todo. Las memorias. Las heridas. Veo todo. El choque del despojo. Tomar la palabra y aliviar la carga. El peso del dolor. Escribo para decir que sí. A mí. Mujer. Forzar las puertas del silencio. Asegurar la huella. Devolver la vida a las sombras, a los niños rotos, a la palabra que ya no sabe decir que sí. Que ya no sabe cumplir. Que ya no sabe cumplir su palabra.

2.4. Voces-espejo constitutivas de nuestras identidades

Acercarnos a las voces poéticas originarias no sólo es una experiencia de la alteridad. Esas voces hacen eco en nuestras vidas, nos invitan a contemplar la vida propia en un inesperado espejo. A través de esas palabras nos miramos con renovados ojos, descubrimos la posibilidad de conocernos y reconocernos. Así opinaba también Montemayor al referirse a la literatura en lenguas indígenas de México: “esas culturas, esos pueblos, esos idiomas profundos y nítidos, son los que mejor podrían decirnos ahora qué es México, qué no hemos descubierto aún de nosotros mismos” (Montemayor, 1999, *La literatura actual en lenguas indígenas*, apud. Bellinghausen, 2018, p. 18).

Es difícil no suscribir hoy, por ejemplo, a los versos de Juan Tiburcio en “Kakimatsankganani” (“Perdóname”), independientemente de que llevemos o no en el cuerpo sangre totonaca:

*Kin kgawas, kakimatsankganani klimin k'kakilhtamaku.
Kakimatsankganani kmaxkin xalakxlan kakilhtamaku
nial anan palhma ni kiwi paksa skak 'kgonit.
Kakimatsankganani nikuma kmakgnilh takgalhin
nialh lakgapasti kayka x ata manin akxilha.
Kakimatsankganani nikuma kmaskakalh kgalhtuchokgo
wata chunta kagxtakgmilh.
Kakimatsankganani wantuku nitlan ktlawanit
ni xak masiniputunan.
Kakimatsankganani luk xakalimaxkgan lakachita.
Kakimatsankganani, kakimatsankganani.*

Hijo, perdón por traerte al mundo.
Perdón por ofrecerte un mundo destruido
con sus pastos y árboles secos.
Perdón por los animales que se murieron
y que no alcanzaste a ver más que en pintura.
Perdón por los ríos secos y olvidados
por los hombres.
Perdón por los horrores que dejé
y no fue mi intención mostrártelos.
Perdón por la miseria en que te traje.
Perdón, perdón. (Montemayor, 2010, p. 351)

En otro tenor, el poema “Wennetki'l” (“¿Quién eres?”), en el que Rita Joe, autora mi'kmaq, celebra *el conocimiento*:

*Wennetki'l?
Pipanimit nuji-kina 'muet ta'n jipalk.
Netakei, aqq i'-naqawey;
Koqoey?*

*Ktikik nuji-kina 'masultite 'wk kimelmultijik.
Na epa 'si,
taqawajitutm,
Aqqelui 'tmasi
Na na 'kwek.*

*Espi-kjijiteketes,
Ma'jipajita'siw.
Espitutmukewey kina'matnewey-iktut eyk,
Aqq kinua'tuates pa'qalaiwaqann ni'n
nikmaq*

¿Quién eres?
Pregunta de maestro temido.
Me ruboricé y balbuceé
¿Qué?

Los otros alumnos se burlaron.
Yo me senté triste,
abatida,
y juré
ese día

Ser grande en todo conocimiento,
Sin titubeos.
Mi orgullo está en mi educación,
Y le relataré maravillas a mi
gente.

(Joe, 2016 *Nous sommes les rêveurs*, Mémoire d'encrier, apud Comité Organizador
y Curatorial, 2021, p. 8)

2.5. Voces milenarias y perdurables

“*La spajesotik ta k'ak'al*” (“Nos suspendieron en el tiempo”) dice el primer verso del poema
“*La spajesotik*” (“Nos suspendieron”) del poeta tsotsil Andrés López Díaz. Y prosigue:

*la spajesotik tsts'unel jkuxlejatik, / li sike, li xi'ele, li ak'obale la smuk'ibtasbotik, /
li jsatike, li xchuletike, la smak-bo-tik ta pukuk, / la setbotik lajuneb sin'jkobtik, / la
setbotik lajuneb ni'kakantik. [...] La spajesotik / k'ucha'al li pukuk pajem ta
osiltike: / ni ch'inotik, tanijemotik, xijvilet ta xokobal osiltik / k'ucha'al ch'ail, /
chabal sbek'tal, ch'abal stum siku-neb, tsinil. // ¿Mi ta van xtsob to sba sk'analil ti
bolome / xchi'uk ti xk'ixnal jch'ich'eltike / o mi jech o van chamen ti jsatik ta sba ti
banomile? / ¿O mi mu'yuk xa van jal staj'o yav pajemotik / jech k'ucha'al
yech'omal kuxlejal ti ch'abal xa li'e?*

suspendieron el ciclo de nuestra vida, / nos crecieron la noche, tétrica y fría, / nos
cubrieron de polvo los ojos y el alma, / nos cortaron los diez dedos de las manos / y
los diez dedos de los pies. [...] Nos suspendieron / como polvo en el espacio: /
diminutos y separados volamos en el vacío / como humo sin cuerpo, /
insignificantes, fríos y callados. // ¿Unirán su estrella al jaguar / con el fuego de
nuestra sangre / o seguirán muertos nuestros ojos en esta tierra? / ¿o seguiremos
suspendidos sin más tiempo / que el pasado sin presencia?” (Bellinghausen, 2018,
p. 33-34).

