

Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España

Manuela Pardo Caicedo¹; Felipe Munita²

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Mayo 2020 / Aceptado: Junio 2020

Resumen. El presente estudio se sitúa en el campo de la didáctica de la literatura, específicamente en el ámbito de la educación poética. Analiza el discurso de tres profesores de lengua y literatura de educación secundaria, considerados como docentes de referencia en sus respectivos contextos socioeducativos. El principal objetivo ha sido conocer y sistematizar su visión sobre la enseñanza de la poesía en las aulas. Se utilizó una metodología cualitativa, concretada en un estudio de caso que tuvo como principal instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos fueron analizados mediante categorías emergentes, tanto sobre el discurso teórico, como sobre el discurso metodológico acerca de la educación poética. Los resultados informan acerca de la importancia que estos docentes confieren a la experiencia personal del lector, a la socialización y construcción colectiva de significados, así como a la selección de textos en función de los objetivos didácticos y del perfil del alumnado. La discusión de resultados refuerza las líneas de continuidad existentes entre las visiones de este profesorado y las de la actual didáctica de la literatura.

Palabras clave: didáctica de la literatura; educación poética; educación literaria; profesorado

Resignifying poetry in high school classrooms: The vision on poetry education of three reference teachers in Spain

Abstract. This study is framed within the teaching of literature, specifically in the field of poetic education. It examines the discourse of three high school teachers of language and literature, considered as reference instructors in their socio-educational context. The main objective has been to investigate and systematize their visions about the teaching of poetry in the classroom. For this purpose, this study follows a qualitative methodology, focused on a case study that uses the semi structured interview as its main data-collection technique. The data obtained were analyzed through emerging categories, both on theoretical discourse and on methodological discourse about poetic education. The results inform the importance that these teachers give to the personal experience of the reader, the socialization and collective construction of meanings, as well as to the selection of texts based on the didactic objectives and the students' profile. The discussion of results reinforces the lines of continuity between the visions of this teachers and those of the current teaching of literature.

Keywords: teaching literature; poetry education; literary education; teachers

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Metodología. 4. Análisis y discusión de los resultados. 5. Conclusiones. 6. Referencias Bibliográficas

Cómo citar: Pardo Caicedo, M., Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 195-204.

1. Introducción

En los últimos años, hemos asistido a un proceso de progresiva consolidación de la didáctica de la literatura como campo científico. Lo anterior ha estado vinculado a la emergencia del modelo de “educación literaria” (Colomer, 2005), que hoy es fruto de consenso al interior de la comunidad académica y que ha derivado en una eclosión de estudios focalizados en diversos aspectos de ese modelo.

¹ Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Email: manu.pardo25@gmail.com

² Pontificia Universidad Católica de Chile
Email: felipe.munita@uc.cl

Sin embargo, y pese a ese proceso de consolidación científica, existen todavía algunos ámbitos de la didáctica de la literatura que han sido poco explorados por la investigación, en especial la realizada en el marco hispanohablante. Uno de ellos es el de la enseñanza de la poesía en las aulas; otro, el intento de comprensión de lo que hacen y piensan aquellos docentes considerados exitosos en su rol de formadores de lectores literarios. Precisamente, el cruce entre ambas líneas de estudio es el punto de origen del presente trabajo, que indaga en el discurso sobre educación poética que construyen docentes de secundaria considerados exitosos dentro de su particular contexto educativo.

2. Marco teórico

Los trabajos teóricos de los últimos años no han hecho sino reafirmar la importancia y necesidad de la educación poética en las aulas. En esa línea, se ha destacado el potencial que tiene el encuentro con el discurso poético en áreas tales como el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente, la consolidación de estrategias lectoras centradas en un plano inferencial, la formación del espíritu crítico y la reflexión del sujeto sobre sí mismo. Una buena síntesis de esta línea de pensamiento la ofrecen Ballester e Ibarra (2016), cuyas palabras refuerzan el sentido de la inclusión de la poesía en la formación del alumnado:

En el seno de la educación literaria se comprende el necesario protagonismo que la poesía debe adquirir en la formación del alumnado no solo como un texto capaz de provocar emociones, despertar la experimentación lúdica con el lenguaje, desarrollar el aprendizaje de habilidades, hábitos y actitudes o adquirir competencias esenciales, sino también como una vía privilegiada para la construcción de la identidad individual y colectiva (p. 10).

Sin embargo, hay un amplio consenso (Cerrillo y Luján, 2010; Calvo, 2015; Andricaín y Rodríguez, 2016, entre otros) en torno a los problemas que, aún hoy, presenta la educación poética en las aulas. Los autores mencionados concuerdan en que, tradicionalmente, la poesía ha sido objeto de una enseñanza escolar que empobrece y limita las posibilidades educativas que brinda el género. Especialistas como Bombini y Lomas lo afirman de manera rotunda, cuando señalan: “la escuela ha construido una visión sesgada de la poesía” (2016, p. 5). Una visión que enraíza en problemáticas tan diversas como el hecho de “encorsetar” las lecturas de los alumnos en los límites de la interpretación única de los textos, la lectura de poemas con la exclusiva finalidad de favorecer aprendizajes gramaticales, o la realización de trabajos de “comprensión” centrados únicamente en identificar figuras retóricas y contar sílabas, sin atender al sentido que dichos recursos puedan tener en la construcción de sentido del poema y en la experiencia de lectura. Todas ellas, prácticas escolares que responden a una visión muy restringida (Xerri, 2016) de lo poético en la formación de los niños y jóvenes.

