

La lectura de los textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas¹

Reading Poetic Texts in the Language Class: Imagination, Metaphorical Competence, Digitization, Youth Poetry and Forgotten Voices

LUCÍA CABRERA ROMERO

Universidad de Córdoba

España

lucia.cabrera@uco.es

JOSÉ MANUEL FONCUBIERTA

Universidad de Huelva/

Universidad Internacional de La Rioja

España

jose.foncubierta@dfilo.uhu.es

josemanuel.foncubierta@unir.net

(Recibido: 11-12-2021;
aceptado: 9-01-2022)

Resumen. Este artículo presenta la necesidad de incorporar en las aulas la poesía como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, sea de español lengua materna o lengua extranjera. Como fundamentación teórica, se plantea el desarrollo de conceptos como el de competencia metafórica antes que otros marcos de acción, que ya estaban presentes en las aulas y que justificaban la inclusión de la poesía en la clase de lengua; este es el caso de la competencia literaria. La provisión de una nueva visión sobre la didáctica de la lengua a través de la poesía ofrece también la oportunidad de proponer la inclusión de nuevas voces (poesía joven) o no tan nuevas (poetas olvidadas), porque la poesía también contiene voces alejadas del canon literario tradicional. Además de una fundamentación teórica y de la provisión de nuevos recursos, el artículo aborda, finalmente, la importancia de Internet y de los contenidos digitales para aproximar al alumnado hacia propuestas poéticas enriquecidas desde un plano multimodal o multisensorial.

Palabras clave: *competencia metafórica, poesía joven, Educación Secundaria, ELE, redes sociales.*

¹ Para citar este artículo: Cabrera Romero, Lucía y Foncubierta, José Manuel (2022). La lectura de los textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas. *Alabe*, nº extraordinario I. [www.revistaalabe.com] <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.I.9>

Abstract. This article presents the need to incorporate poetry into the classroom as a tool for the development of students' communicative competence in Spanish, whether it is the mother tongue or a foreign language. As a theoretical foundation, the development of concepts such as metaphorical competence is proposed before other frameworks of action, which were already present in the classroom and justified the inclusion of poetry in the language class; this is the case of literary competence. The provision of a new vision of language didactics through poetry also offers the opportunity to propose the inclusion of new voices (youth poetry) or not so new (forgotten poets). Because poetry also contains voices far from the traditional literary canon. In addition to the theoretical foundation and the provision of new resources, the article finally addresses the importance of the Internet and digital content to bring students closer to poetic proposals enriched from a multimodal or multisensory perspective.

Keywords: *Metaphorical Competence, youth Poetry, Secondary Education, Spanish FL, Social Networks.*

1. Introducción

La didáctica de la poesía ha venido experimentando en los últimos años un proceso de revitalización, motivado por una nueva mirada hacia el poema como texto susceptible de ser abordado desde una perspectiva comunicativa, más allá de su apariencia formal y del mero comentario sobre los elementos que lo componen. La nueva pedagogía de la poesía en el aula considera que el fin último de los textos poéticos se encuentra en el plano de la comunicación, en interacción con el lector y su realidad (Acquaroni, 2008). Este hecho tan obvio no sería reseñable aquí si, dentro de su proceso natural de regeneración, la didáctica no hubiera encontrado acomodo en el marco de las nuevas pedagogías activas y centradas en el alumnado, al mismo tiempo que se ha venido adaptando a nuevos espacios digitales e interactivos en Internet, en los que la lectura ha podido enriquecerse a través de experiencias más sensoriales y ecológicas. Cambios sociales, tecnológicos y culturales parecen haber propiciado la pujante necesidad de “desasignaturización” de la poesía en las aulas, para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado (Cassany et al., 1994).