Milenarias, las voces originarias han sabido resistir múltiples embates. Algunas de ellas, exánimes, ya no podrán ser recuperadas, quedarán en efecto suspendidas “en el pasado sin presencia”: “Espejos para siempre quebrados, / sombra de voces / para siempre acalladas: / la humanidad se empobrece.” (León-Portilla, Miguel, “*Ihcuac tlahtolli ye miqui*. Cuando muere una lengua”, en Montemayor, 2005, p. 157).

Otras, perdurables, resuenan con mayor fuerza, y “se reflejan en ella[s] / como en un espejo / las cosas divinas y el universo: / estrellas, sol y luna; / las cosas humanas: / pensar, sentir, amar.” (León-Portilla, en Montemayor, 2005, p. 155). Porque la poesía de los pueblos originarios no sólo habla del pasado o incluso de lo atemporal, sino que también captura en sus redes el presente: pensemos en la combi o camioneta de transporte colectivo que le da título en tsotsil a “Ti balbal karoe” (Alberto Gómez Pérez *apud* Bellinghausen, 2018, p. 21); en los “sueños de coca y [los] paraísos de heroína” que evoca el poeta mixteco Raúl Gatica en su poema dedicado a la calle Heasting; en el wifi, las torres de telefonía celular, el supermercado Bonichoix y las motos de nieve que conforman el paisaje de “Au village” (“En el pueblo”) de la innú Marie-Andrée Gill; en los “grandes edificios” y las “calles limpias” a los que alude el poeta aymara Juan de Dios Yapita en “¿Por quién existen?” (Montemayor, 2005, p. 123).

3. VENTAJAS DE ABORDAR LA POESÍA DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Abordar la poesía de pueblos originarios en el aula de LE permite asumir diversas apuestas arriesgadas y necesarias, con las ventajas a ellas asociadas. Equivale a posicionarse a favor de un modelo auténticamente plurilingüe, desdibujar los límites entre centro y periferia, trazar sendas poéticas regidas por una lógica rizomática, tomar posición en pro de la inclusión y, a final de cuentas, promover activamente el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural.

3.1. Apostar por modelo plurilingüe

La literatura de los pueblos originarios estuvo durante mucho tiempo asociada a una tradición oral. A partir de los años 1980 empezó a desplegarse en los espacios escritos, a menudo en una presentación bilingüe, que permite reconocer el valor de la lengua original y, al mismo tiempo, alcanzar un lectorado mucho más amplio.

Este carácter bilingüe –e inclusive plurilingüe, en ocasiones– permite reflexionar en el aula de LE acerca de la manera en que se construyen y se reconstruyen las relaciones entre las lenguas; a lo que significa pasar de una lengua considerada menor a otra lengua considerada superior; a nuestra relación con nuestra(s) propia(s) lengua(s) y a las lenguas que nos rodean, relación donde se entretajan nuestras representaciones colectivas, nuestra experiencia personal y nuestras prácticas discursivas concretas, entre otros. Así, arroja las bases para una discusión en torno a los valores instrumental y simbólico de las lenguas en presencia, a las motivaciones para estudiar y practicar otra(s) lengua(s), al papel activo de los hablantes para conferir sentido al uso de tal o cual lengua.

3.2. Apostar por la “periferia”

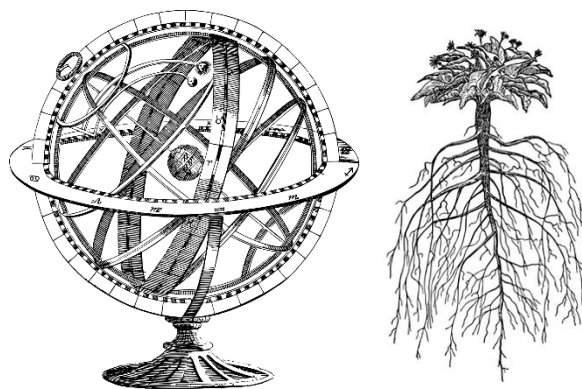
Se trata, en suma, de negarse a adoptar una visión monolingüe o un bilingüismo selectivo, propia del modelo que llamaremos aquí “gravitacional”, siguiendo la propuesta de análisis del lingüista Calvet:

En torno a una lengua hipercentral como el inglés, en que los hablantes presentan una fuerte tendencia al monolingüismo, gravitan una decena de lenguas supercentrales en que los hablantes, cuando son bilingües, tienden a hablar, ya sea una lengua del mismo nivel, ya sea el inglés. En torno a estas lenguas supercentrales gravitan una centena de lenguas centrales, alrededor de las cuales gravitan miles de lenguas periféricas (Calvet, 2008, p. 1-2).