Lo anterior confirma que las prácticas más habituales de lectura poética en las aulas dejan en un lugar muy secundario la experiencia subjetiva y emocional del lector. Esto es lo que sintetiza Cavalli cuando, a partir de entrevistas con adolescentes sobre la educación poética recibida en la escuela, señala: “Las prácticas escolares que los alumnos describen para la primaria y la secundaria muestran una tendencia a dejar fuera del aula la exploración de sentido anclada en las vivencias individuales de los poemas” (2015, p. 455).

A su vez, esto pareciera relacionarse con la escasa preparación que los propios docentes dicen tener sobre poesía y educación poética. Una primera vía de comprensión de lo anterior la ofrecen aquellos trabajos que incluyen información sobre los saberes del profesorado acerca del corpus poético. Así, por ejemplo, estudios como los de Cremin *et al.* (2008, 2011) en el contexto anglosajón, o Munita (2018) en el ámbito hispanohablante, convergen al señalar los escasos saberes que muchos docentes en ejercicio tienen sobre el corpus poético infantil y juvenil. En efecto, sus resultados muestran que, contrario a lo que sucede en otros corpus del sistema literario para niños y jóvenes (como la narrativa o, en algunos casos, el álbum ilustrado), la gran mayoría del profesorado tiene problemas para nombrar autores y obras que, o bien sean representativas del género, o bien sean de su gusto personal.

En continuidad con lo anterior, el discurso docente reportado por Lamas (2016) habla de la poesía como un tema pendiente para el profesorado, en la medida en que este se siente poco preparado para abordar el género en el aula. Por su parte, Young (2016, p. 49) agrega otra dificultad al señalar que muchos docentes “felt afraid to teach poetry and were destructively inhibited by it”. Lo anterior no hace sino situar a la educación poética en un terreno complejo, vinculado a ciertos conflictos internos que parecen sentir los docentes a la hora de enseñarla. Y si bien es cierto que muchas de las tensiones señaladas pueden extenderse a la enseñanza de la literatura en general, estas parecen acentuarse aún más cuando se habla específicamente de poesía.

Otra línea de reflexión es que la complejidad de la educación poética no solo radica en las tensiones docentes ya mencionadas, sino también en ciertas representaciones que parecen incidir negativamente en el acercamiento del alumnado al género. Así, a partir tanto de textos teóricos (Calvo, 2015; Andricaín y Rodríguez, 2016; Cerrillo y Lujan, 2010) como de experiencias e investigaciones de aula (Zaldívar, 2017; Cavalli, 2015) describimos a continuación tres de esas representaciones, que conforman resistencias muy extendidas a la hora de abordar lo poético, particularmente en secundaria.

La primera es la idea de que la poesía *no sirve para nada*. Desde una óptica utilitaria y pragmática de los procesos de enseñanza, el género encuentra poco arraigo en la medida en que suele ser visto como un arcaísmo lejano a la realidad de los jóvenes y a los aprendizajes asociados al posterior trabajo productivo del mundo adulto (Calvo, 2015).

Esto hace que, por ejemplo, más de un tercio de los jóvenes participantes en el estudio de Zaldívar (2017) no vea un sentido a la poesía ni sea capaz de relacionarla con algún aspecto de su realidad.

La segunda es que la poesía *es afeminada*, y que el gusto por leer o escribir poesía es también “cosa de mujeres y de afeminados” (Andricáin y Rodríguez, 2016, p. 24). Desde la perspectiva del lector adolescente, Margallo sintetiza esa idea al señalar que “esta actitud constituye una marca definitoria de género mediante la que los chicos se reafirman en sus prejuicios sobre el carácter femenino de la lectura y convierten su rechazo en un gesto de afirmación de su masculinidad ante el grupo” (2012, p. 72).

Finalmente, una tercera representación es la idea de que la poesía *es solo para entendidos*. Se concibe como un género que parece reservado únicamente para un exclusivo y privilegiado grupo de lectores capaces de comprender los textos poéticos, mientras que una gran mayoría de la población “lo rechazan por difícil, o porque eso no es para ellos” (Cerrillo y Luján, 2010, p. 116). En efecto, las investigaciones realizadas con adolescentes dan cuenta de la frustración que supone para el alumnado no “entender” el significado del poema (Zaldívar, 2017), intento que deviene particularmente frustrante frente a unos textos cuyo lenguaje y recursos pueden resultar muy extraños o poco familiares (Eva-Wood, 2008).

Pese a lo anterior, contamos igualmente con trabajos que han venido reportando interesantes experiencias de educación poética en las aulas, con positivos efectos en la formación de nuevos lectores y escritores del género. En esta línea se sitúan, por ejemplo, aquellas experiencias didácticas que exploran la conexión de lo poético con ciertas prácticas culturales vernáculas de los adolescentes. Así, Aliagas y Fernández (2017) aprovecharon las formas poético-musicales propias del rap como una manera significativa de introducir la poesía en secundaria, concretamente mediante un taller de rimas que funcionó como un “puente pedagógico” entre la cultura adolescente y el género lírico. O bien, experiencias que acentúan la visión de la lectura y la escritura de poesía como prácticas sociales, como la reportada por Bibbó (2016): adolescentes que leen y escriben poesía con un propósito comunicativo determinado (la elaboración de una antología y la posterior realización de un café literario con las familias), y que exploran diversas formas de diálogo con los textos poéticos manipulados.