Por su composición en versos, los textos poéticos no han sido seleccionados para la clase de lengua muchas veces en favor de los textos en prosa pues, dentro de un paradigma educativo basado en la comunicación, la utilización del verso para la interacción social se veía como una restricción, una imposibilidad o una elección con cierto nivel de dificultad para el alumnado ya que, hasta cierto punto, se podía alejar del lenguaje cotidiano. No obstante, evidencias aportadas por fundamentos teóricos procedentes de la lingüística cognitiva o la semiótica textual han aportado un nuevo aire a cuestiones metodológicas que antes solo estaban basadas en enfoques lingüísticos y en la crítica literaria de mediados del siglo pasado (Santamaría, 2012). Así, la observación sobre el poder y la presencia del lenguaje metafórico en las conversaciones cotidianas (Lakoff y Johnson, 1980) ha supuesto una línea de conexión pedagógica entre la metáfora como recurso literario y la metáfora como marco cognitivo-conceptual desde el que se estructuran los mecanismos lingüísticos para la comunicación. Las ciencias cognitivas han revelado que el pensamiento humano es altamente metafórico, a resultas de lo cual la imaginación, antes circunscrita como poderosa herramienta para la construcción de la pedagogía solo en educación infantil, ha venido reclamándose como instrumento cognitivo apto para la adquisición de la competencia comunicativa tanto en lengua materna como en lengua extranjera con jóvenes y adultos. Si, como señalan Judson y Egan, “la primera herramienta para la comprensión del mundo es nuestro cuerpo” (2013: 348), el abuso del lenguaje literal y el abandono de la simbología en las aulas nos dificulta vincular el mundo sensorial e imaginativo con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con el propio acto de comunicar significados. Por tanto, si enseñar equivale a emocionar (Mora, 2017), atender a la poesía, a la metáfora, a la simbología y al pensamiento imaginativo en la clase de lengua habrá de significar que aprender tiene que ser un equivalente de sentir.

Las sensaciones dejan huella en nuestra memoria, porque evocan imágenes men-

tales que luego el lenguaje dota de corporeidad y concreción. Cuando descubrimos la naturaleza multisensorial de la metáfora y unimos el desarrollo de la competencia comunicativa a la activación de la memoria sensorial y emocional a través de distintos lenguajes, el alumnado se encuentra más capacitado para comprender, expresarse de manera más personal y pasar a la acción. Esa es, precisamente, la función de la memoria: ordenar y categorizar un mundo que a priori está desprovisto de etiquetas por naturaleza (Edelman, 1998), para comprender y expresarnos dentro de él. En esa manera de interpretar la realidad a través de las sensaciones, tienen mucho que ver la imaginación y el lenguaje poético, es decir, tiene mucho que ver la metáfora.

La literatura en general, y la poesía en particular, se conciben ahora como producto cultural y de valor comunicativo dentro de los postulados de las nuevas pedagogías emergentes. Esta nueva aproximación a la poesía en las aulas confluye con un momento en que las generaciones más jóvenes se han acercado a los textos poéticos de la mano de poetas, igualmente jóvenes, y que han utilizado redes sociales como *Youtube* o *Instagram* y soportes multimodales como la voz poética, la imagen estática, la música, la pintura o la imagen interactiva como lenguajes complementarios del lenguaje verbal, potenciándose aún más el poder expresivo y persuasivo de la palabra. Junto con la tecnología, los géneros musicales han ido facilitando también la selección de poesía para el aula estableciéndose paradigmas de comparación entre el poema y la canción para devolver naturalidad a la presencia del texto poético. Finalmente, la revisión de los textos literarios susceptibles de ser llevados a clase se presenta en la actualidad como una actividad de revisión crítica de la vieja idea de canon. La nueva pedagogía de la poesía ha supuesto también un intento por recuperar voces olvidadas, poetas que cayeron fuera de los criterios canónicos de selección. La cuestión última es siempre la necesidad de revitalizar la presencia real del texto poético y esto, en última instancia, implica tanto la recuperación de las poetas olvidadas como el reconocimiento de ese género, no exento de debate, denominado poesía juvenil. En todos los casos, la mirada pedagógica busca conectar la poesía con el desarrollo del lenguaje, del pensamiento crítico y de la consciencia sobre la realidad social y cultural del alumnado del alumnado.

