

Historia de la poesía en los libros de texto mexicanos

History of poetry in Mexican textbooks

Eduardo Santiago-Ruiz

Universidad Pedagógica Nacional, México

esantiago@upn.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9450-2885>

DOI: 10.17398/1988-8430.39.7

Fecha de recepción: 21/03/2023
Fecha de aceptación: 02/11/2023



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Santiago-Ruiz, E. (2024). Historia de la poesía en los libros de texto mexicanos. *Tejuelo*, 39, 7-36.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.7>

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la evolución del uso de la poesía en los libros de texto mexicanos de nivel primaria. El corpus analizado está constituido por los libros con las transformaciones más significativas, los de 1962, 1972 y 2008, para un total de 35 libros. Los principales resultados indican que el papel de la poesía en los libros de texto ha cambiado considerablemente en respuesta a diferentes concepciones educativas, culturales y políticas. Los libros de 1962 presentan escritores consagrados del Romanticismo y el Modernismo y tienen un gran interés por fomentar los valores patrióticos y morales. Los de 1972 se inclinan hacia la lírica folklórica mexicana y tienen un tono más lúdico, marcado por rondas, cantos y poemas para jugar. Los de 2008 dan prioridad al desarrollo de la lectura funcional, por lo que los modelos literarios pierden importancia y especialmente la poesía, que casi desaparece. Este análisis demuestra las diferencias en cómo se han construido estas antologías, cómo se relacionan con su contexto histórico y da algunas pautas sobre cómo se puede mejorar la didáctica de la poesía en los libros de texto del futuro.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; enseñanza de la lectura; Enseñanza Primaria; poesía; Literatura Latinoamericana.

Abstract: This article aims to analyze the evolution of the use of poetry in Mexican primary level textbooks. The analyzed corpus consisted of the books with the most significant changes, those from 1962, 1972, and 2008, for a total of 35 books. The main results indicate that the role of poetry in textbooks has changed considerably in response to different educational, cultural, and political conceptions. The 1962 books mainly feature acclaimed Romantic and Modernist writers and have a strong interest in promoting patriotic and moral values. The 1972 books lean towards Mexican folk lyricism and have a more playful tone, marked by songs, and poems for playing. Finally, the 2008 books prioritize functional reading development, leading to a notable reduction in the importance of literary models, especially poetry. This analysis demonstrates the differences in how these anthologies were constructed, how they relate to their historical context, and provides some guidelines on how to improve the didactics of poetry in textbooks in the future.

Keywords: literature education; reading instructions; Primary Education; poetry; Latin American literature.

I ntroducción

Durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del XXI, el gobierno de México ha estado a cargo, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), del diseño y publicación de los libros de texto que se emplean en las escuelas públicas. Indudablemente, a lo largo de las décadas, estas obras han tenido una influencia enorme en la educación de todo el país, en los contenidos que se enseñan y en los modelos pedagógicos que se emplean, y la enseñanza de la poesía no ha sido la excepción. El objetivo del presente artículo es analizar cómo se ha empleado la poesía en los libros de texto mexicanos de nivel primaria (escolares de 6 a 12 años) desde los sesenta hasta los inicios del siglo XXI. Para comprender el papel de la poesía en los libros de texto es necesario adoptar una mirada multidisciplinar que combine tanto lo literario como lo educativo. Además, cabe mencionar que la poesía no solo son palabras que están en una página, sino que es una manifestación compleja y multimodal (Kress, 2010) que está viva, que se juega, que se canta y que resuena, en mayor o menor medida, en las aulas de clase. Por lo tanto, este marco

teórico se divide en dos bloques. En el primero de ellos se exponen, desde una perspectiva filológica, dos grandes tipos de poesía que son pertinentes para este análisis. En el segundo, se exponen los cruzamientos de la poesía con la educación.

1. Marco teórico

1.1. Tipos de poesía: la tradicional y la de autor

El corpus poético en los libros escolares mexicanos es muy variado. Es posible encontrar poemas que van desde el Siglo de Oro hasta la Vanguardia y que tienen la influencia de muchas corrientes artísticas. No es mi propósito aquí explicar a detalle todas estas variaciones estilísticas, retóricas y formales, pero sí es preciso distinguir entre dos grandes tipos de poesía a efectos de este artículo: la tradicional y la de autor.

La poesía tradicional puede definirse como aquella que surge de forma espontánea en el seno de una comunidad, es anónima, se transmite primordialmente de manera oral y está en un proceso continuo de creación y recreación (Zumthor, 1983, p. 34). En la poesía tradicional es posible encontrar muchos subgéneros: canciones de mimo, mágicas, de trabajo, para pedir dinero, de fiesta, de vida diaria, para viajar y hasta para dormir (Fernández Poncela, 2005, pp. 25–26). Además, existen algunos géneros que son propios de la infancia, como las canciones para jugar, para saltar la cuerda, adivinanzas, trabalenguas, corros y rondas (Cerrillo Torremocha, 1990, 2000; Frenk, 2013; Sotomayor, 2002). En esta clase de poesía son frecuentes las formas métricas como la copla (Baehr, 1997, p. 245), el romance, la seguidilla (Baehr, 1997, p. 248) y los pareados. En la segunda mitad del siglo XX, varios especialistas señalaron la progresiva desaparición no solo de la tradición oral en general (Ong, 2006; Zumthor, 1983), sino también de la poesía tradicional infantil (Cerrillo Torremocha & Sánchez Ortiz, 2017, p. 23). Las causas de esto son variadas, pero entre ellas se encuentra la aparición de nuevos medios de comunicación como la historieta y la televisión (Reuter, 1980, p. 115; Zumthor, 1983, p. 76).

La poesía de autor, como su nombre lo indica, es aquella con autoría identificable. Esta clase de obras tiene una mayor variedad, pues puede adoptar las formas tradicionales antes mencionadas (copla, romance, seguidilla, pareado, etc.), además de otras que implican más innovación o mayores complejidades métricas, como los versos alejandrinos, la silva, el soneto o el haikú, entre otros. Además, la poesía de autor también puede estar escrita en verso libre o en prosa. En el verso libre no existe un número predefinido de sílabas, por lo que puede entenderse como la búsqueda de un ritmo personal e interior (Jaimes Freyre, 1912; Paraíso, 1985). Aunque este se utilizó poco en la poesía infantil del siglo XX (Luján Atienza, 2016, p. 59), el verso libre ha ido cobrando cada vez más fuerza, hasta que, en el siglo XXI, se ha convertido en la principal forma en que se escribe poesía infantil (Bajour, 2013; Munita, 2013; Santiago-Ruiz, 2022). Por su parte, la poesía en prosa tiene sus orígenes en Charles Baudelaire, quien tenía el objetivo de: “crear una prosa poética nacida del alma, sin ritmo y sin rima, que exprese el movimiento ondulante del sueño pero también los sobresaltos de la conciencia moderna” (Utrera Torremocha, 1999, p. 21). Al igual que el verso libre, la poesía infantil en prosa también está saliendo del olvido y ha ido cobrando importancia en el siglo XXI (Santiago-Ruiz, 2022).