Siempre en secundaria, los estudios etnográficos de Cavalli (2011, 2015, 2019) han explorado el uso de dispositivos didácticos como la escritura reflexiva o la conversación en pequeños grupos como formas de apoyar la respuesta lectora de los estudiantes frente a textos poéticos. Sus resultados muestran las enormes posibilidades que estas propuestas de mediación ofrecen para ayudar al alumnado a explorar su visión subjetiva y su respuesta emocional a los textos, pero también para apoyar la construcción de sentido y de interpretaciones complejas sobre los poemas leídos.

Resultados similares han sido reportados con relación a los procesos de escritura creativa de textos poéticos en las aulas. Autores como Curwood y Cowell (2011), Joelson (2005) y Locke (2013) han demostrado el efecto positivo que esto tiene para la lectura de poesía en secundaria: la escritura creativa transforma a los estudiantes de consumidores a productores de poemas (Curwood y Cowell, 2011), favoreciendo con ello procesos de apropiación de una “mirada poética” que se quiere construir en tanto escritores, y que incide luego en la construcción de una visión más crítica y reflexiva en los procesos de lectura de poesía.

3. Metodología

La presente investigación, adscrita al paradigma cualitativo-interpretativo, constituye un estudio de caso cuyo objetivo general ha sido conocer la visión sobre educación poética de tres docentes considerados exitosos en el ámbito de la educación lectora y literaria. Lo anterior se enmarca en el propósito de aportar a la comprensión del fenómeno de la educación poética mediante la sistematización de aquello que los propios docentes de aula consideran como relevante para pensar el lugar de la poesía en la escuela. Para este fin, se plantearon tres preguntas de investigación: 1) ¿Qué visión sobre educación poética manifiestan profesores considerados de referencia dentro de su contexto socioeducativo? 2) ¿Qué tipos de textos poéticos utiliza este profesorado y bajo qué criterios los selecciona? y 3) ¿Qué formas de intervención promueve este profesorado con relación a la educación poética?

Los participantes de este estudio fueron los profesores de educación secundaria Lourdes Domenech, Guadalupe Jover y Juan Sánchez-Enciso, todos ellos considerados exitosos dentro de su particular contexto socioeducativo (concretamente, las comunidades de Cataluña y Madrid). El carácter de “profesorado de referencia” se confirma con los tres aspectos presentados a continuación, utilizados como criterios de selección de los participantes de nuestro estudio:

1. Cuentan con más de 25 años de experiencia docente.
2. Poseen un amplio número de publicaciones acerca de la educación lectora y literaria, ya sea académicas (artículos y libros) o divulgativas (entradas en blogs propios o compartidos, muy populares entre la comunidad docente virtual).
3. Participan continuamente como formadores en espacios de formación inicial y continua de profesorado de lengua y literatura de educación secundaria.

La entrevista semiestructurada ha sido el principal instrumento de recogida de datos utilizado. Por una parte, la elección de la entrevista nos permitía acceder a aquellos “aspectos subjetivos” (Bisquerra, 2016) que conforman la visión

de cada sujeto acerca del objeto de estudio (en nuestro caso, la educación poética). Y por otra, optamos por el carácter semiestructurado pues, tal como señalara Flick (2007), al ser una modalidad de entrevista relativamente abierta se tienen más posibilidades de favorecer la expresión de los puntos de vista de los sujetos entrevistados.

Las entrevistas desarrolladas durante esta investigación fueron registradas en audio con la previa autorización de los participantes, y posteriormente transcritas en su totalidad. Teniendo en cuenta que el foco de esta investigación se hallaba en el ámbito temático y no discursivo, se optó por una transcripción normalizada, que permitía centrar los análisis en el contenido más que en las formas discursivas.

También se ha tenido en cuenta un conjunto de datos que denominamos “complementarios” a las entrevistas, provenientes de la revisión de las publicaciones académicas y divulgativas de este profesorado y, en el caso de una de las docentes, de material didáctico que había sido utilizado para trabajar la poesía en el aula.

Para el análisis de los resultados, se utilizaron categorías emergentes surgidas de la lectura y relectura de los datos. Esto derivó en la construcción de dos macrocategorías de análisis que nos permitieron estructurar los elementos temáticos recurrentes dentro del discurso de los docentes entrevistados, y cuya caracterización ofrecemos a continuación:

- **Discurso teórico:** Esta categoría se relaciona con la visión general sobre educación poética manifiesta en el discurso de estos docentes. Los ejes temáticos que la componen son: el lector como centro de la lectura de poesía en el aula, reflexiones en torno a la educación poética en el tránsito entre la primaria y la secundaria, pensamiento sobre la relación entre experiencia adolescente y la poesía y, finalmente, reflexiones en torno a las particularidades del género poético y sus aportaciones en la formación de lectores en la escuela.
- **Discurso metodológico:** Esta categoría enmarca el discurso relacionado con los abordajes didácticos y metodológicos que estos docentes manifiestan haber implementado durante su carrera profesional. Abarca cuatro ejes temáticos: el corpus poético y los criterios de selección, las formas de acercamiento al texto poético en el aula, la introducción de talleres de creación poética y otras formas de presencia de la poesía en el aula.