Si bien el modelo gravitacional describe una situación *de facto*, no debemos asumir ciegamente que la única circulación posible se da de la periferia al centro. Por el contrario, es posible y necesario deconstruir el modelo, reactivar la circulación de la “periferia” hacia la “periferia”, recorrer trayectorias inéditas y desafiar las fuerzas de atracción impuestas, aprovechando para ello las vías abiertas por lenguas supercentrales como lo son: el español, el francés y el portugués.

Otrora lenguas de colonización, las lenguas europeas presentes en las Américas pueden contribuir hoy a tender puentes entre las lenguas originarias que, por razones históricas, gravitan en torno a sus respectivas órbitas. Así, una poeta abenaki puede entablar un diálogo en francés con un poeta hurón o naskapi; tal como un alumno brasileño de origen bará puede descubrir en clase de español un poema zapoteco que lo invite a volver la mirada hacia sus propias raíces y a replantear sus representaciones y sus prácticas lingüísticas, más allá de la órbita supercentral portugués-español que suele transitar.

3.3. Apostar por una lógica rizomática



1. Pasar de un modelo gravitacional a una lógica rizomática (GDL, 2020, 2021).

En otras palabras, replantear nuestra manera de circular dentro del modelo gravitacional equivale a abandonar una lógica casi siempre unidireccional de relación entre las lenguas, en pro de una lógica rizomática. El rizoma es un tipo de raíz horizontal constituida por nudos, de los cuales

surgen brotes que pueden desarrollarse en cualquier dirección e incluso conectarse entre sí. En literatura, Deleuze y Guattari plantearon la metáfora del rizoma como modelo epistemológico que no supone una subordinación jerárquica de los elementos en presencia. En palabras de Lauro (2013, párr. 8), “*O pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções*”.

Para los fines del uso de la poesía originaria en el aula de LE se trata, pues, de postular que todas las lenguas en presencia son valiosas, incluso aquellas usualmente minorizadas, sin que sea necesario instaurar criterios de superioridad. La meta es más bien establecer, según una lógica plurilingüe y rizomática, conexiones nuevas y singulares en función de cada contexto de enseñanza y aprendizaje.

Retomemos aquí a propósito de la poesía en lenguas originarias lo dicho por Lucas (2018, párr. 3) acerca de la literatura y los nudos del rizoma: “son zonas siempre desconocidas que nunca dejan de activarse, que no presentan re-presentación, sino, más bien, hacen conexión con lo que nosotros seamos capaces (¿y si es que podemos ser capaces?) de crear, de re-nacer, de re-toñar, de brotar con todo lo que nos colme en el mundo”.

3.4. Apostar por la inclusión

Cada una de las apuestas anteriores conduce, lógicamente, a una apuesta por la inclusión. Mediante la aplicación de un modelo pedagógico basado en el reconocimiento, la valoración y el aprovechamiento de una realidad plurilingüe, enriquecemos tanto la visión del mundo de los aprendientes como la nuestra propia y ensanchamos el horizonte de lo posible. Además, para ser congruentes, nos vemos en la necesidad de examinar los elementos constitutivos de aquello que solemos dejar de lado. Al elegir abordar la poesía de los pueblos originarios abandonamos la senda bien trazada, visibilizamos el currículum hasta entonces oculto, elegimos de manera crítica el camino para abrir la puerta a textos de otros géneros, de otras latitudes, de otras épocas, de otras temáticas.

Paso a paso, pese a una eventual sensación de vértigo, podremos adentrarnos en territorios hasta entonces usualmente vedados ¿Por qué no echar un vistazo a nuestra lista de referencias bibliográficas habituales para cerciorarnos de que las mujeres se encuentren debidamente representadas, no sólo por ser mujeres, sino porque han hecho valiosos aportes en todos los ámbitos? ¿Por qué no recurrir al rico acervo de la literatura infantil y juvenil, incluso al trabajar con un público adulto? ¿Por qué no ampliar el espacio dedicado al trabajo con el cuerpo y con las emociones? ¿Por qué no tomarse el tiempo de decidir si los fundamentos metodológicos dominantes son los adecuados para nuestro contexto? ¿Por qué no ampliar la idea del aprendiente como “agente social” para reflexionar en torno al papel de los aprendientes y de los docentes como *actores sociales*? ¿Por qué no admitir y abrazar la dimensión disruptiva de una educación decolonial?

3.5. Apostar por el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural

La docencia puede ser vista como una profesión marcada por la paradoja. Están, por un lado, los textos teóricos de referencia, donde se exhorta a adoptar un modelo humanista y holístico, a apoyar la adquisición por parte de los aprendientes de las competencias del siglo XXI, a promover el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural; y, por el otro, están los tiempos institucionales por respetar, los espacios a menudo inadecuados, los reportes oficiales por entregar,

el material no siempre en óptimo estado, las evaluaciones sumativas y certificativas por aplicar, el alto número de alumnos por atender, los reglamentos por respetar y hacer respetar, y un largo etcétera.

No se trata, desde luego, de tirar todo por la borda y de quedarnos sentados a la orilla del camino en espera de las condiciones ideales para ejercer nuestra labor. Se trata, más bien, de alinear en lo posible nuestras convicciones, nuestras hipótesis metodológicas, nuestro discurso, nuestros materiales de apoyo y nuestra práctica, identificando pistas para atender lo importante sin descuidar lo necesario.