1.2. Poesía y educación

La relación entre poesía y educación es compleja y ha variado a merced de las políticas educativas, las diferentes visiones pedagógicas y los cambios sociales. De acuerdo con Colomer (2008, p. 15), en el siglo XIX, la literatura —y por extensión la poesía— eran parte central de la formación escolar, pues en ella recaían encargos como el desarrollo lingüístico, la transmisión de normas de conducta y la creación de una identidad nacional. Sin embargo, a partir de la década de 1960 se comenzó a cuestionar en varios países el modelo educativo basado en la literatura y, por lo tanto, esta fue perdiendo importancia en los currículos escolares (Colomer, 2008, p. 23). Múltiples razones pueden explicar este desplazamiento, como el fracaso lector, los cambios sociales en los usos de la lengua escrita, la pérdida de prestigio de las humanidades frente a la ciencia y la satisfacción de las necesidades de

ficción del ser humano a través de otros medios de comunicación (Colomer, 2008, p. 23 y ss.). En medio de estos vaivenes, la relación entre la poesía y la escuela se ha modificado de forma considerable. A continuación, expondré con brevedad algunas de las funciones que se le han dado en educación.

La primera de ellas es su poder lúdico o de entretenimiento, algo especialmente notorio en la enorme cantidad de textos tradicionales que sirven para jugar, pero que también se hace presente, en mayor o menor medida, en todos los textos literarios en general (Garvey, 1985, p. 97; Pelegrín, 2002). A primera vista, parecería que la capacidad lúdica de la poesía poco o nada tiene que ver con la educación, pero esto no es así. Como ha quedado ampliamente demostrado, el juego desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de las normas de conducta, la socialización y el estímulo del entendimiento conceptual (UNICEF, 2018). Por lo tanto, la poesía, en especial cuando adopta la forma del juego, el canto o el baile, ha sido y sigue siendo hoy en día una parte fundamental en la educación inicial.

Durante las edades más tempranas, la poesía también puede ser una forma de control simbólico, pues las canciones infantiles se emplean para organizar las actividades, atraer la atención o marcar momentos relevantes dentro del aula (Mendivil-Trelles-de-Peña, 2017; Morán Quiroz, 1998, p. 55). También puede apoyar el desarrollo psicomotriz, por ejemplo, muchas nanas y canciones de cuna están destinadas a que las y los pequeños fijen la mirada, muevan los dedos o descubran su cuerpo (Calvo, 2015, p. 72). En edades más avanzadas, esta función sigue presente, pues las canciones para jugar, saltar la cuerda, etc., contribuyen al mejoramiento de la coordinación, la conciencia del ritmo y la agilidad. La poesía también es un notorio recurso mnemotécnico, pues las repeticiones sonoras y las fórmulas contribuyen a que los contenidos se memoricen con mayor facilidad (Ong, 2006, p. 40). Incluso hay ejemplos de docentes que impartían sus clases en verso para que fueran memorizadas más fácilmente por su estudiantado (Calvo, 2015, p. 75).

Además, en tanto que arte verbal, la poesía puede contribuir fuertemente a la educación lingüística. Por ejemplo, es capaz de impulsar el aprendizaje de la lectoescritura, aumentar el vocabulario, ayudar a superar dificultades de articulación o mejorar la conciencia fonológica (Calvo, 2015, p. 72). Otra función ha sido denominada por la crítica de múltiples formas: permitir el acceso al imaginario colectivo (Colomer, 2007, p. 15), la enculturación (Calvo, 2015, p. 72) y la función social-didáctico-moral (Fernández Poncela, 2005, p. 19). Es decir, que la poesía transmite modelos simbólicos que contribuyen a la incorporación del individuo a la sociedad y a que conozca más profundamente su propia cultura. Es necesario señalar que esta capacidad de enculturación se ha empleado a veces con fines muy concretos: para transmitir valores específicos, patrones de conducta o fomentar el nacionalismo.

Finalmente, existe el problema de qué clase de textos son los que se deben dar al alumnado o, en otras palabras ¿cómo se debe construir el corpus de los currículos de poesía? Al respecto, existen dos principales doctrinas: a) enseñar textos poéticos complejos, aunque las y los estudiantes no los comprendan cabalmente y b) enseñar obras más sencillas, pero enfatizar el aprendizaje. La primera procede de las y los propios escritores y literatos, y se puede remontar a Anatole France, que describe cómo se sintió hechizado al escuchar un poema en su infancia, aunque no lo entendió del todo (Calvo, 2015, p. 76). Ana Pelegrín y Juan Ramón Jiménez opinaban algo similar: “acercar al niño a la poesía auténtica, sin importar la comprensión completa y acabada de su contenido. El niño es capaz de captar la armonía y el ritmo de un poema y disfruta con ello” (Sotomayor, 2002, pp. 9–10). Por otra parte, están quienes enfatizan la comprensión, por lo que abogan por textos apropiados para ciertas edades: “Mayoritariamente lo han hecho desde una perspectiva exclusivamente psicológica, a partir de datos tomados del estudio del desarrollo infantil, [...] especialmente a partir de las teorías de Piaget” (Colomer, 2007, p. 22). Esto último proviene de un enfoque más pedagógico, que implica conocer las necesidades psicológicas del estudiantado infantil (García-Teijeiro, 2018, p. 55) o apegarse a los criterios de lecturabilidad, como la variedad léxica, la longitud de las frases y la densidad semántica (Colomer, 2008, p. 71).

Ante las razones expuestas en las páginas anteriores, es de esperar que, a lo largo de las décadas, en los libros de texto mexicanos varíen los tipos de textos poéticos y su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Corpus

El catálogo histórico en línea de la CONALITEG abarca los libros publicados por el Estado Mexicano de 1960 a 2019. Se trata de libros y cuadernos de trabajo de todas las asignaturas y los grados de educación primaria. En este catálogo se denominan “generaciones” a los nuevos libros que van saliendo en diferentes años. Dichas generaciones son: 1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011, 2014, 2018 y 2019. En el presente estudio, el corpus consta de los libros con los cambios más significativos en torno a la poesía: 1962, 1972 y 2008. Se seleccionaron los de 1962 porque, pese a ser iguales a los de 1960, su publicación sí abarcó los seis grados de primaria. En total, se analizaron 35 libros que se detallan en las siguientes tablas.