4. Análisis y discusión de los resultados

4.1. Discurso Teórico

4.1.1. Lector como centro en la lectura de poesía

El primer y más evidente consenso por parte del profesorado entrevistado se relaciona con abordar la poesía a partir de lo que suscita en el lector. En continuidad con los postulados de la teoría transaccional de la lectura (Rosenblatt, 2002) se manifiesta la necesidad de que la lectura de poesía en las aulas legitime y tenga como punto de partida la sensibilidad y la emoción, favoreciendo así, en palabras de Guadalupe Jover, la “conexión personal con la poesía” y “la propia vivencia del texto”. A su vez, la sensibilidad personal se considera como un punto de partida hacia interpretaciones más complejas de lo leído. Según Lourdes Domenech:

No es solo por la emoción, también es educar, el tema de la sensibilidad es también porque te ayuda a leer entre líneas, o sea, ellos son alumnos que difícilmente sabrán entender dobles significados si no se han entrenado, en ese sentido la poesía es un entrenamiento muy útil. Mira a ver, aquí hay una imagen pero ¿qué ves tú detrás? Me refería también a educar la sensibilidad en ese sentido.

Surge una fuerte inclinación de los tres docentes a rechazar abordajes puramente filológicos de la poesía en el aula, entendiendo estos como una lectura tecnicada que acaba reduciendo la educación poética a un aprendizaje de formas y recursos que distan mucho de la vivencia que el lector puede experimentar en su lectura. Es importante aclarar que esto no implica un rechazo al estudio de elementos formales de la poesía; lo que propone, es enmarcar su estudio en función de lo que aporta a la construcción de sentido y a la experiencia poética como tal. Juan Sánchez-Enciso lo sintetiza así:

No se trataba tanto de convertir al alumno en un pescador de diferentes fenómenos poéticos: “¿sabes qué es una metáfora? ¿qué es una sinestesia?” No, lo que se trataba es de ver cómo en función de la emoción y en función de la recepción como lector, aquel fenómeno poético, aquella estructura, aquella metáfora funcionaba para hacer más rica y más definitiva la experiencia.

4.1.2. Resistencias y prejuicios adolescentes sobre la poesía

Como mencionamos anteriormente, se ha comprobado que los adolescentes tienen una serie de ideas previas sobre lo que es la poesía como género, que se comportan como resistencias a la hora de trabajarla en el aula. El profesorado

de este estudio sostiene que una de las primeras resistencias con las que se ha enfrentado ha sido la existencia de una visión muy reducida de lo que implica el género, asociándolo exclusivamente a los sentimientos y al amor. Se evidencia un consenso en la necesidad de transformar esta forma de entender la poesía en el aula, para mostrar a sus alumnos que todo puede ser materia de poesía. Tal y como expone Lourdes Domenech:

La pregunta que les hago es “¿crees que se puede hacer poesía de cualquier tema?” Y les pongo la trampa, por ejemplo, de un cubo de basura “¿se puede hacer poesía sobre un cubo de basura?” Y entonces todos “No, no, no, imposible” y luego les leo el poema, que no sé si lo conoces, es *Oda al cubo de la basura*, es un soneto de un poeta que se llama Rafael Morales y es precioso. Cuando leen ese poema entonces, ya les has desmontado todo ese aparato social de que la poesía es amor, que la poesía es sensiblería. De que la poesía es para mujeres, aunque la escriban hombres (risas).

Otra resistencia fuertemente percibida en las aulas y que este profesorado intenta superar con su quehacer docente, es la idea de que la poesía es difícil, incomprensible e inaccesible. Coinciden en que parte de su actividad inicial con la poesía consiste en desmontar estos imaginarios y evidenciar que educando la sensibilidad es posible favorecer un acceso directo al género.

4. 1. 3. De la primaria a la secundaria

Otro de los hallazgos de esta investigación hace referencia a las reflexiones que los docentes han hecho sobre el tránsito que viven los estudiantes al pasar de la primaria a la secundaria, y la manera en que este tránsito incide en la relación entre los alumnos y el texto poético. De acuerdo con Guadalupe Jover, la experiencia que viven los niños durante esta etapa es “castrante” porque anula la experiencia lectora y la reemplaza por la experiencia escolar:

Es que lo primero que me viene es castrante y creo que lo que podemos llamar los usos (el sustantivo no es muy afortunado pero bueno) los usos sociales de la poesía, o los usos personales de la poesía dan completamente la espalda a los usos escolares de la poesía.

Así, parece existir un consenso al afirmar que la escuela secundaria arrebató al alumno elementos fundamentales de la lectura poética que sí parecen tener un lugar de privilegio durante la escuela primaria. En voz de Juan Sánchez-Enciso:

Los niños en la escuela primaria y en los primeros años, en el preescolar, están muy en contacto con la poesía. Curiosamente a medida que se avanza, esa dimensión personal, no filológica, basada en el placer de la palabra, en el lujo del lenguaje, se va convirtiendo en una disciplina filológica. Entonces, estamos desaprovechando toda esa evolución que se podría dar en el nivel emocional, sensitivo, de progresiva comprensión formal de un poema, en función de un paradigma académico muy cutre que es: “si el niño se hace mayor, estos son tonterías para niños pequeños” y entonces lo que dices es “¡Joder! Si los niños pequeños están mucho más cerca de lo que es un poema”.