2. Nuevas pedagogías de la poesía en el aula y propuestas didácticas: imaginación y creatividad

La imaginación es un instrumento eficaz en el aula de lengua, sea con niños, con adolescentes o con adultos. Sin embargo, se reflexiona muy poco sobre el lugar que ocupa la imaginación cuando se deja atrás la edad infantil. El niño –como dice Egan– es un “incesante creador de imágenes mentales” (1999: 19), pero el estudiante más adulto también lo es. No existiría el arte, ni la expresión del yo, no habría cultura letrada como la literatura o la historia, no existiría el cine ni el mundo del videojuego, ni la ingeniería, ni el recuerdo tal y como somos capaces de recordar, pues la imaginación interviene también

en la construcción de nuestra propia memoria episódica. Tal vez la tradición escolar ha obviado algo tan sustancial como la imaginación en el segmento de la educación secundaria y terciaria, pero sin ella no habría ni ciencia ni lenguaje.

Aprendemos con el cuerpo (Acaso, 2015). Atender al papel que desempeña la capacidad de imaginar en el proceso de enseñanza–aprendizaje, ya sea en la clase de español como lengua materna o en el aula de español como segunda lengua, nos sitúa en el centro de lo que hoy conocemos como *embodied learning* (aprendizaje corporeizado). Imaginar es un instrumento de aprendizaje de naturaleza cognitiva que nos puede facilitar ese objetivo pedagógico de cubrir las tres dimensiones del ser que aprende: lo cognitivo, lo afectivo y lo físico. Imaginar, así visto, supone una invitación a vincular el proceso de aprendizaje con la experiencia. En este sentido, los mundos imaginados que proporcionan los textos poéticos pueden funcionar como catalizadores de la experiencia real y es posible, incluso, que ayuden al alumnado a incorporar en sus tareas de aprendizaje el mundo de los sentidos, de las sensaciones, de lo que se siente como algo vivido y experiencial, en definitiva.

Los procesos imaginativos que se inician a través de la lectura de los textos poéticos son importantes para el aprendizaje y para la comunicación, ya que nos permiten crear mundos posibles, ir más allá de los muros del aula, de los contenidos establecidos, entrenar el pensamiento metafórico y superar los límites de la palabra impresa. La imaginación, en este punto, es también una actividad mental que, de nutrirse y desarrollarse en el alumnado, permite aumentar su confianza y su participación en clase para crecer y expandirse como comunicador eficaz (Moskowitz, 1994). Qué poco aprenderíamos si tan solo repitiéramos los modelos que vienen en los libros de texto. Imaginar ayuda al alumno a establecer conexiones y transferencias con otro conjunto de saberes y habilidades que ya tiene almacenados en su memoria, le facilita apropiarse del lenguaje y le permite ser creativo.

La creatividad en el desarrollo de la competencia comunicativa es un factor clave que va unido a esa necesidad de que nuestros alumnos sean capaces de decir algo que les pertenece (*ownership*), algo que no han leído ni oído decir nunca antes y que representa su capacidad de comunicación auténtica y genuina: llegar a ser ellos mismos. Para Robinson, “la creatividad es la imaginación aplicada” (2012: 99). Y la docencia necesita que el alumnado participe en clase y que se comunique verbalmente, tal y como ellos quieren sonar, ser, pensar y sentirse. Tenemos que ser creativos y ayudar a la expresión creativa del alumnado. El estudiantado más joven es imaginativamente competente en todos los estadios de su aprendizaje, en tanto en cuanto es capaz de generar su propia voz, aunque tan solo sea de forma más o menos tímida o rudimentaria. Así, un docente o una docente con creatividad se definen, en primera instancia, del modo en que ya lo hiciera Stevick cuando advertía de que “debemos juzgar la creatividad por lo que el profesorado consigue que sus alumnos hagan, no por lo que él o ella hace” (1980: 20). Y así, desprovisto de recursos, como en el sentido minimalista del teatro pobre de Grotowski, en ausencia de artefactos, parafernalia y medios técnicos con que elaborar decorados pomposos o

evocadores, el profesor manifiesta su talento creativo en el aula a través de su conducta pedagógica, pues medimos la creatividad en la enseñanza por lo que conseguimos que los alumnos hagan.