Tabla 1

Libros de 1962

Año escolar	Título
1	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mi libro de primer año. Lengua Nacional.</i>• <i>Mi cuaderno de trabajo de primer año.</i>
2	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mi libro de segundo año. Lengua Nacional.</i>• <i>Mi cuaderno de trabajo de segundo año.</i>
3	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mi libro de tercer año. Lengua Nacional.</i>• <i>Mi cuaderno de trabajo de tercer año. Lengua nacional, historia y civismo.</i>
4	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional.</i>• <i>Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua nacional, historia y civismo.</i>
5	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mi libro de quinto año. Lengua Nacional.</i>• <i>Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Lengua Nacional.</i>
6	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mi libro de sexto año. Lengua nacional.</i>• <i>Mi cuaderno de trabajo de sexto año. Lengua Nacional.</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Libros de 1972

Año escolar	Título
1	• <i>Español primer grado.</i>
2	• <i>Español segundo grado.</i> • <i>Español segundo grado. Lecturas.</i> • <i>Español segundo grado. Ejercicios.</i>
3	• <i>Español tercer grado.</i> • <i>Español tercer grado. Lecturas.</i> • <i>Español tercer grado. Ejercicios y lecturas.</i>
4	• <i>Español cuarto grado. Ejercicios.</i> • <i>Español cuarto grado. Lecturas.</i> • <i>Español cuarto grado. Ejercicios y lecturas.</i>
5	• <i>Español quinto grado.</i> • <i>Español quinto grado. Ejercicios</i> • <i>Español quinto grado. Lecturas.</i>
6	• <i>Español sexto grado. Ejercicios.</i> • <i>Español sexto grado. Lecturas.</i>

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Libros de 2008

Año escolar	Título
1	• <i>Español primer grado.</i>
2	• <i>Español segundo grado.</i>
3	• <i>Español tercer grado. Actividades.</i> • <i>Español tercer grado. Lecturas.</i>
4	• <i>Español cuarto grado. Actividades.</i> • <i>Español cuarto grado. Lecturas.</i>
5	• <i>Español quinto grado.</i>
6	• <i>Español sexto grado.</i>

Fuente: elaboración propia

3. Metodología

Se realizó: a) un breve análisis del contexto histórico y educativo de los libros; b) un estudio literario de los poemas con la finalidad de determinar su forma, autoría, corriente literaria, etc.; y c) un análisis de la función que cumple el poema dentro de los libros de texto, determinada con base en la obra en sí misma (tema y forma), pero sobre todo atendiendo a su contexto, por ejemplo, a las instrucciones, las imágenes o las actividades que acompañan al poema.

4. Resultados

4.1. Moralidad y patriotismo en los libros de 1962

En la época en que se elaboraron los libros de 1962, Jaime Torres Bodet era secretario de educación y Martín Luis Guzmán, director de la CONALITEG, dos personajes que le imprimirían sus ideales educativos a la selección del corpus poético. A diferencia de antologías anteriores, que se basaban en la formación religiosa, en estos libros hay un afán de laicidad, impulsado sobre todo por Guzmán. Por su parte, Torres Bodet buscaría fomentar el sentimiento patriótico, el trabajo, los valores éticos y el conocimiento de la organización política mexicana (Zapata de la Cruz, 2021, pp. 293–294). Lo anterior está en concordancia con las teorías pedagógicas de finales del siglo XIX y principios del XX, y con las ideas de figuras como Gabriela Mistral, José Martí o Amado Nervo. Todas ellas daban gran relevancia a la poesía en la educación, tal como señala el último:

El canto en las escuelas está reconocido como eminentemente pedagógico, como eminentemente educativo y moralizador en la alta acepción de la palabra, y así se explica que en Europa y en América del Norte abunden las ediciones que, como esta, por un sendero florido y fácil, envolviendo en melodía la inteligencia del niño, llévanla a suaves nociones de patriotismo, de deberes sociales, de amor filial, de arte y de belleza (Nervo, 1920, p. 11).

De los poemas antologados en los libros de 1962, casi el 80% son de plumas reconocidas, el resto son anónimos. La mayoría de estos

últimos son tradicionales, mientras que otros pocos fueron creados explícitamente para reforzar los contenidos educativos, como se verá más adelante. El corpus está conformado sobre todo por autoras/es de México e Hispanoamérica pertenecientes a diferentes corrientes literarias. Entre quienes se encuentran Ignacio Manuel Altamirano, Manuel Acuña y Vicente Riva Palacio, del Romanticismo; Rubén Darío, Salvador Novo, Juana de Ibarbourou, María Enriqueta Camarillo y José Juan Tablada, del Modernismo; Jaime Torres Bodet y Carlos Pellicer, de los Contemporáneos; y Nicolás Guillén, de la poesía negra. Se seleccionan firmas consagradas al momento de publicación de estos libros, lo que explicaría por qué hay un mayor número de nombres del Romanticismo y del Modernismo. Existe una preferencia por reunir la tradición poética de Hispanoamérica, aunque sin dejar de lado la española, pues también se incluye a Lope de Vega, fray Luis de León, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Miguel de Unamuno. La lógica detrás del corpus es hacer una representación amplia de la poesía de las décadas anteriores, sin embargo, la organización no es histórica, temática, cronológica ni por países o corrientes. Más bien los textos se presentan, como se detalla más adelante, en una progresión de complejidad formal.

Si bien la mayor parte de los poetas están representados con un único texto, hay otros que cuentan con tres poemas cada uno, como son los casos de Enrique González Martínez, Gabriela Mistral, José Martí, Juan de Dios Peza, Leopoldo Lugones y Manuel Gutiérrez Nájera. El poeta del que se incluyen más textos, siete en total, es Amado Nervo. Cabe señalar que las y los autores con más poemas recopilados no solo destacan por su calidad estética, sino porque “introdujeron la renovación del lenguaje y la nueva estética en el campo de la literatura infantil” (Vigne Pacheco, 2008, p. 69). En este sentido, destacan Martí, Nervo y Mistral, pues a lo largo de sus carreras reflexionaron sobre la importancia de la formación de las niñas y los niños y participaron activamente en labores educativas. Martí escribió la revista *La edad de oro*, destinada al público infantil; Nervo realizó *Cantos escolares* y otros libros que se utilizaron en las escuelas hispanoamericanas; mientras que la poeta ganadora del Nobel participó en las reformas

educativas de México y escribió múltiples rondas infantiles (López, 2002; Vigne Pacheco, 2008).

En estos libros existe una progresión en la complejidad formal. En primero y segundo años, se recurre a la poesía de autor que sigue la herencia tradicional. Por lo tanto, las formas métricas en estos grados son de inspiración popular, como la copla, el romance, la seguidilla y los pareados. La que más abunda es la copla, una forma poética de ritmo vivaz, del gusto de las y los niños y que se queda fácilmente en la memoria. En tercer grado abundan los cuartetos, es decir, obras de arte mayor y esquemas de rima más complejos, pero muy parecidos a la copla. En los grados más avanzados, es posible encontrar formas poéticas más complejas, como el soneto, versos alejandrinos, séptimas, octavas, décimas, silvas e incluso algunos ejemplos de verso libre, como “El nido”, de Fernán Silva Valdés (*Mi libro de quinto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 70), y poesía en prosa, como “El mar”, de Agustín Yáñez (*Mi libro de sexto año. Lengua Nacional*, 1962, pp. 50 y ss.).