4. 1. 4. Experiencia adolescente y poesía

Para este profesorado, la adolescencia se concibe como una época fértil para introducir la poesía en las aulas, pues permite experimentar la poesía desde la emoción del momento vital por el que están atravesando. Los profesores ponen especial énfasis en la adolescencia como una etapa en que los estudiantes están construyendo su forma de ver y entender el mundo; en este sentido, sitúan la poesía como un género que aporta dentro de este proceso de autoconocimiento. Juan Sánchez-Enciso lo ilustra de esta manera:

Los adolescentes están tan preocupados... sufren mucho... Los adolescentes sufren mucho más de lo que queremos ver, se están construyendo una idea de lo que es el mundo y al mismo tiempo están elaborando una idea de lo que son ellos, un concepto. Fíjate qué cantidad de poemas hablan de la intimidad, de lo que se siente, de la rebeldía, de la pena, de la nostalgia, por lo tanto, tenemos todo un abanico de emociones de las que podemos hablar en clase, ilustrarlas con poemas.

Este planteamiento coincide con muchas otras investigaciones (Calvo, 2015; Cavalli, 2015; Colomer, 2005; Margallo, 2012; Rosenblatt, 2002) que han señalado la necesidad de reforzar la experiencia personal del lector, en particular del lector adolescente. En palabras de Rosenblatt (2002, p. 57): “Para el lector adolescente la experiencia de la obra es aún más especial por el hecho de que probablemente no ha arribado todavía a una visión sólida de la vida ni ha alcanzado una personalidad totalmente integrada”.

Guadalupe Jover y Lourdes Domenech coinciden también en que la aparición de una serie de poetas muy jóvenes que publican en internet ha facilitado el acceso a los adolescentes a formas poéticas que les resultan muy atractivas. Señalan que este horizonte lector propio de los adolescentes se hace fundamental a la hora de abordar la poesía en el aula. Lourdes Domenech afirma: “Y ahora está toda esta veta de poetas que están en internet que gustan mucho a los alumnos y estos poetas tendrán calidad o no la tendrán, pero están corriendo la cortina de los prejuicios, como Elvira Sastre”. En esa misma línea Guadalupe Jover manifiesta: “Creo que es perfectamente posible conjugar lo que entendemos por calidad literaria, calidad artística y el horizonte lector de los adolescentes”.

4. 1. 5. Reflexiones en torno a las singularidades del género poético en el aula

Finalmente, aparece la reflexión en torno al género poético en el aula. Esta reflexión es relevante en tanto permite comprender con más profundidad por qué estos docentes justifican la presencia de la poesía en la secundaria. Este profesorado parece coincidir en la idea de que entender el lenguaje narrativo es relativamente más sencillo que entender el lenguaje y las formas poéticas, y en la visión de que la poesía aporta elementos que la narrativa no siempre ofrece. Guadalupe Jover sostiene “Creo que educa una parte de nuestra sensibilidad diferente a la que cultiva la narrativa”; y ¿con qué tiene que ver esta sensibilidad? Juan Sánchez-Enciso manifiesta que la poesía:

Permite el acceso a otro tipo de realidad. A otro tipo de realidad con menos vinculación con todo lo referencial, con la experiencia directa de la vida normal, porque claro, un cuento o una novela siempre tiene una referencia a la realidad experiencial que todos tenemos. Pero claro, un poema no, un poema y sobre todo a esas edades, permite el descubrimiento de una nueva forma de entender el mundo.

Y es que precisamente educar esta sensibilidad se relaciona fuertemente con la “alfabetización estética” de la que habla Mathieu (2012). Una alfabetización en la que se entrenan mecanismos de comprensión e interpretación específicos para el acercamiento al texto poético. En concordancia con esta línea, Jocson afirma: “Poetry has the potential to defamiliarize or disclose aspects of experience ordinarily never seen, opening possibilities for critical awareness and reflection with self and others” (2005, p. 134).

4.2. Discurso metodológico

4. 2. 1. Corpus poético y criterios de selección

En cuanto a las lecturas que impulsan estos docentes y los modos de selección que emplean, emergieron dos criterios de selección comunes los participantes. Ambos criterios de selección se relacionan con los postulados de Colomer (2005), cuando afirma que lo importante es no perder de vista dos preguntas claves en un proceso de selección de textos: para quién y para qué.

El primer criterio está relacionado con el lector, es decir con el “para quién”. Hay un consenso en la necesidad de conocer al alumnado, al lector con el que se encuentra el docente para, a partir de allí, poder elegir obras que se adapten a sus gustos, necesidades, perfiles lectores y expectativas. Ejemplo de esto es el caso que refiere Lourdes Domenech: “Por ejemplo, son alumnos que no soportan lecturas largas, no soportan lecturas, tienen muchas dificultades de comprensión, entonces no podía abordar la poesía con poemas oscuros, con muchos símbolos, con muchas metáforas”.

Dentro de este primer criterio relacionado con el lector, los docentes manifiestan la importante necesidad de escuchar al alumnado, tener en cuenta sus lecturas, sus gustos, aquellos textos poéticos a los que se acercan de manera autónoma para valerse de ellos y, a partir de allí, introducir paulatinamente textos de mayor complejidad. “Por ejemplo, hay una poeta española contemporánea de veintitantos años, Elvira Sastre que les apasiona. Entonces muchas veces procuro tirar de esos hilos para luego ir llevándolos más lejos a partir de lo que ya les gusta” (Guadalupe Jover).