La poesía en los nuevos modelos pedagógicos emergentes se revela como una oportunidad de desarrollar y estimular en el alumnado su competencia metafórica y su capacidad de sentir y experimentar acerca de la realidad. Si como decía Brierley (2011), “solo se recuerda lo que se siente”, en la metáfora encontramos la síntesis de la percepción del mundo físico en el lenguaje, el efecto multisensorial, la sustancia del aprendizaje vivencial y corpóreo. El potencial de la metáfora para enseñar y aprender lengua es indudable, porque nos ayuda a comprender el mundo de un modo afectivo. Autores como Danesi (2000), Littlemore (2001), Acquaroni (2008) o Rivera (2016) ya destacaron la pertinencia de integrar la competencia metafórica en el aprendizaje.

La exposición del alumnado a los textos poéticos puede facilitar la transición de un modelo de enseñanza centrado en la memorización a un modelo pedagógico más activo y consistente en lo memorable. La metáfora es memorable y desempeña una función importante en la propia biología del proceso de aprendizaje. Se recuerdan mejor aquellos conceptos que se visualizan, porque de algún modo poseen un anclaje con el mundo de lo concreto frente a la dificultad que plantean los conceptos meramente abstractos o neutrales. La naturaleza corpórea o sensorial de la metáfora explica el modo en que ya desde la infancia la usamos para recordar y expresarnos. Egan lo explica de la siguiente manera:

el pensamiento cotidiano de los niños lo constituye el uso de imágenes mentales vividas. Si les pidiera que recordaran el momento más importante de sus vidas, seguramente traerían a la memoria una serie de imágenes. Esas imágenes no serían meros cuasi-cuadros en la mente; las mismas estarían imbuidas de emociones. Sabemos que aquellas cosas que podemos recordar mejor están casi siempre asociadas a imágenes (2010: 14).

La metáfora es un recurso estratégico y multisensorial para la comunicación. En los niños ya es apreciable la función comunicativa de la metáfora para expresar aquello que no saben decir. Junto con esta capacidad compensatoria, la metáfora en la infancia funciona como herramienta para la interpretación de la realidad, mediante la generación de otras realidades sensoriales con las que establece alguna conexión. La naturaleza multisensorial de la metáfora, el hecho de que expresiones como “tu coche es una cafetera” evoquen a los sonidos de la máquina de café para representar el estado en que se encuentra un automóvil o que en expresiones como “desmontamos sus argumentos con razones” se aluda a una actividad manual para un ejercicio que es puramente dialéctico, nos indica que en la pedagogía de los textos poéticos en la clase de lengua, la multimodalidad puede ser un buen maridaje para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Así, la propuesta de Duarte (2022) en este número monográfico es un ejemplo de cómo lo poético conecta con géneros musicales más cercanos para el alumnado,

como es el caso del rap, y en virtud de las propiedades musicales del género podemos encontrar un medio desde el que canalizar y acercar al alumnado a la expresión poética, sea de manera verbal o no verbal. Igual ocurre con la propuesta de Martínez Pérsico (2022) que, mediante el uso de imágenes y por medio de canales de comunicación atractivos para el alumnado y acordes con las restricciones del propio género poético (nos referimos a la red social *Twitter*) consigue en el alumnado acercar la voz poética de un texto barroco a la voz expresiva del alumnado en pleno siglo XXI. Imagen, sonidos o canciones son elementos que no son ajenos a la propiedad multisensorial del lenguaje poético, de ahí que la poesía suponga un recurso idóneo para la fusión con otros lenguajes (pintura, música, fotografía, etc.) en el objetivo de desarrollar en el alumnado su competencia comunicativa en español, sea en lengua materna o como lengua extranjera.

3. La imaginación y la creatividad a través de la poesía en el aula de ELE

Aprender una segunda lengua y comunicarse en ella implica también una actividad corporeizada y simbólica. El uso de la metáfora en el habla cotidiana (“Juan y tú sois el día y la noche” o “Kiko y Lolo son dos gotas de agua”) nos informa de la naturaleza sensorial de nuestro sistema conceptual, de cómo nuestro pensamiento es imaginativo y construye representaciones mentales del mundo a partir de las percepciones.