En lo que se refiere a los temas, abundan las alusiones a los animales, la vida familiar, el mundo infantil o la naturaleza. Esta clase de textos han afrontado bien la prueba del tiempo y siguen siendo de interés para las y los lectores de la actualidad. Baste de ejemplo el siguiente poema de José Juan Tablada:

Es la mar la noche negra
la nube es una concha
la luna es una perla

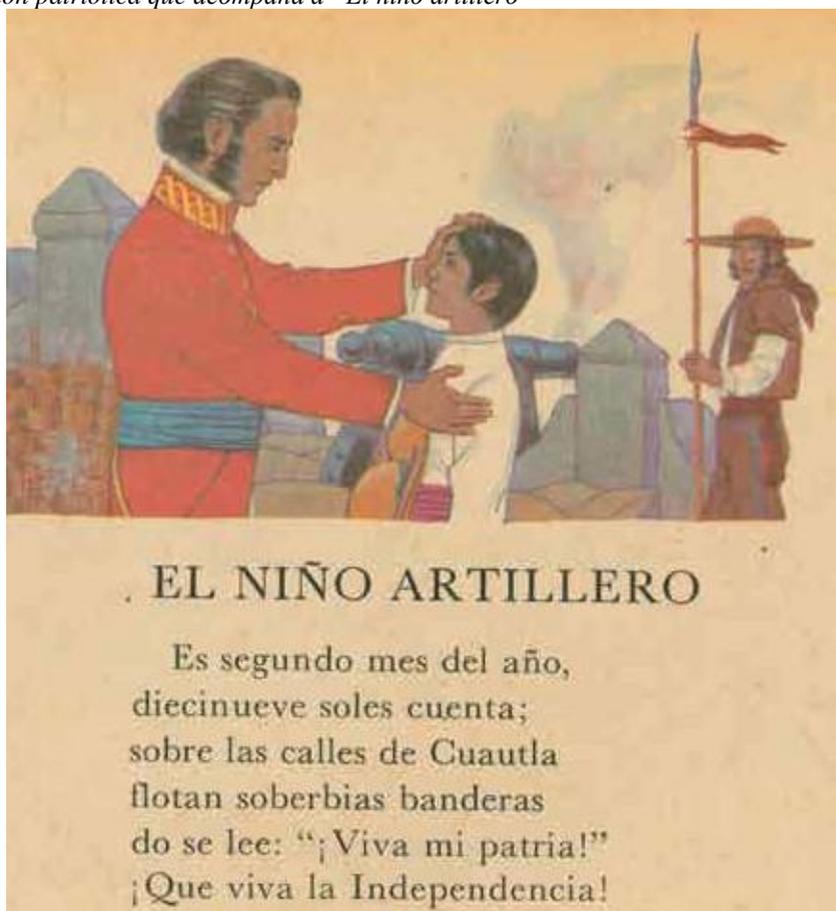
(*Mi libro de primer año. Lengua Nacional*, 1962, p. 134).

La poesía tradicional está presente en forma de rondas, corros, juegos y adivinanzas. Incluso se incluyen instrucciones para jugar, como en el caso de “El lobo” (*Mi libro de segundo año*, 1962, p. 131). Por otra parte, hay una gran cantidad de poemas que están escogidos por su tema nacionalista o histórico. Destaca el “Himno nacional” que se repite casi en todos los libros, pero notablemente no se menciona quién es el autor. Otros textos patrióticos son “La bandera”, de Paula

Galicia Ciprés (*Mi libro de segundo año*, 1962, p. 112); “La bandera mexicana”, de Carlos Pellicer (*Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 13); o “El niño artillero”, de Guillermo Prieto (*Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 20). El propósito de estos textos es estimular el amor hacia la patria y fomentar la admiración a los héroes nacionales. Por supuesto, la poesía no está sola en este empeño, sino que los libros de 1962 contienen multitud de lecciones, lecturas e ilustraciones (Figura 1) que buscan fortalecer la memoria histórica y patriótica.

Figura 1

Ilustración patriótica que acompaña a “El niño artillero”



Fuente: *Mi libro de cuarto año. Lengua Nacional*, 1962, p. 20.

Hay poemas cuyo objetivo es formar valores morales y de trabajo que se insertan en el género del sermón. Un ejemplo es el siguiente de Gabino Chávez:

Lo que no sirve de nada,
aunque brillante aparezca
no tiene ningún valor;
si quieres ser estimada,
haz que lo útil florezca
al concluir tu labor

(Mi libro de tercer año. Lengua Nacional, 1962, p. 93).

En los libros de 1962, la poesía tiene un lugar muy importante, incluso más que la narrativa. Los textos narrativos fueron creados específicamente para estos libros, poseen un vocabulario restringido, oraciones sencillas y tienen el objetivo de adaptarse al nivel de lectura de del alumnado. Es solo hasta quinto grado que comienzan a introducirse fragmentos en prosa de escritores reconocidos. Algo completamente diferente sucede con la poesía, pues desde los primeros grados se utilizan poemas en su forma original y completa, es decir, con todas sus complejidades retóricas, gramáticas y léxicas. El ritmo, la rima y los juegos sonoros tienen una gran presencia. Uno de los casos más notorios es una actividad en la que se explica qué son las sílabas y se brindan cinco palabras. Esta lista ilustra el tema que se está abordando, pues cada palabra agrega una sílaba más. Sin embargo, si se leen de corrido, forman un pequeño poema:

Tú
comes
jícama
rebanada
jugosísima

(Mi cuaderno de trabajo de segundo año, 1962, p. 66)

No es una mera casualidad; los juegos sonoros se incluyen con el objetivo de llamar la atención y estimular la memoria. Y esto no solo

sucede con los temas de lengua nacional, sino que incluso en ciencias naturales o matemáticas se recurre a poemas. Como muestra, cuando se explican las propiedades de la luz, se agregan algunos versos sobre el arcoíris (*Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, 1962, p. 109). Lo mismo pasa en historia y civismo, donde se retoman los versos populares del juego de la roña con el objetivo de explicar el tema de las leyes (*Mi cuaderno de trabajo de segundo año*, 1962, p. 207). Y en matemáticas, en la lectura del reloj, se recurre a una adivinanza (*Mi cuaderno de trabajo de segundo año. Aritmética y geometría*, 1962, p. 61). En grados más avanzados, como quinto y sexto, los poemas se emplean sobre todo para explicar temas de español, por ejemplo, el uso de la g y la j (*Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Lengua nacional, historia y civismo*, 1962, p. 82), los adjetivos posesivos (p. 105) o el gerundio (p. 141).