Un segundo criterio de selección hace referencia al “para qué”, es decir, a la variedad de textos que proponen llevar al aula, textos de calidad, canónicos o no canónicos, pero que permitan una diversificación de la experiencia de lectura de sus estudiantes. Esta diversificación implica también legitimar otras manifestaciones artísticas que los alumnos puedan relacionar con lo poético, como hace Lourdes Domenech:

Cuando yo les dije, algo tendrís que haber visto de poesía y uno me pregunta “¿El rap es poesía?” y le dije sí, puede considerarse un género poético callejero, pero tiene muchas cosas de la poesía, sobre todo en cómo se utiliza el lenguaje, porque hay también calidad.

Este segundo criterio evidencia a su vez el amplio repertorio poético mental con el que cuentan estos profesores, transmitido por quienes a su vez son lectores capaces de establecer aquel “diálogo con pasión” del que habla Steiner (Steiner y Ladjali, 2005: 116).

Yo me atreví con todo, a lo mejor de una manera un poco suicida, pero me atreví con todo. Me atreví con los textos más clásicos: un Lope de Vega, un Garcilaso de la Vega, un Quevedo y luego me atreví con los textos contemporáneos más vanguardistas, por eso que te he dicho antes, porque pensaba que aportaban en otro terreno que no era el del pensamiento lógico (Juan Sánchez-Enciso).

Respecto al corpus poético, pudimos determinar que los textos poéticos preferidos por este profesorado hacen parte de la poesía española moderna y contemporánea. Los poetas más nombrados durante esta investigación fueron Pedro Salinas, Luis Cernuda y, en general, la generación del 27; asimismo, destacaron nombres como Antonio Machado, Miguel Hernández y Ángel González. En menor medida se hace hincapié en poetas latinoamericanos (Benedetti, Sabines) y no hispanohablantes (Szymborska).

4. 2. 2. Formas de acercamiento al texto poético en el aula

Uno de los ejes temáticos más importantes hace referencia a las formas de intervención que este profesorado concibe y recomienda para tratar la poesía en el aula. Así, de acuerdo con su discurso teórico, hay consenso en torno a abordar los textos a partir de la mediación docente y la reivindicación del lector. En este sentido, parece evidente que este profesorado busca alejarse del comentario de texto tradicional. Juan Sánchez-Enciso redefine del siguiente modo el comentario de texto:

Comentario de textos como conversación dirigida por un profesor experto, que sabe, que se ha leído y se conoce perfectamente el poema. Un profesor que media en la conversación y va recogiendo de las diferentes intervenciones todo aquello que permite ir elaborando un sentido colectivo del texto, que es de lo que se trataría fundamentalmente.

Si bien en esta idea de comentario de texto se reconoce al profesor como un mediador que guía la lectura y la interpretación poética, el diálogo alrededor del texto aparece como una conversación polifónica en el aula. Esta visión sobre el abordaje del texto poético en el aula coincide con los planteamientos de conversación literaria de Chambers (2015), así como con los enfoques centrados en la construcción colectiva de significados defendidos por Colomer (2005). En la misma línea, Guadalupe Jover comenta:

Hacemos una lectura compartida en el aula, de ir aproximándonos a ese texto, profundizando en él, a partir de él van surgiendo una serie de cuestiones más teóricas. Pues en el caso de Machado lo mismo, dedicamos varias sesiones a entrar en la figura de Antonio Machado, sus libros, sus poemas y bueno, pues haciendo eso, una lectura colectiva en la que ahí sí yo tengo todavía, de momento, un papel más protagonista, más de guiar.

Los hallazgos de esta investigación permiten observar que los tres docentes también coinciden en actividades que los estudiantes pueden desarrollar con la poesía, tales como la creación de una antología poética colectiva y antologías poéticas comentadas. En este sentido, la escritura se consolida como un elemento fundamental. Para este profesorado la escritura alrededor de la poesía aporta en una doble dirección: abre la posibilidad de que los estudiantes expresen libremente su intuición sobre el sentido del texto, teniendo como punto de partida su sentir personal, y a la vez pone en práctica los mecanismos de interpretación que se han activado en las conversaciones colectivas.

4. 2. 3. Talleres de creación poética

Otro de los resultados hace referencia al fomento de los talleres literarios o talleres de creación poética. Se entienden los talleres de creación poética como espacios de escritura creativa en los que se abre la posibilidad de que los estudiantes escriban sus propios poemas apropiándose de las formas y recursos poéticos trabajados. Además, según los profesores, los talleres de creación poética fomentan la motivación y la implicación del alumnado ante la lectura de poesía en el aula. Los tres docentes coinciden en entender el taller como una metodología viable para comprender aspectos propios del género poético. Un ejemplo de esto es la actividad que describe Guadalupe Jover:

Recuerde el alma dormida	Olvide el alma despierta
avive el seso y despierte	apaque el seso y duérmase
contemplando	ignorando
cómo se pasa la vida	cómo se viene la vida
cómo se viene la muerte	cómo se fuga la muerte
tan callando,	danzando.
cuán presto se va el placer	cuán lento viene el dolor
cómo después de acordado	cómo después de olvidado
da dolor	da placer
cómo, a nuestro parecer,	cómo a nuestro parecer
cualquier tiempo pasado	cualquier tiempo futuro
fue mejor.	será mejor.