Cuando enseñamos una L2, difícilmente podemos anular los sentidos sin que se produzca en los alumnos la alienación de la que nos hablaba Rogers (1969), al referirse a las carencias del aprendizaje memorístico (*rote learning*). Aprender de memoria alude a un modelo educativo que suele atender al alumno solo de cuello para arriba. Pero sabemos que las clases de español son más áridas cuando la materia que tratamos de enseñar aparece desprovista de carga emocional y la comunicación se convierte en una actividad de intercambios puramente referenciales, que nos resultan ajenos. La metáfora, sin embargo, posee un carácter multisensorial que nos permite conectar el contenido (gramática y léxico) con la experiencia. La naturaleza multimodal del pensamiento metafórico implica que las aulas podrían nutrirse de diferentes tipos de input, modalidades sensoriales que se encuentran en el propio lenguaje. Según Modell, la formación de la metáfora “debe implicar inputs visual, auditivo y cinestésico” (2003: 32). Así, las metáforas lingüísticas recogen sonidos, movimiento e imagen: desde coches ruidosos y lentos, “tu coche parece una cafetera”, a razonamientos que hay que desmontar como una máquina en un taller, “los adversarios tenían que desmontar todos los argumentos”.

Si consideramos la lengua como un sistema simbólico de representación propio de nuestro pensamiento imaginativo, dotar de simbología y de imaginación al acto pedagógico de enseñar una segunda lengua, tal vez, contribuya a estimular un aprendizaje más intenso y multisensorial. Podemos llevar al aula la metáfora desde la multimodalidad. Verse a uno mismo realizando acciones, dibujar escenarios en la mente y hacer que la palabra se haga carne es una parte experiencial del aprendizaje que requiere de nuestra

capacidad de imaginar. Hoy sabemos que la imagen mental es la base del pensamiento humano (Damasio, 1994) y que todo lo que existe o puede llegar a existir forma parte de nuestras imágenes, hasta nuestra propia existencia. Lo decía el poeta Ángel González: “Yo sé que existo porque tú me imaginas” (2010). El modo en que nos imaginamos como hablantes de una segunda lengua puede ser un nutriente con que enriquecer las sensaciones motivacionales en el aula de ELE.

Como actividad mental que permite al alumno reconstruir situaciones, intuir, realizar hipótesis, comprender, contextualizar y simbolizar el mundo, la imaginación es un inicio para el proceso de adquisición del lenguaje. De hecho, cuando no llegamos a comprender algo o dudamos de su viabilidad tendemos a decir cosas como “no me lo imagino” o “no lo veo”, para demostrar así incredulidad o inviabilidad. Imaginar es en cierto modo creer que las cosas son factibles o poseen un sentido. De ahí que, en parte, aprender una segunda lengua pueda suponer en muchos casos un atreverse a imaginar.

La imaginación es un instrumento eficaz en el aula de ELE. Decía Lake (2011) que la metáfora es el lenguaje de la imaginación. Y, aunque no lo advertimos por su uso normalizado, el uso metafórico aparece con bastante regularidad en nuestras conversaciones cotidianas. Como elemento expresivo, la metáfora es un testimonio o huella sonora de ese diálogo que siempre han mantenido cuerpo y mente en la creación de ideas, en la creación de lenguaje, para expresar significados a través de la experiencia, ya sea esta real o imaginada. Se sabe que para la completa comprensión de fenómenos como la comunicación verbal no basta con considerar la lengua como un mero sistema de signos o al acto de comunicar como el simple intercambio de mensajes con significados literales.