Aprender una LE no es, o no debería ser, un mero trámite para dotarse de un nuevo instrumento que seguiremos usando para los mismos fines y según la misma lógica que en nuestra lengua de origen. Aprender una LE es una oportunidad para replantear nuestra relación con el mundo y con nosotros mismos, para experimentar en carne propia el paradigma de la pluralidad, para saber valorar la diversidad y la complejidad inherentes al ser humano. A ello nos invita el enfoque orientado a la acción cuando subraya la importancia de la competencia plurilingüe y pluricultural; a ello nos da acceso, entre otros, el trabajo en torno a la poesía de los pueblos originarios en el aula. Pero ¿cómo proceder, concretamente? Intentaremos responder a esa pregunta, al menos parcialmente, en el siguiente apartado.

4. ACTIVIDADES PARA EL AULA

La poesía de los pueblos originarios es un corpus pletórico de material auténtico marcado por una gran riqueza y una no menos grande. diversidad, por lo que las modalidades de su aprovechamiento en el aula son infinitas. En esta sección nos conformaremos con señalar algunos de los principales temas que suelen estar presentes en ese corpus literario, con discutir brevemente los objetivos de aprendizaje potenciales y, finalmente, con esbozar algunas propuestas de actividad específicamente ideadas para el aula de LE.

4.1. Temas por explorar

La poesía de los pueblos originarios aborda, desde luego, temas universales tales como el amor, la vida y la muerte, el paso del tiempo, la condición humana, la razón de ser del universo, entre otros. Expresa, sin embargo, visiones específicas de una cultura. Daremos aquí ejemplos de ello desde cuatro tópicos: la naturaleza, la familia, la lengua y la resistencia.

La cultura global dominante presenta a menudo la relación entre seres humanos y naturaleza desde tópicos de separación entre el individuo y su entorno, cuando no de combate, allí donde los pueblos originarios subrayan el estrecho lazo que liga a todos los seres vivos, no como meros individuos sino como elementos de un todo. Así lo ilustra en las estrofas finales de “Uinn”/“Moelle” (“Médula”) la poeta innú Joséphine Bacon (2009):

*Nipaii
manenitamani nitassi*

*Nipaii
manenimakau
nitaueshishimat*

*Nipaii
eka tshituiani
mananimakanitau
nitinnimat*

*Tue-moi
si je manque de respect à ma terre*

*Tue-moi
si je manque de respect à mes animaux*

*Tue-moi
si je reste silencieuse
quand on manque de respect
à mon peuple*

*Mátame
si le falto al respeto a mi tierra*

*Mátame
si le falto al respeto a mis animales*

*Mátame
si me quedo callada
cuando le faltan al respeto a mi pueblo*

El corpus de textos poéticos originarios también permite interrogar la diversidad de modelos familiares, el papel de la transmisión generacional, los roles asignados a los diversos miembros de la familia y la condición femenina, temas que se entrecruzan en “Ntuchinuu”/“Ojos” de la joven poeta tu’uv savi Nadia López García.

*Me mayu kachi ñaa naan ntuchinuu matzanu.
Ntakuiniyu nishikaa ntuchinui mini katzi ñaa nuni.
eenchua ntiziniyu ña tzaakuña sansoo tzakuña
ta seei ncheei
ta zitañá ta skai café.
Nintakatuuñaa nuva ¿Sakunchuaku maa?
Kasha ña sicaso yuha inikó
yeenu kanara
nchaa’ka kuanu yuchaku
vichi kuñaa nicunta ini yuu
vichi sika yucha iniyu ra ntuchinuu.*

*Mi madre dice que tengo los ojos de mi bisabuela.
Recuerdo sus ojos mientras limpiaba maíz.
Muchas veces la vi llorar,
llorar cuando cocinaba,
cuando cantaba,
cuando ponía café.
Es cierto, le pregunté ¿por qué lloras tanto má?
Y ella me decía, así, sin dejar de llorar:*

porque nosotras tenemos ríos adentro
y a veces se nos salen, tus ríos aún no crecen,
pero pronto lo harán.
Ahora lo comprendo todo,
ahora tengo ríos en mí y en mis ojos. (2017)

Las relaciones entre lengua e identidad, el papel de la lengua como herramienta de opresión y a la vez de liberación, el valor del silencio, la posibilidad de callar diciendo y de decir callando son, asimismo, temas que reaparecen con frecuencia. Ejemplo de ello, entre muchos, el poema “La palabra”, de la poeta mixteca Celerina Patricia Sánchez (Bellinghausen, 2018, p. 64),:

*Tu'ún yò'ó yutu kani
yùkú ñàà tsikà nuú titsi ñu'ún
kuí tono kiti kue ñàà yeè nuí titsi ñu'ún
ri yeè va'ì yokoga/ra tsiki kue ni kue tono tsikuá
takua ná ndakoí nuu ñàà ndakaninina tsi yu'úna
nchíí nikuúni schàan manchya yata nuú yatsi kue tu'ún ñaá ndakanina
takua ya'í aa kandia ra ndakaya vù yivi.*

La palabra extensión de raíz
hierba subterránea como cualquier animal
escondida en regocijo del calor de la tierra
camina silenciosa en la noche
para amanecer en el pensamiento profundo del lenguaje
de una mañana contenida en la jícara de la historia
pasar como diáspora de colores y pintar a la humanidad.