Jorge Manrique

Ejercicio de escritura colectivo: alumnos 4º C

Figura 1: Producto de ejercicio de escritura de clase de Lourdes Domenech (Domenech, L, 23 de enero de 2011, A la manera de... Jorge Manrique [Entrada de blog], A pie de aula, Recuperado de: <https://apiedeaula.blogspot.com/2011/01/la-manera-de-jorge-manrique.html>)

Con un poema de Borges “Ya no es mágico el mundo. Te han dejado.” Bueno, con ese poema de Borges yo lo reparto según el número de clase, o un poema para cada uno de los chavales, o para cada dos, con un verso en blanco. Entonces cada uno a la luz del poema tiene que escribir el verso que falta, pero tiene que encajar con el tono, con el tema del poema. Luego vamos copiando en la pizarra, cada uno “¿Quién tenía en blanco el primer verso?” Dice el primer verso “¿Quién tenía en blanco el segundo?” Dice el segundo verso. Claro, el resultado es un poema gemelo del de Borges pero que han creado ellos, es un poema colectivo que han creado ellos y les resulta también una satisfacción enorme.

La presencia de estos talleres de creación también está presente en el aula con otros fines didácticos tales como la enseñanza de formas léxicas, verbales, gramaticales, sintácticas, entre otras. Por ejemplo, a continuación, se muestra el resultado de una copla antónima construida colectivamente por los alumnos de Lourdes Domenech.

4. 2. 4. Otras formas de presencia de la poesía en el aula

En el discurso docente se hallaron también otras formas de presencia de la poesía en el aula. Una de las actividades predilectas son los recitales poéticos. Hay un acuerdo entre los tres docentes en la idea de recitar como elemento esencial de la educación poética. Recitar y aprender a recitar hace parte fundamental de la visión de educación poética de este profesorado: por su naturaleza, el género poético exige ser enunciado en voz alta y solo alcanza su realización cuando es recitado. Derivado de esto, los tres docentes convergen en proponer la realización de recitales poéticos protagonizados por los alumnos, generalmente como cierre de curso. Así pues, de acuerdo con este profesorado, la conexión entre la poesía y la representación escénica posee especial relevancia.

Finalmente, este profesorado promueve introducir actividades que desescolaricen el tratamiento de la poesía en el aula, que transformen las actividades que tradicionalmente se relacionan con la lectura de poesía en la escuela. Evitar prácticas escolarizadas puede partir de elementos simples como el salir del aula. En este mismo sentido, hay consenso en pretender que la poesía deje de verse como un género aislado y haga presencia constante y continua en las aulas. Una de las formas atractivas que Lourdes Domenech ha implementado para ello es la “caja azul”, una caja que a diario les regala un haiku sorpresa a sus estudiantes:

“Ah esto es una tontería, no sé qué” decían y yo “Bueno, ahí adentro hay un regalo para ti, es un poema cógelo, léelo a ver qué te parece y si es una tontería me lo devuelves”. Y la caja azul solo tenía que haber estado un día en clase y ha estado dos semanas porque cada día querían descubrir un haiku distinto.

5. Conclusiones

Para concluir, vemos necesario dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron este estudio:

1. La visión de este profesorado sobre la educación poética podría resumirse en un aspecto fundamental: no es posible concebir la lectura de poesía sin poner en un lugar privilegiado la experiencia de lectura (emocional, sensible y vivencial) de sus alumnos. Abordar la poesía en el aula es un aporte significativo en la formación de lectores, en especial adolescentes, en tanto el lenguaje poético activa una serie de recursos y de competencias a los que difícilmente accederían con la lectura de otros géneros. La labor docente consiste entonces en ser un guía para educar la sensibilidad literaria y desarrollar una progresiva “alfabetización estética” en su alumnado.
2. Los criterios de selección de textos que emplea este profesorado se relacionan con dos aspectos fundamentales: “para quién y para qué”. El primer criterio hace especial énfasis en conocer al alumnado y sus necesidades a la hora de seleccionar los textos más apropiados en términos de tema, extensión y forma. El segundo se relaciona con la variedad del corpus ofrecido en el aula, así como con la paulatina movilización de textos de mayor complejidad que diversifiquen la experiencia lectora. Dicha variedad se evidencia igualmente en la extensa gama de poetas trabajados por este profesorado, con especial énfasis en la poesía española.
3. Las principales formas de intervención didáctica mencionadas han sido las siguientes: la conversación polifónica en el aula, en la que el docente acompaña como mediador en la lectura de poesía; la escritura reflexiva y creativa como herramienta didáctica para que el alumnado se apropie de las formas poéticas; la recitación de poesía como instrumento que aporta a la experiencia estética de encuentro con el poema; y las actividades que desescolarizan el tratamiento de la poesía y promueven un contacto permanente con el género.

Estos resultados no hacen sino explicitar las líneas de continuidad existentes entre el discurso del profesorado entrevistado y el discurso consensuado por la actual didáctica de la literatura para la formación de buenos lectores literarios. Esta continuidad podría pensarse en dos grandes planos. Primero, el diálogo con algunos de los postulados claves del actual modelo de educación literaria, como el foco en la experiencia personal del lector (Rosenblatt, 2002), la necesidad de favorecer la socialización entre lectores o la construcción colectiva de significados (Colomer, 2005), así como la dinamización de conversaciones literarias mediadas como dispositivo de referencia de la nueva didácti-