Imaginar no es tan solo fantasear, así como tampoco significa expresamente ir en contra de la razón o de nuestra capacidad lógica de razonar. Es más, la imaginación es un complemento de nuestras facultades de razonamiento y representa así nuestra predisposición a intuir y a construir modelos a partir de indicios, o a generar patrones sobre asuntos tan abstractos y simbólicos como el lenguaje. En cuestiones de adquisición de habilidades tan complejas como la competencia comunicativa en una L2, la imaginación puede proveer también al alumnado una inyección motivacional. La literalidad nos aleja del aprendizaje corporeizado, bloquea el pensamiento imaginativo que es natural en nuestro primer aprendizaje (Lake, 2011), y a su vez aleja al alumnado de la adquisición de una competencia adecuada para acceder al medio cultural en el que ha de comunicarse. Danesi (1988) ya advertía que la enseñanza de una segunda lengua ha privilegiado tradicionalmente el uso de significados literales. Y el estudio de Rivera (2016), pese al tiempo transcurrido, parece seguir indicando que aún queda camino por recorrer.

4. La poesía en el aula de secundaria y su presencia en los libros de texto

La didáctica de la literatura es hoy un campo científico consolidado y vinculado al auge del modelo renovado de educación literaria, que tiene como objetivo formar lec-

tores competentes (Colomer, 1995). El modelo tradicional de enseñanza de la literatura estaba en crisis y necesitaba de una profunda renovación que se alejara del conocimiento enciclopédico de la literatura y centrara la atención en la preparación del lector para interpretar, valorar y apreciar las creaciones estéticas literarias (Mendoza Fillola, 2008). En este sentido, como ya hemos venido avanzando, la poesía es un recurso con infinidad de posibilidades para el aula de educación secundaria ya que, además de tratar temas universales, presenta cierta “ambigüedad” intrínseca que permite diferentes lecturas, activar procedimientos de interpretación y de negociación de significado (Martín Peris, 2000) y libertad interpretativa por parte del receptor. Por otro lado, en el poema aparecen estructuras y palabras que no siempre encontramos en otro tipo de textos, por lo que el enriquecimiento léxico será mayor, además del componente metafórico ya comentado y el uso estético de la lengua, que no vemos en otros textos. La brevedad del poema y su unidad significativa por sí sola, frente a la prosa o el teatro que se suelen fragmentar, también nos facilitarán el trabajo en el aula. El texto poético, por tanto, presenta unas características únicas –ritmo, musicalidad, auto-referencialidad– que justifican plenamente su inclusión en el aula.

Sin embargo, la enseñanza de la poesía en educación secundaria ha sido un campo poco explorado que ha dado lugar a la escasa presencia de este género literario en los manuales, frente a otros como la prosa o el texto periodístico. El profesorado, a veces, tampoco ha contribuido a su inclusión en las clases y, cuando lo ha hecho, ha presentado un enfoque filológico sin tener en cuenta otros aspectos como lo lúdico o la relación con las vivencias del lector: “el profesor no sabe qué hacer exactamente con ese texto aparte de contestar las preguntas de comprensión lectora o modificar las actividades propuestas en el manual” (Maresma Durán, 2006: 242). Algunas de las razones del profesorado para no incluir la poesía en el aula han sido la escasa preparación que siente para abordar este género con el alumnado (Lamas, 2018) o la consideración del poema como un texto demasiado complejo y problemático:

Los profesores, casi de forma inconsciente, consideramos el poema un exponente del uso más elevado de la lengua y, quizás, por este motivo, pensamos que no es apropiado para el aula. Lo sentimos frío y alejado de la realidad lingüística de nuestros estudiantes y olvidamos su existencia en el momento de preparar algunas actividades (Maresma Durán, 2006: 245).

Munita (2018), por su parte, añade como factor la dependencia del profesorado de un canon muy encorsetado de escritores conocidos o recomendados por el currículum, intensificándose esta situación cuando se trata de poesía.

Si la poesía ha sido un género con menor presencia en el aula de educación secundaria, esta presencia se reduce si hablamos de poesía escrita por mujeres, cuya aparición, en ocasiones, es casi testimonial. Así lo demuestra el reciente análisis cuantitativo de Martínez León (2022) sobre la presencia de poetas hombres y mujeres en manuales

de educación secundaria. La autora estudia la mención a los poetas y la inclusión de una breve biografía o poema del mismo en nueve libros de texto de cuarto curso de ESO de distintas editoriales. Todos los manuales son recientes y actuales, publicados entre los años 2016 y 2020. La presencia de poetas mujeres, en el mejor de los casos, alcanza el 36% (32 mujeres frente a 56 hombres) y no supera el 3% en uno de los manuales analizados (2 mujeres frente a 69 hombres). Si nos fijamos en el porcentaje de mujeres poetas de las que se aporta biografía y/o poema, la situación no mejora, entre 0% y 19%, frente al porcentaje de aportaciones sobre poetas hombres, que oscila entre el 22% y el 58%.