Está, asimismo, muy presente el tema de la resistencia, que rima en ocasiones con resiliencia. Resistencia ante la colonización, desde luego; resistencia ante las acciones “civilizatorias” que se disfrazan de salvación para justificar la espoliación; resistencia ante la violencia sistémica ejercida contra todas las mujeres, en especial y aún más cruentamente, contra las mujeres de los pueblos originarios. Así lo ilustran, entre otros, el poema anteriormente citado de Cousineau-Mollen (2019, p. 13), y los siguientes haikús,

*arrivée du fourgon
au Palais de Justice
des Innus seulement*

*papanu utapan
anite ka ueueshtakanit
muk^h innuat ut kapauat
(Shan dak, en Collectif de femmes innues, p. 71)*

La furgoneta
ha llegado al juzgado
sólo hay innúes

femmes autochtones

*en marche vers Ottawa
à leur tête une aînée*

*innushkueuat
Ottawa ituteuat
ukumimau e nikanutet*
(Shan Dak, en *Collectif de femmes innues*, p. 74)
Mujeres indígenas
en marcha rumbo a Ottawa
Guía la mayor

4.2. Objetivos de aprendizaje potenciales

La riqueza y la variedad del corpus poético de los pueblos originarios de las Américas permite abordar en el aula de LE todas las actividades discursivas de la lengua (recepción, producción e interacción orales y escritas), así como en torno a la mediación. Tiene potencial para activar todas las competencias generales (saberes, saber hacer, saber ser, saber aprender). Asimismo, como toda producción literaria, brinda la posibilidad de explorar el fenómeno literario en su conjunto y no meramente el texto. Abre, pues, espacio para la adquisición de tres tipos de saberes identificados por Canvat (2000):

1. Saberes socio-institucionales: aquellos que permiten (re)anclar la literatura en sus contextos de creación y de recepción, y que remiten al campo literario, a las instituciones que rigen la circulación de los bienes literarios, a las redes que difunden dichos bienes y determinan su valor, a las nociones literarias básicas y a las definiciones sociales de la lectura.
2. Saberes formales: aquellos que permiten describir metódicamente los textos, a partir de categorías architextuales, narratológicas y poéticas.
3. Saberes históricos: aquellos que permiten explorar el significado, la originalidad y la justificación de la empresa literaria, tales como: la historia literaria interna (sucesión de las modalidades de escritura literaria, relación con un proyecto estético, relación con cierto conjunto de códigos y de convenciones) y la historia literaria externa.

En el aula de LE se añaden a tales saberes tres contenidos potenciales más: la materia lingüística del texto literario (gramática, vocabulario, fonética, ortografía), las estrategias de lectura literaria previas y por desarrollar y, finalmente, el placer del texto.

En el caso específico de la poesía de pueblos originarios de las Américas, es posible interrogar desde el contexto socio-institucional la invisibilización de ese corpus, las razones de su auge actual, los mecanismos que le confieren o le niegan valor, los argumentos en pro de una circulación más amplia y los debates en torno a la apropiación cultural.

En cuanto a los saberes formales, se puede cuestionar la categoría architextual de género poético, cuyas fronteras se desdibujan al salir del canon, analizar las variaciones de la voz poética o estudiar la manera en que la métrica y el ritmo se manifiestan en diferentes idiomas.

En lo que atañe a los saberes históricos, el corpus se presta a un acercamiento crítico a la manera en que se ha constituido el patrimonio literario de las Américas y a las vías para integrar las diferentes voces en presencia sin pretender jerarquizarlas ni unificarlas.

Además de proponer un trabajo en torno a elementos lingüísticos, los docentes podemos y debemos invitar a una reflexión en torno a nuestras prácticas y representaciones colectivas cuando de poesía se trata, subrayando el poder performativo de la palabra e incluso del silencio y alentando a los alumnos a asumir una postura crítica, creativa y, por qué no, disfrutable, de lectura y escritura.

Para ilustrar la manera en que es posible integrar en el aula de LE tales objetivos de aprendizaje, proponemos a continuación varias pistas de aprovechamiento.

4.3. Propuestas de actividades

4.3.1. Pistas generales

Abordar la poesía de pueblos originarios en el aula se inscribe, desde luego, dentro de una dinámica global de contextualización de las estrategias de enseñanza y los objetivos de aprendizaje. Va mucho más allá de simplemente ampliar el corpus literario. Mediante el trabajo en torno a los textos es posible remitir a otras expresiones culturales de diversa índole, abrir horizontes que van mucho más allá de la literatura.

Una de las primeras recomendaciones sería, sin duda, fomentar el diálogo. Primero, un diálogo intertextual, producto de un juego de ecos entre las voces poéticas originarias que se expresan en el idioma meta, las voces originarias locales y la literatura “universal”. Luego, un diálogo metacognitivo entre pares, para compartir experiencias de lectura y construir puentes entre ellas.