ca (Chambers, 2015). Segundo, la continuidad establecida con las principales líneas de renovación de la educación poética, evidente en temas tales como la superación de acercamientos “encorsetados” y puramente filológicos a las obras (Cerrillo y Luján, 2010; Calvo, 2015; Andricain y Rodríguez, 2016; Bombini y Lomas, 2016), la necesidad de conectar la enseñanza con las prácticas sociales propias del género poético (Bibbó, 2016; Aliagas y Fernández, 2017), el interés por formular una educación poética a partir del diálogo constante entre lectura y escritura de poesía (Cavalli, 2015; Curwood y Cowell, 2011; Jocson, 2005; Locke, 2013) y, finalmente, la oportunidad del docente para “andamiar” las respuestas lectoras de sus estudiantes hacia los textos poéticos (Cavalli, 2015, 2019).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, señalaremos lo siguiente. En primer lugar, al ser este un estudio de casos, no existe la intención ni la posibilidad de establecer conclusiones que sean generalizables a todos los docentes con buenas prácticas de enseñanza de la poesía. Y segundo, al centrarse en el discurso del profesorado, la investigación solo contempla las prácticas declaradas de los docentes, mas no las prácticas reales que pueden vivenciarse en aula. Esto último surge, entonces, como una vía de investigación futura que parece especialmente relevante en un terreno relativamente poco explorado como el de la educación poética.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que esta investigación hace una aportación de relevancia para el campo de la didáctica de la literatura, pues hace emerger conocimiento a partir del análisis de quienes día a día dedican sus esfuerzos a enseñar literatura en las aulas. Nos parece, pues, que el campo científico de la didáctica de la lengua y la literatura debe continuar profundizando en los discursos y prácticas del profesorado como fuente para construir conocimiento situado. Especialmente, desde el análisis de aquellos casos de docentes cuya experiencia se caracteriza por la contrastada calidad en los procesos de innovación educativa que desarrollan. Sistematizar sus prácticas y sus visiones sobre fenómenos como la educación poética, eje articulador de este estudio, es abrir una nueva vía de comprensión de esos fenómenos. No en el sentido de dar lecciones sobre cómo debiera abordarse la poesía en las aulas, sino ofreciendo líneas de reflexión que, surgidas “a pie de aula”, consoliden el avance hacia prácticas didácticas democratizadoras, en las que “leer, disfrutar y hacer poesía no sea un regalo solamente para los de siempre” (Sánchez-Enciso, 2008, p. 74).

6. Referencias bibliográficas

- Aliagas, C. y Fernández J. (2017). El rap com a pont per a l'escritura poética. *Perspectiva escolar*, 391, 32-27.
- Andricain, S., y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema?*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171.
- Bibbó, M. (2016). La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72, 40-43.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bombini, G., y Lomas, C. (2016). La educación poética. *Textos Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, 6-14.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cavalli, D. (2011). La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (3), 24-37. DOI: 10.5565/rev/jtl3.420
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: Un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12 (3), 26-43. DOI: 10.5565/rev/jtl3.844
- Cerrillo, P.C., y Lujan, A.L. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones Universidad de Castilla La Mancha.
- Chambers, A. (2015). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., y Goodwin, P. (2008). Exploring teachers knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education* 38 (4), 449-464. DOI: 10.1080/03057640802482363
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., y Goodwin, P. (2011). “Teachers as Readers in the 21st Century”. En Styles, M. y Arizpe, E. (eds.) *Acts of Reading: Teachers, Text and Childhood* (pp. 201-218). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Curwood, J., Cowel, J. (2011). iPoetry: Creating space for new literacies in the english curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (2), 110-120.
- Domenech, L. (23 de enero de 2011). A la manera de... Jorge Manrique. *A pie de aula*. <https://apiedeaula.blogspot.com/2011/01/la-manera-de-jorge-manrique.html>
- Eva-Wood, A. (2008). Does feeling comes first? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition. *Journal of adolescent & adult literacy*, 51 (7), 564– 576. DOI: 10.1598/JAAL.51.7.4
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Holt-Reynolds, D. (1999). Good Readers, Good Teachers? Subject Matter Expertise as a Challenge in Learning to Teach. *Harvard Educational Review*, 69 (1), 29-50.
- Jocson, K. (2005). “Taking it to the Mic”: Pedagogy of June Jordan's poetry for the people and partnertship with an urban high school. *English education*, 37 (2), 132-148.
- Lamas, F. (2016). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10 (4), 32-48. DOI: 10.5565/rev/jtl3.699

- Locke, T. (2013). The effects of a High-School poetry competition: A Case-Study. *Changing English*, 20 (3), pp.277-291. DOI: 10.1080/1358684X.2013.816534
- Margallo, A.M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILLJ*, 10, 69-85.
- Mathieu, C. (2012). *Educación estético-literaria: la poesía en la formación de lectores [en línea]. IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 27 y 28 de 2012*. La plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1606/ev.1606.pdf
- Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": Incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos: Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3 (6), 102-125.
- Reynolds, H. (1999). Good readers, Good teachers?: Subject matter expertise as a challenge in learning to teach. *Harvard Educational Review*, 69 (1), 29-51.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Enciso, J. (2009). *Convivir en la palabra. El aula como espacio comunitario*. Graó.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Xerri, D. (2016). 'Poems look like mathematical equation': Assessment in poetry education. *International Journal of English Studies*, 16 (1), 1-17. DOI: 10.6018/ijes/2016/1/235261
- Young, M. (2016). *High School English Teachers' Experiences with Poetry Pedagogy* (Tesis doctoral). Northeastern University, Boston.
- Zaldivar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y Literatura* (29), 259-277. DOI: 10.5209/DIDA.57142