A pesar de la selección de manuales recientes, llama la atención la escasa presencia de mujeres que escriben poesía, aunque también hay que destacar que la presencia de textos poéticos y biografías sobre hombres poetas, si bien es notablemente superior, tampoco es elevada (Martínez León, 2022). En los manuales de ELE también ha sido escasa la presencia del género lírico; el análisis llevado a cabo por Martín Peris (2000) mostraba que solo el 34,02% de los textos literarios que aparecían en los manuales de ELE eran poemas y que, de 129 textos literarios en total, solo 17 pertenecían a autoras. Esta falta de representación de mujeres poetas en los libros de texto posiblemente sea un reflejo de la exclusión de las poetas del canon literario y la escasa presencia que han tenido en diversas antologías. Nos encontramos, por tanto, con una doble problemática, el lastre del canon tradicional que dificulta la introducción de las nuevas formas de poesía joven o digital en el currículum y la falta de referentes femeninos que reflejen la realidad del momento.

5. Recuperación de poetas olvidadas e introducción de nuevas voces en el aula

Aunque los criterios para conformar el canon literario pudieran ser la calidad literaria y estética o la permanencia de la obra tras el paso del tiempo, este está condicionado por la ideología de cada época y, más concretamente, por la ideología dominante o hegemónica: “En España, se ha venido utilizando el concepto de canon como herramienta de dominio cultural para elegir qué autores son los que responden a unos parámetros de calidad y de qué forma había que leerlos” (Sánchez García, 2018). La autora cita, como ejemplo, el caso de Góngora, cuya calidad nadie cuestiona y, sin embargo, estuvo ausente en el canon hasta su recuperación por parte de la Generación del 27.

En la configuración del canon no podemos olvidar el papel fundamental de las antologías, un instrumento de clasificación que no siempre obedece a la calidad o representatividad del autor o autora; en ocasiones, el criterio para confeccionar la antología parece haber sido el gusto particular de los críticos, sus preferencias personales o las relaciones de amistad y enemistad de los mismos con los autores:

La justificación que se ha dado ha sido la necesidad de estructurar la historia literaria en etapas más o menos claras como estrategia de comprensión/compre-

sión de lo literario, pero es obvio que este extraer lo mejor ha ido dejando demasiadas víctimas en el camino por razones ideológicas, estéticas o simplemente de amistad (Sánchez García, 2018: 213).

Llama la atención que, durante tantas décadas, las mujeres hayan estado ausentes en las antologías y, como consecuencia, en el canon literario que, de esta forma, se convierte también en una herramienta para invisibilizar ciertas voces que son fundamentales para entender la historia, la cultura y la literatura españolas.

En ocasiones, esta falta de presencia femenina se ha intentado subsanar con anexos que cubrieran la cuota mínima o antologías llamadas “parciales” o “de mujeres”, frente a las compuestas exclusivamente por autores masculinos, que simplemente se denominan antologías o antologías generales. A partir de los años noventa hay una inclusión mayor de poetisas y, frente a las antologías casi exclusivamente masculinas, se crean antologías de mujeres poetas, algunas de las más relevantes citadas por Rosal Nardes (2007): *Las diosas blancas. Antología de la joven poesía española escrita por mujeres* (Buenaventura, 1985), *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española. Antología* (Benegas y Munárriz, 1997), *Ilimitada voz (antología de poetisas españolas, 1940-2002)* (Balcells, 2003), *Mujeres de carne y verso. Antología poética femenina en lengua española del siglo XX* (Reina, 2001); a las que podemos añadir *Con voz propia. Antología comentada de la poesía escrita por mujeres* (Rosal Nardes, 2006a) y *Poesía y poética en las escritoras españolas actuales (1970-2005)* (Rosal Nardes, 2006b).