Una consecuencia negativa de esta abundancia poética es que, en algunos casos, parece que los textos se crearon exprofeso para reforzar los contenidos, por lo que su valor estético pasa a un segundo plano frente a la función didáctica. Esto último sucede con un texto que se emplea para ejemplificar el uso de la g:

Águeda tiene merengues
Le sigue de cerca Alí
La niña tira un merengue
Él dice: lo conseguí

(*Mi cuaderno de trabajo de primer año.
Lengua nacional*, 1962, p. 40)

El léxico se eligió para reforzar el sonido suave de la g, como “Águeda”, “merengue”, “sigue” y “conguí”, pero a esta copla le falta creatividad en el uso de rima y tiene poco sentido.

En resumen, en los libros de la generación de 1962, la poesía tiene una gran presencia. Siguiendo las ideas de escritores como Amado Nervo, cumple una multitud de funciones que van desde la enseñanza lingüística hasta la transmisión del patriotismo, la alta cultura y la moralidad. Hay una buena dosis de textos lúdicos como adivinanzas,

trabalenguas y juegos tradicionales, pero sobre todo se le da relevancia a la poesía de autor del siglo XIX y principios del XX.

4.2. Coplas y juegos de la poesía tradicional en la generación de 1972

En 1970, Luis Echeverría Álvarez asumió la presidencia de México en un ambiente de inestabilidad y tensión, marcado por el movimiento estudiantil de 1968 y la masacre de Tlatelolco. En este contexto se llevó a cabo una transformación radical del Sistema Educativo Nacional, con una reforma que incluyó una renovación profunda de los currículos en todos los niveles (González Villarreal, 2018, p. 108). La enseñanza del español pasó del método fonético al global, y las lecturas fueron escogidas y adaptadas por especialistas en crítica literaria de El Colegio de México (González Villarreal, 2018, p. 111).

Quizás lo más notorio en los libros de texto de 1972 es la gran presencia de la poesía folklórica y tradicional mexicana. Esto se explicaría por cambios que hincan sus raíces en profundas transformaciones socioculturales. A partir de la segunda mitad del siglo XX, varias/os investigadores comenzaron a señalar que la tradición oral estaba sufriendo una progresiva desaparición (Cerrillo Torremocha, 2000; Cerrillo Torremocha & Sánchez Ortiz, 2017; Ong, 2006; Zumthor, 1983). La educación pública hizo que grandes cantidades de personas pudieran leer por primera vez en la historia, lo que trajo como consecuencia que la oralidad fuera perdiendo protagonismo ante la página escrita. Al mismo tiempo, hubo un interés de los cuerpos académicos por recuperar la tradición oral: en la España de los setenta, se comenzaron a publicar antologías de poesía tradicional infantil (Sotomayor, 2002, p. 12) y en esa misma década, el programa más sobresaliente de literatura en el Colegio de México era el seminario de investigación dirigido por Margit Frenk que estaba orientado, precisamente, a la recopilación de la lírica folklórica mexicana (Lida et al., 2000, p. 272).

Dicho seminario permitió que se gestaran dos obras que con dificultad se consideraría que son tan cercanas: los libros de texto y el *Cancionero folklórico de México*. El *Cancionero* se comenzó a elaborar en 1959 y culminó con la publicación de cinco tomos en 1985 (Frenk Alatorre et al., 1975, pp. xv–xvi). Se trata de una recopilación exhaustiva de textos tradicionales mexicanos que se tomaron de manuscritos, impresos, grabaciones de campo, etc. Para la época en la que la CONALITEG encargó los libros, este equipo de investigación tendría ya una recopilación de poesía infantil que luego pasaría a formar parte tanto del *Cancionero*, como de los libros de texto. De la trascendencia de Margit Frenk quedó como testigo, de manera casi furtiva, un escrito que aparece al principio del libro de primer grado y que lleva el título de “El naranjo de la pila” (*Español primer grado*, 1972, p. 169). Este breve texto en prosa está firmado con las iniciales M. F. A., es decir, Margit Frenk Alatorre. En efecto, en lo que se refiere a la poesía, los libros de texto de 1972 son el hermano menor del *Cancionero*, pues es posible encontrar multitud de poemas que no estaban en los de 1962, pero que sí se encuentran en el *Cancionero*, como: “Aserrín aserrán” (*Español primer grado*, 1972, p. 173), “Doña Blanca” (p. 174), “Que llueva, que llueva” (p. 175), “Arroz con leche” (p. 188), “A la víbora de la mar” (p. 191), entre muchos otros.

En los libros de primero a tercer grados, la poesía tradicional es la más abundante con un 70%, mientras que la de autor se recude a un 30% aproximadamente, algo contrario a lo que pasaba en los libros de 1962. El género más numeroso es la adivinanza, un tipo de texto que estimula la imaginación y la agudeza del público lector, y que lo obliga a encontrar una respuesta a partir de la interpretación de las metáforas y los juegos de palabras. Las adivinanzas son textos breves que generalmente adoptan la forma de una copla:

Dos torres altas,
dos miradores
un quitamoscas
cuatro andadores

(*Español tercer grado. Lecturas*, 1972, p. 32).

El refrán es el segundo género más abundante. Se trata de textos que plasman la sabiduría popular en una forma sumamente breve. Casi siempre son dos versos con o sin rima. Algunos ejemplos son: “Todo cabe en un jarrito/ sabiéndolo acomodar” y “Oye buen consejo/ si quieres llegar a viejo” (*Español tercer grado. Lecturas*, 1972, p. 12). Lo que en estos libros se llama “canciones para juego” es el tercer género con mayor presencia. Aquí se abarcan poemas que acompañan toda clase de diversiones infantiles. Un ejemplo de esto último es “Acitrón” (*Español segundo grado. Lecturas*, 1972, p. 20), un juego en el que se sientan varias personas en una mesa y, al ritmo de una canción, van pasando un objeto hacia la persona de la derecha. La clave radica en la coordinación de las manos con el tempo de los versos que se están cantando:

Acitrón de un fandango,
zango, zango, sabaré,
sabaré que va pasando,
con su triqui, triqui tran

(*Español segundo grado. Lecturas*, 1972, p. 20).

Es notorio que los libros incluyen instrucciones para algunos de estos juegos, como en los casos de: “El castillo de Chuchurumbé” (*Español segundo grado. Lecturas*, 1972, p. 110), “Naranja dulce” (*Español segundo grado. Lecturas*, 1972, p. 5) o “Martinejo” (*Español tercer grado. Lecturas*, 1972, p. 25). Si bien las instrucciones son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta intrigante por qué solo se incorporan en ciertos textos. Esta discrepancia sugeriría que algunos juegos estaban empezando a olvidarse o que el cuerpo de diseño colocó las instrucciones solo en aquellos con los que estaba familiarizado.

Los trabalenguas también son abundantes en estos libros. Y, sin duda alguna, son una forma entretenida de mejorar la pronunciación, la dicción y pasar el tiempo:

Perejil comí
perejil cené
¿cómo me desemperejilaré?