Los textos provenientes de los pueblos originarios permiten, además, promover la reflexión acerca de nuestras prácticas y nuestras representaciones en torno a las lenguas en presencia ¿Por qué aprender otra(s) lengua(s)? ¿Cómo elegirla(s)? ¿Dónde nos posicionamos dentro del modelo gravitacional y hacia dónde nos desplazamos? ¿Cuáles son las lenguas que gravitan en torno a la(s) nuestra(s) o en torno a las cuales nuestra(s) lengua(s) gravita(n)? ¿Qué puede aportar la escritura bilingüe y qué se pierde en el proceso? ¿Cómo nos posicionamos individual y colectivamente respecto a la lengua hipercéntrica y a las lenguas supercentrales y centrales? Este tipo de interrogantes acerca de la competencia plurilingüe y pluricultural deberían de permitir deconstruir los estereotipos en torno a la superioridad de las lenguas europeas de colonización y dejar de perpetuar su estatus de instrumentos de dominio, para convertirlas en instrumentos de contacto, de legitimación y de emancipación.

Las actividades que sugerimos a continuación pueden y deben ser adaptadas, con el fin de ser utilizadas ante públicos diversos y siempre singulares. Pueden ser propuestas a principiantes, intermedios y/o avanzados de todas las edades, y perseguir múltiples objetivos, relacionados con competencias generales, competencias discursivas de la lengua y/o competencias lingüísticas.

4.3.2. Nuestras raíces

Con el fin de explorar conocimientos previos y de hacer patentes las representaciones previas, es posible escribir o proyectar una lista de características. La instrucción para los participantes consiste en buscar dentro del grupo, en un tiempo limitado, a alguien que cumpla con cada uno de los criterios señalados. Una misma persona puede corresponder a hasta tres criterios. Cuando el participante encuentra a alguien que cumple con uno o varios de los criterios, anota el o

los números de las características en cuestión y el nombre correspondiente en la papeleta, y cambia de interlocutor. La fase de exploración termina cuando alguien ha logrado llenar la papeleta.

Al final de la actividad, se ponen en común las respuestas. Se discute cuáles fueron los criterios más fáciles y más difíciles de cubrir y por qué, las estrategias utilizadas para obtener un mayor número de respuestas, los criterios que nadie del grupo cumplió o aquellos que describen a todos y cada uno de los participantes del grupo, etc.

Identifica a alguien que...

1. ...tiene antepasados originarios
2. ...tiene familiares pertenecientes a pueblos originarios de las Américas
3. ...tiene amigos pertenecientes a pueblos originarios de las Américas
4. ...puede citar a una persona famosa que habla una lengua originaria de las Américas
5. ...habla una o varias lenguas originarias de las Américas
6. ...conoce palabras en lenguas originarias de las Américas
7. ...conoce palabras que vienen de una lengua originaria de las Américas
8. ...es capaz de citar tres pueblos originarios de las Américas que también hablan la lengua meta
9. ...es capaz de citar tres pueblos originarios de su país
10. ...conoce poetas que escriben o escribieron en una lengua originaria de las Américas

4.3.3. *Juntos sabemos más*

En esta actividad, los participantes son invitados a implementar estrategias de aprendizaje colaborativo para ampliar sus conocimientos acerca de los pueblos originarios de las Américas, el estatus que los pueblos originarios tienen en el país de residencia de los alumnos, las producciones culturales y poéticas de dichos pueblos, etc. Para ello, es necesario preparar un cuestionario, ya sea de opción múltiple o de respuestas abiertas, que deberá ser resuelto por equipos. De preferencia, las preguntas serán originales y atractivas, para suscitar la curiosidad en lugar de hacer pensar en un examen.

Cada equipo puede recibir un cuestionario distinto para que, una vez resuelto el cuestionario, presente al grupo el resultado de su breve investigación.

4.3.4. *De la supuesta universalidad de la poesía*

Se trata aquí de explorar los conocimientos previos de los participantes acerca de la poesía “universal”: definición, características, funciones, temas, etc. Una vez explicitados esos saberes, se presenta un corpus de poemas breves en lenguas originarias y se verifica si los textos cumplen o no con los criterios previamente mencionados. Se puede discutir luego acerca de los mecanismos de constitución del canon, así como de los retos y las ventajas de la escritura poética bilingüe.

4.3.5. *A la caza de estereotipos*

Para preparar esta actividad se requiere elaborar una lista de los prejuicios lingüísticos y culturales más comunes relativos a los pueblos originarios y a sus producciones literarias. Por ejemplo:

1. “En mi país ya no se hablan lenguas originarias”.
2. “Todas las lenguas originarias están extintas o a punto de extinguirse”.
3. “En los países del primer mundo ya no se hablan lenguas originarias”.
4. “Los pueblos originarios no tienen literatura”.
5. “Las manifestaciones literarias de los pueblos originarios pertenecen a la tradición oral”.
6. “La gente de los pueblos originarios a duras penas sabe leer y escribir”.
7. “A la gente de los pueblos originarios no le interesa la literatura”.
8. “La literatura de los pueblos originarios carece de interés”.
9. “La literatura de los pueblos originarios aborda temas que no tienen nada que ver con mi realidad”.
10. “Lo que necesitan los pueblos originarios es subirse al tren del progreso”.

Por equipos, sin haber consultado la lista, los participantes intentan mencionar en voz alta, en un tiempo limitado, todos los estereotipos previamente identificados por el profesor. Las respuestas se escriben en el pizarrón.