(*Español segundo grado. Lecturas*, 1972, p. 64)

Además de los géneros arriba mencionados, hay toda una gama de poemas que reflejan la enorme riqueza de la poesía tradicional mexicana. Sones huastecos, rimas revolucionarias, poemas relacionados con festividades e incluso versos para pedir que llueva:

Agua, San Marcos,
rey de los charcos,
para mi triguito
que está muy bonito

(*Español segundo grado. Lecturas*, 1972, p. 41).

Aquí es preciso recordar que estos poemas no pueden entenderse solo como letras escritas en la página, sino que se trata de obras que poseen una intensa vida oral y que tienen una estrecha relación con las tradiciones de las localidades de donde son originarios. Por ejemplo, el poema “Naranjas y limas” (*Español tercer grado. Lecturas*, 1972, p. 54) es una canción popular veracruzana que se emplea todavía en la actualidad durante la tradición navideña de “pedir rama” (Osegueda, n.d.):

Naranjas y limas,
limas y limones,
más linda es la Virgen
que todas las flores.

Salgan para afuera,
miren qué primores;
verán a la rama
cubierta de flores.

Denme mi aguinaldo,
si me lo han de dar,
que la noche es larga,
tenemos que andar

(Español tercer grado. Lecturas, 1972, p. 54).

Así, para las niñas y los niños de Veracruz, este poema sería un testimonio escrito de una tradición viva, de sus vestuarios, de las canciones, las procesiones y los concursos de cada año. Por otra parte, para los niños de otros lugares de México donde no existe esta tradición, el poema “Limas y limones” sería solo un conjunto de letras silenciosas. Es importante señalar esto porque, debido a que los poemas fueron recopilados en todas las regiones de México, y cada región cuenta con su propia tradición, indudablemente habrá poemas que sean silenciosos para cierto público infantil.

En los grados cuarto, quinto y sexto, la cantidad de poesía tradicional disminuye notablemente, pues se reduce a cerca del 30%, pero el abanico de formas y firmas se amplía. Por primera vez, hay poemas traducidos del náhuatl que se encuentran al inicio de cada libro: “Mi hermano el hombre”, de Nezahualcóyotl, (*Español cuarto grado. Lecturas*, 1972, p. 13); “Un sueño de palabras”, de Tecayehuatzin (*Español quinto grado. Lecturas*, 1972, p. 11); y “Flores nuevas”, de un anónimo de Huejotzingo (*Español sexto grado. Lecturas*, 1972, p. 12). Las y los autores de Hispanoamérica son los más antologados. Se repiten muchos nombres de los libros de la generación anterior, pero en los de 1972 los hay más recientes que abarcan al Modernismo, a los Contemporáneos (José Gorostiza) y al Ateneo de la Juventud (Alfonso Reyes). También hay una gran presencia de plumas que dedicaron su obra a la infancia, como Germán Berdiales, María Hortensia Lacau, Fernando Luján, Ricardo E. Pose, Fryda Shultz de Mantovani y María Elena Walsh. Finalmente, también están presentes los españoles, como Luis de Góngora, Juan Goytisolo, Antonio Machado, Manuel Alvar Esquerria, Rafael Alberti y Federico García Lorca.

Aunque las formas de inspiración tradicional como coplas o romances son las más comunes, la variedad de recursos es amplia y existen muchos textos que bridan atisbos de poéticas diversas. Por ejemplo, “Yo en el fondo del mar”, de Alfonsina Storni, es verso libre (*Español cuarto grado. Lecturas*, 1972, p. 18); “El río”, de Constancio C. Vigil, poesía en prosa (*Español cuarto grado. Lecturas*, 1972, pp.

14-15); y “A un pajarillo”, de Celedonio Junco de la Vega, versos trisílabos (*Español sexto grado. Lecturas*, 1972, p. 14). Incluso es posible encontrar algunos ejemplos de poesía visual (Figura 2) que emplean los blancos activos, como “Jirafa” y “Ciempiés”, de Juan León Mariscal (*Español quinto grado. Lecturas*, 1972, p. 49).

Figura 2

Blancos activos en “Jirafa”, de Juan León Mariscal



Fuente: *Español quinto grado. Lecturas*, 1972, p. 49

La poesía en los libros de 1972 se aparta de las pretensiones patrióticas y morales de la década anterior, y en su lugar, en los primeros grados adopta un enfoque mucho más lúdico que se basa en las adivinanzas, trabalenguas, juegos y canciones de la poesía tradicional. Este enfoque refleja un gran esfuerzo de recopilación y un interés por preservar la lírica folklórica mexicana por parte de las y los

expertos de El Colegio de México. Otra de las grandes virtudes de esta generación es que los libros de los grados más avanzados poseen atisbos a un gran abanico de formas poéticas, incluidas la poesía en prosa, el verso libre y la poesía visual.

4.3. Poesía por proyectos en el 2008

En los libros de 2008, cambia profundamente el concepto de lectura y también de cómo se enseña la poesía. En un mundo cada vez más globalizado, el acceso a la literatura ya no es tan relevante como antes. En cambio, se valora enormemente el desarrollo de una habilidad de lectura funcional, que permita hacer frente a una amplia variedad de códigos y sea útil para el ocio, el consumo y el trabajo:

En México es a partir de 1980 cuando comienza a discutirse en algunos ámbitos de la esfera educativa una concepción más amplia de la competencia lectora y se cuestiona la separación entre los procesos de adquisición y los usos de la lectura, además de la inquietud por parte de los profesores acerca del fracaso escolar por el alto índice de reprobación y de deserción en los primeros años de la educación primaria, lo que provocó el interés por investigar este fenómeno. De ahí que se hicieron estudios sobre el proceso de adquisición de la lectura, que llevaron a concluir que los niños no tenían una concepción amplia y clara de los usos de la lectura y la escritura lo que se traducía en una ausencia en el entendimiento, de comprensión oral y en el desempeño escrito (Hernández Ortiz, 2008, p. 18).

Aunque esta concepción se comienza a gestar desde los ochenta, es hasta 2008 cuando se manifiesta con toda su fuerza en la poesía de los libros de texto mexicanos. Por ejemplo, en el proyecto que abre el libro de primer grado se lee: “Formen equipos y acomoden los paquetes de libros en las siguientes categorías: aventuras y viajes; humor; misterio y terror; ciencia; rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras” (*Español primer grado*, 2008, p. 31). Esta primera actividad tiene como objetivo destacar la idea de que los textos se clasifican en diferentes géneros. Al hacer esto, la enseñanza del lenguaje cambia por completo, ya que se busca que el estudiantado pueda entender y producir textos en una variedad de situaciones comunicativas reales. Esto incluye organizar un foro, hacer un cartel o preparar una fiesta,

entre otros. En consecuencia, la lectura e imitación de modelos literarios pierde importancia y la cantidad de textos poéticos se reduce significativamente. Por ejemplo, en los libros de primer grado de 1962 hay 21 poemas; en los de 1972, 58; y en los de 2008, solo 3. Los libros de texto hacen referencia constante a las bibliotecas escolar y de aula. Podría pensarse que los poemas se eliminaron de sus páginas, pero que se pusieron a disposición de las y los estudiantes en otros sitios dentro de la escuela. Por lo menos, esta parece haber sido la intención, pero la realidad es que en México dichas bibliotecas están desorganizadas, bajo llave, no se utilizan o sencillamente no existen, por lo que es poco probable tuvieran acceso a más textos.

Esta generación de libros cuenta con un corpus poético limitado; la mayor parte pertenece a la poesía tradicional, en particular al género de las adivinanzas. En lo que se refiere a la poesía de autor, el más antologado, con dos textos, es Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri. Aunque a mediados de la década de los sesenta, la SEP prohibió a este compositor y cantante mexicano: “so pretexto de que a través de ellas [sus canciones] se enseña a los niños que los animales hablan” (Morán Quiroz, 1998, p. 57), con el paso de las décadas, su inclusión se puede explicar porque es comercialmente exitoso y reconocible. De Cri-Cri se recopilan las obras: “La negrita cucurumbé” (*Español tercer grado. Actividades*, 2008, p. 22) y “Lunada” (*Español cuarto grado. Actividades*, 2008, p. 91).

También se ejemplifica la diversidad lingüística de México con poemas traducidos del mixteco, zapoteco, maya y náhuatl, que se encuentran sobre todo en el libro de *Español segundo grado* (pp. 156 y ss.), como el siguiente:

Por el valle, colorida,
revuela dando palmadas,
como quien echa tortillas

(*Español segundo grado*, 2008, p. 158).

En el libro de *Español sexto grado* (p. 120 y ss.) se antologan obras de Bécquer, Quevedo, Lorca y Sor Juana. Finalmente hay varios

textos que se crearon especialmente para estos libros y que, como se verá más adelante, carecen de todo mérito literario. En resumen, en esta generación no se aprecia un criterio de selección adecuado, sino que parece que se han elegido los textos de manera arbitraria y sin una consideración cuidadosa.

Otro aspecto notorio es que los papeles de la narrativa y la poesía se intercambian. En los libros de 2008, se puede observar que la narrativa ha tomado un papel protagonista en comparación con la poesía. En la mayoría de los proyectos se incluyen actividades relacionadas con la narrativa, tales como la creación de rompecabezas con historias, la modificación de finales o la realización de audiocuentos. En contraste, la poesía se aborda en muy pocos proyectos y con actividades repetitivas. En primer grado se define qué es una canción y se introducen los conceptos de rima y ritmo (*Español primer grado*, 2008, p. 86 y ss.). En segundo, se explica que cuentos, adivinanzas, poemas y canciones son literatura (*Español segundo grado*, 2008, p. 23). Lamentablemente en los grados tercero, cuarto y quinto no se aporta ningún concepto nuevo ni se profundiza en los ya explicados. Incluso sucede lo contrario, pues no se vuelve a mencionar el ritmo y los proyectos solo se enfocan en repetir, año tras año, el mismo ejercicio de escritura o identificación de rimas. Ninguna de estas actividades brinda una buena definición, explica la rima asonante o consonante ni se proponen ejercicios que aumenten de complejidad. Más bien, las rimas solo están ahí para “hacer más divertidos” otros aprendizajes, como los verbos imperativos o las mayúsculas. El siguiente es un ejemplo de texto escrito especialmente para estos libros y que busca que las y los estudiantes se ejerciten en el uso de la mayúscula:

juan se esconde en su morral
omar se esconde en el matorral

(*Español segundo grado*, 2008, p. 126).

En este ejercicio se solicita al alumnado que identifique las palabras que deben ir en mayúscula para que las corrijan, y es patente que se trata de una rima desabrida, sin profundidad y sin ritmo. ¿Acaso

un texto de tan mala calidad puede reforzar el aprendizaje? Es cierto que la poesía es divertida, pero no basta con una rima mal hecha para facilitar el aprendizaje de los contenidos.

Finalmente, en sexto grado, el último proyecto de libro se titula: “Poesía eres tú” (*Español sexto grado*, 2008, p. 120). En unas pocas páginas, se presenta una amplia variedad de conceptos literarios, incluyendo tipos de rima, verso, estrofa, estribillo, métrica, sílaba, hiato, sinalefa, hipérbaton, prosopopeya, epíteto, paradoja y paralelismo. Aunque se abordan muchos conceptos, solo se incluyen cuatro ejemplos de poemas de Bécquer, Quevedo, Lorca y Sor Juana.

Es patente que en los libros del 2008 hay una falta de planeación que se traduce en una pobre enseñanza de la poesía. Esto se nota en la mala selección del corpus, en la falta de una progresión clara en la complejidad de los textos y en las actividades repetitivas. La mayoría de los proyectos se enfocan obsesivamente en la rima, mientras que otras habilidades como el desarrollo del oído y el ritmo poéticos, la interpretación del lenguaje figurado o la expresión de emociones se dejan completamente de lado. Sería impresionante que las y los alumnos que terminan la escuela primaria pudieran utilizar figuras retóricas, realizar análisis métricos y comprender la poesía del Siglo de Oro. El problema es que es inviable desarrollar estos conocimientos en unas cuantas páginas al final del último libro. Sobre todo, si durante los años previos solo se hicieron ejercicios repetitivos y se leyó un puñado de textos.

Conclusiones

El papel de la poesía en los libros de texto mexicanos ha cambiado enormemente con el paso de las décadas. De lejos, parece que la didáctica de la poesía ha sido siempre la misma, pero cada generación de libros presenta profundas variaciones que responden a diversas concepciones educativas. Mientras que, en algunas ocasiones, la poesía ha cumplido con múltiples funciones didácticas y es muy abundante, en otras casi desaparece. De cualquier modo, este recorrido histórico

permite extraer algunas interesantes ideas sobre la didáctica de la poesía.

La primera de ellas es la progresión en la complejidad. Este es un concepto que los libros de 1962 y 1972 tienen perfectamente claro. Ambas generaciones proponen que en los primeros tres grados se empleen métricas sencillas y sonoras —poesía tradicional o de inspiración tradicional—, mientras que en niveles más avanzados debería haber una diversificación que abarque más formas poéticas. Esto permite a las y los estudiantes ir mejorando sus capacidades de lectura poco a poco y con textos adecuados para su edad. Aquí es preciso señalar que los libros analizados fueron editados cuando todavía la poesía para niños tenía una gran influencia de la poesía tradicional. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XXI, la poesía infantil está experimentando una gran renovación donde el verso libre y la poesía visual van a la cabeza (Santiago-Ruiz, 2022). Por lo tanto, la inclusión en los grados iniciales de dichas formas poéticas debería considerarse en futuros corpus de poesía.