Una vez externados los estereotipos, se coteja la lista previamente preparada con la lista generada en el aula. Por equipos, los participantes identifican argumentos para rebatir esos estereotipos, respaldados por fuentes confiables.

Finalmente, cada equipo elabora una infografía o un meme acerca de los estereotipos en cuestión, de ser posible acompañados de citas poéticas.

4.3.6. “Ellos” y “nosotros”

De manera grupal, los participantes elaboran dos listas de adjetivos adyacentes para describir las diferencias entre “ellos”, los pueblos originarios, y “nosotros”, los miembros del grupo. En un primer momento se aceptan todas las propuestas, incluso las que pueden generar controversia: “Ellos” son morenos y chaparros... ¿y “nosotros”? “Ellos son supersticiosos” ¿y “nosotros”? A partir de la lista elaborada se discute el origen de cada representación y su grado de fundamento: ¿no existe acaso en el grupo alguien de tez morena, bajito? ¿No hay superstición alguna entre “nosotros”?

Con grupos de nivel intermedio y avanzado se procede después a elaborar una sola lista de convergencias: si “ellos” tienen una relación privilegiada con la naturaleza y “nosotros” tenemos inquietudes relacionadas con el medio ambiente, “ellos y nosotros” deseamos proteger el medio ambiente, por ejemplo.

4.3.7. Y también...

Es, asimismo, posible organizar encuentros presenciales o a distancia con poetas de pueblos originarios, previa lectura de sus obras. Las tareas de lectura, difusión, moderación y discusión darán lugar a tareas durante las cuales podrá trabajarse en torno a competencias lingüística determinadas.

Otra idea consiste en proporcionar a los alumnos una selección de sitios donde podrán encontrar poesía bilingüe de pueblos originarios, a modo de texto y/o de video, con el fin de que elaboren individualmente o por equipos antologías ilustradas.

Entre muchas otras pistas, la lectura de poesía de pueblos originarios puede dar pie a actividades de creación literaria, de debate, de lecturas plurilingües en voz alta, de elaboración de portafolios, de declamación y/o de puestas en escena.

5. CONCLUSIONES

Abordar la poesía de pueblos originarios de las Américas en el aula de LE permite favorecer desde una óptica novedosa, dinámica, crítica y decolonial el desarrollo de las competencias lingüística y literaria. Esta última va más allá de la adquisición de conocimientos, pues incluye “el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen” (Cassany, Luna & Sanz, 1998, p. 488). Acercarse a un poema debe ser percibido por los aprendientes como motivo de emoción y de asombro, en un proceso que involucra tanto nuestro intelecto como nuestros sentidos: nuestros oídos, nuestra voz y nuestro cuerpo entero.

A sabiendas de que el fenómeno literario supera las fronteras del texto y constituye objeto semiótico fundamentalmente complejo, heterogéneo y estructurado en distintos niveles, es fundamental reinscribir explícitamente los textos literarios en general y los textos poéticos generados por los pueblos originarios en particular dentro de un contexto más amplio, mediante actividades que no tiendan a etiquetar ni a reducir sino, por el contrario, a cuestionar lo que solemos dar por sentado y a ampliar nuestros horizontes. Picard (1986) diría que, en lugar de hacer de nuestros alumnos “lectores leídos”, que reciben pasivamente el texto sin percatarse de los efectos que en ellos produce, debemos alentarlos a convertirse en “lectores lectantes”, capaces de hacer del proceso de lectura un acto de transformación.

Este enfoque resulta particularmente valioso en el caso del corpus poético de los pueblos originarios, pues hoy por hoy no basta que los textos circulen ya en ámbitos académicos especializados o entre las comunidades originarias. Los docentes tenemos que atender la delicada tarea de difundir más ampliamente, como parte del patrimonio cultural de la humanidad, un patrimonio singular. Para ello, buscaremos adoptar y hacer adoptar –lejos de la instrumentación lingüística, la folclorización o la apropiación, y desde la competencia plurilingüe y pluricultural– una postura de curiosidad intelectual, de conocimiento y de respeto. La poesía nos pertenece a todas y todos, en ella cabemos todas y todos como lectores y creadores.

Agradecimientos

Debo mi primer acercamiento a la poesía contemporánea escrita en francés y en innú a Alexandre Belliard; debo mi encuentro con Alexandre al *Centre de la francophonie des Amériques*. *Qu'ils en soient ici merciés*.

REFERENCIAS

Armstrong, J. C., & Grauer, L. (2001). *Native Poetry in Canada. A Contemporary Anthology*. Broadview Press.