Cada generación de libros ha hecho una selección muy específica de estilos, autoras/es y épocas. Los de 1962 se inclinan por nombres consagrados de hasta un siglo atrás, mientras que los de 1972 brindan un panorama amplio de la poesía folklórica y de autor más cercana a su época. En ambos casos se presenta un amplio panorama de las y los escritores de México, Hispanoamérica y España. Esto permite al público infantil entrar en contacto con las formas, recursos y temas propios de la tradición poética en su propia lengua y permitir su acceso al imaginario colectivo. Por su parte, es loable que las generaciones de 1972 y 2008 abran las puertas a la diversidad cultural y lingüística mediante la inclusión de poesía en maya, náhuatl, mixteco y zapotecó.

El componente lúdico también es de gran relevancia. Los libros de todas las generaciones han empleado gran cantidad de adivinanzas, trabalenguas y canciones para jugar. Se trata de obras que son naturalmente divertidas, que agradan a niñas y niños y que brindan grandes beneficios como mejorar la socialización, la coordinación y la dicción. Pero hay que señalar que el empleo de poemas de baja calidad

estética para hacer más “divertidos” ciertos contenidos es una pésima idea, pues se pierde su función lúdica y, por lo tanto, su utilidad. Además, no todo depende de los libros; para que la poesía sea divertida es necesario que haya un ambiente en el aula que verdaderamente permita el juego. De nada sirven los poemas que son letra muerta en la página. Sería necesario que estudiantes y docentes saquen a estos textos del entierro donde se encuentran y que los usen para jugar, saltar, correr y bailar.

Es evidente que la tarea de construir corpus poéticos para incluir en los libros de texto no es sencilla ni automática. Por el contrario, requiere una profunda reflexión sobre las necesidades educativas, sociales e incluso políticas de cada época. Un corpus poético de calidad en los libros de texto debería reflejar la diversidad lingüística, marcar una progresión en la complejidad de los textos, fomentar la creatividad y permitir que los estudiantes establezcan conexiones tanto con la historia como con las nuevas tendencias literarias. El panorama histórico presentado en este artículo no solo es útil para entender lo que ha sucedido en el pasado, sino también para imaginar el rumbo que se puede adoptar en el futuro. Hoy en día sería imposible regresar al modelo de la poesía como centro de la enseñanza moral y lingüística, pero se evidencia que existe un gran margen para mejorar la manera en que se enseña actualmente. La poesía nos ha acompañado desde el principio de los tiempos y aún hoy nos llama, nos emociona y nos conmueve. Es indudable que seguirá existiendo independientemente de los libros de texto, pero sería ideal que estos libros mejoraran para permitir que las niñas y niños experimenten la reflexión, el impacto emocional o la pura diversión que les puede brindar la poesía.

Referencias bibliográficas

Baehr, R. (1997). *Manual de versificación española*. Gredos.

Bajour, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. *Imaginaria: Revista Quincenal Sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 332. <https://imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy/>

Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. FCE.

Cerrillo Torremocha, P. (1990). Del cancionero popular al cancionero infantil. In P. Cerrillo & J. García Padrino (Eds.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 27–36). Ediciones SM / UCLM.

Cerrillo Torremocha, P. (2000). *A la rueda, rueda. Antología del folclore latinoamericano*. Anaya.

Cerrillo Torremocha, P., & Sánchez Ortiz, C. (2017). *Cancionero popular infantil en educación*. Síntesis.

Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis.

Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.

Fernández Poncela, A. (2005). *Canción infantil: discurso y mensajes*. Anthropos.

Frenk Alatorre, M., de Báez, Y., Ángeles Soler, M., Díaz Roig, M., Murillo de Dávalos, C., Lobo, T., Cortés de García, R., & Wood de Astey, A. (1975). *Cancionero folklórico de México* (Vol. 1). El Colegio de México.

Frenk, M. (2013). Rimas para juegos infantiles en el antiguo cancionero popular. *Ocnos*, 9, 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.01

García-Teijeiro, A. (2018). La poesía sin emoción es menos poesía. Acercar la poesía a las aulas: una necesidad y una obligación. In *Del papel al aula: poesía y filosofía visual para niños*. Secretaría de cultura.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Morata.

González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95–111. <https://doi.org/10.14516/ete.214>

Hernández Ortiz, C. E. (2008). *El Programa Nacional de Lectura: La gestión de la estrategia de acompañamiento escolar, sus procesos y prácticas en la formación de lectores avanzados. Un estudio de caso*. FLACSO.

Jaimes Freyre, R. (1912). *Leyes de la versificación castellana*. Imprenta de Coni Hermanos.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social and semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Lida, C. E., Matesanz, J. A., & Vázquez, J. Z. (2000). *La Casa de España y el Colegio de México: memoria 1938-2000*. El Colegio de México.

López, J. O. (2002). Gabriela Mistral, la maestra de escuela, premio Nóbel de literatura. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 4, 221–246.

Luján Atienza, Á. L. (2016). Algunas consideraciones sobre la métrica de la poesía infantil española contemporánea. *Rhythmica*, 14, 23–63. <https://doi.org/10.5944/rhythmica.18454>

Mendivil-Trelles-de-Peña, L. (2017). Canciones e interacciones en educación inicial. *ORFEU*, 2(2), 92–113.

Morán Quiroz, H. M. (1998). Mujeres, canciones y educación. *Estudios jaliscienses*, 31, 54-67. <http://www.estudiosjaliscienses.com/wp-content/uploads/2019/07/31-Mujeres-canciones-y-educación.pdf>

Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *Anuario de Investigación En Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 105–118. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/917>

Nervo, A. (1920). *Obras completas* (Ed. Alfonso Reyes). Biblioteca nueva.

Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.

Osegueda, R. (n.d.). La rama, una tradición navideña de México. *México desconocido*.

<https://www.mexicodesconocido.com.mx/la-rama-una-tradicion-navidena-de-mexico.html>

Paraíso, I. (1985). *El verso libre hispánico: orígenes y corrientes*. Gredos.

Pelegrín, A. (2002). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil (1750-1987)*. Universidad Complutense de Madrid.

Reuter, J. (1980). *La música popular de México: origen e historia de la música que canta y toca el pueblo mexicano*. Panorama Editorial.

Santiago-Ruiz, E. (2022). Recursos formales en la poesía infantil en español del siglo XXI. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(2).

https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2852

Sotomayor, M. V. (2002). Poesía infantil española de los últimos 20 años. *Lazarillo*, 8, 8–23.

UNICEF. (2018). *El aprendizaje a través del juego*. UNICEF.

Utrera Torremocha, M. V. (1999). *Teoría del poema en prosa*. Universidad de Sevilla.

Vigne Pacheco, A. (2008). Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 4, 69–76. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.05

Zapata de la Cruz, J. (2021). *El tránsito de los intelectuales Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán en la unidad nacional. Pensamientos educativos para la construcción nacional a través del proyecto de los Libros de Texto Gratuitos (1938-1964)* [Tesis de doctorado]. Universidad de Guanajuato.

Zumthor, P. (1983). *Introducción a la poesía oral*. Taurus.