- Bautista Cruz, S. (2021). Panorama de la poesía en las lenguas originarias de México. *Enciclopedia de la literatura en México*. Fundación para las Letras Mexicanas.
<http://www.elem.mx/estgrp/datos/1376>
- Bellinghausen, H. (ed.). (2018). Insurrección de las palabras. *Poetas contemporáneos en lenguas mexicanas*. El Colegio de San Luis; Ítaca.
- Calvet, L.-J. (2008). La diversidad lingüística ¿Cuáles son los desafíos para la francofonía? *Synergies Chili*, 4, 1-7.
- Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions. En Fourtanier, M.-J. & Langlade, G., *Enseigner la littérature*. Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 57-72.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Graó.
- Centre de la francophonie des Amériques (2023). Écrits des peuples autochtones du Canada. *Bibliothèque des Amériques*. <https://www.bibliothequedesameriques.com/selections/selection-decouverte/ecrits-des-peuples-autochtones-du-canada>
- Collectif de femmes innues (2012). *S'agripper aux fleurs*. David.
- Comité Organizador y Curatorial (2021). *Fanzine*, 1. Encuentros indígenas Canadá-Oaxaca 2021.
- Cousineau-Mollen, M. (2019). *Bréviaire du matricule 082*. Hannenorak.
- ELI. (2022). *Enciclopedia de literatura indígena*. <https://enciclopediaindigena.com/>
- Ferguson, R., et al. (2019). Learning through wonder. *Innovating Pedagogy 2019*. The Open University, 22-26.
- GDL, 2020, Armillary Sphere Orb Line Art. <https://pixabay.com/vectors/armillary-sphere-orb-line-art-ball-5405533/>
- GDL, 2021, Plants Roots Line Art (fragment). <https://pixabay.com/vectors/plants-roots-line-art-botany-6088466/>
- Gill, M.-A. (2017). Au village. *Lettres québécoises*, 167, 82-83.
- Iancoski, J. (2022). 40 poetas indígenas da literatura brasileira. *Toma aí um poema*. <https://tomaaiumpoema.com.br/40-poetas-indigenas-da-literatura-brasileira/>
- Kanapé Fontaine, N. (2016). *Bleuets et abricots*. Mémoire d'encrier.
- Lauro, R. (2013). Deleuze e Guattari. Rizoma. *Razão inadequada*. <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>
- León-Portilla, M. & Shorris, E. (2004). *Antigua y nueva palabra. Antología de la poesía mesoamericana desde tiempos precolombinos hasta el presente*. Aguilar.
- Longo, I. (2021). Eliane Potiguara ganha título de Doutora Honoris Causa da UFRJ. *Forum*. <https://revistaforum.com.br/cultura/2021/12/2/primeira-escritora-indigena-do-pais-eliane-potiguara-ganha-titulo-de-doutora-honoris-causa-da-ufrj-106994.html>
- López García, N. (2017). "Ojos/Ntuchinuu". *Ojarasca* (suplemento de *La Jornada*) 248, 14. <https://www.jornada.com.mx/2017/12/07/ojarasca248.pdf>

- Lucas, J. R. (2018). El rizoma de Gilles Deleuze y Félix Guattari. *Monolito. Revista de literatura y arte*. <https://revistaliterariamonolito.com/ensayo-el-rizoma-de-gilles-deleuze-y-felix-guattari-por-juan-lucas/>
- McFall, M. (2014). *Using Heritages and Practices of Wonder to Design a Primary-School-Based Intervention*. University of Nottingham.
- Meliá, B. (2010). *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Universidad Católica de Asunción.
- Meridiano 105°. (s.f.). *Antología de poesía de mujeres en lenguas indígenas*. <http://105grados.filos.unam.mx/>
- Meza Márquez, C. et al. (eds.). (2015). *Mujeres en las literaturas indígenas y afrodescendientes en América Central*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Miyawatl, A. et al. (2018). *Originaria. Gira de mujeres poetas en lenguas indígenas*. <https://www.facebook.com/Originaria-587039531655037/>
- Montemayor, C. (2010). *Las lenguas de América. Recital de poesía* (vol. 2). UNAM.
- Montemayor, C. (2005). *Las lenguas de América. Recital de poesía* (vol. 1). UNAM.
- Montemayor, C. (2004). *La voz profunda. Antología de literatura mexicana en lenguas indígenas*. Joaquín Mortiz.
- Montemayor, C. (2001). *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. Universidad Iberoamericana.
- Montemayor, C. (1992). *Los escritores indígenas actuales* (vol. 1). *Poesía, narrativa, teatro*. CONACULTA.
- Narro Robles, J. (2010). Acuerdo por el que se da el nombre de Carlos Montemayor al Festival de Poesía las Lenguas de América. *Gaceta UNAM*, 4283, 23.
- Palermo, Z. (ed.) (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Minuit.
- Poets.org. (s.f.) *Library (texts, books & more)*. <https://poets.org/libraries/>
- Robertson, H. (2023). *Les langues autochtones au Canada*. Statistique Canada.
- Siebens, J. & Julian, T. (2011). Native North American Languages Spoken at Home in the United States and Puerto Rico: 2006–2010. *American Community Survey Briefs*, 10(10), 1-5.
- Sichra, I. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF; FUNPROEIB Andes.
- Tonalmeyotl, M. (2020). *In xochitl in kuikatl: 24 poetas contemporáneos en lengua náhuatl* (vol. 1). Fundación Universidad de las Américas.
- Tonalmeyotl, M. (2019). *Xochitlajtoli. Poesía contemporánea en lenguas originarias de México*. Círculo de poesía.
- Torres Santomé, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.

Abordar la poesía de pueblos originarios de las Américas en el aula de lengua
extranjera
Silva

Zuleta, J. (2019). *Poesía indígena de América. Antología*. Fondo de Publicaciones del Valle del Cauca.