Como apunta la citada autora, no basta con la inclusión de poetisas olvidadas en el canon, sino que es necesaria una revisión de la historia literaria que ahonde en las razones ideológicas, “ligadas a cierta simbología patriarcal”, que han llevado a silenciar la obra de las mujeres (Rosal Nardes, 2007) y ofrezca un acercamiento interpretativo adecuado de sus obras. La poesía escrita por mujeres ha sido ampliamente cuestionada y acusada de escasa calidad y abuso de tema amoroso, incluso tildada de moda a partir de los años ochenta cuando se incrementa el número de escritoras y los reconocimientos recibidos por las mismas. A pesar de la proliferación de escritoras y su mayor reconocimiento el canon sigue sin reflejar la diversidad pasada y presente y, por consiguiente, los manuales de enseñanza no se actualizan con nuevas voces.

Si volvemos a centrarnos en la etapa de Educación Secundaria, la obligatoriedad de leer ciertas obras de los poetas del canon y el contenido impartido en el aula, que a veces se trata de un compendio de fechas, obras y datos poco significativos para el alumnado, junto con la falta de propuestas didácticas centradas en el lector y sus experiencias, ha alejado aún más de la literatura al lector joven que, en ocasiones, se ha sentido frustrado al no comprender el significado del poema. Casi un tercio de los jóvenes estudiantes de la ESO que participaron en el estudio de Zaldívar Sansuán (2017) no entiende la poesía, no ve su utilidad ni puede relacionarla con algún aspecto de su realidad y casi la mitad de los encuestados no recuerdan poetas o textos poéticos que le agraden. La autora del estudio añade, además, que

La caracterización del lector adolescente revela que los jóvenes no leen poesía, pero la conocen a través de las letras de las canciones de la música que escuchan. Sin embargo, este contacto cotidiano con el género poético no es relacionado por ellos con la poesía que se enseña en Lengua castellana y literatura (Zaldívar Sansuán, 2017: 260).

No es de extrañar, por tanto, el auge de la poesía en redes sociales entre los jóvenes nativos digitales, que presenta nuevas voces y nuevos referentes, muchos de ellos provenientes del ámbito musical (Marwan, Luis Ramiro, Andrés Suárez, Diego Ojeda), con una fuerte presencia de poetas femeninas (Elvira Sastre, Sara Búho, Srta. Bebi, Paula R. Mederos, Loreto Sesma, Irene X). Esta poesía se presenta en diferentes formatos y hace uso de otros recursos visuales y auditivos que llegan con mayor facilidad al lector joven. Este se identifica con estos textos poéticos sencillos y cercanos, cuya calidad literaria es constantemente cuestionada, pero cuyos autores cuentan con un número abrumador de seguidores y han logrado, en ocasiones, publicar en las editoriales de mayor prestigio (Espasa, Visor, Aguilar, Planeta, Seix Barral), que han visto en esta poesía joven una oportunidad de negocio, logrando un éxito de ventas nunca antes visto en España asociado al género poético (Sánchez García, 2018). Este fenómeno ha facilitado el acercamiento de los jóvenes a la poesía y ha conseguido captar su interés; por tanto, no debe ser despreciado por la crítica ni por el profesorado.

En palabras de Sánchez García (2018), los de “arriba” ya no deciden lo que leen los de “abajo”, sino que son los lectores los que muestran los autores y autoras que interesan en ese momento y dan las claves para configurar el canon:

Pero, ¿qué poesía leen? Pues no la poesía al modo canónico (la que se enseña en las aulas de Educación Secundaria, y que abarca desde las jarchas a la literatura de los años ochenta), sino la poesía escrita por autores de su misma generación, la que ha tenido como motor de proyección y difusión las redes sociales [...]. Y para asumir eso, seguramente, la crítica literaria –igualmente canónica– no parece estar preparada por el momento (Sánchez García, 2018: 203).

Para poder integrar las nuevas pedagogías centradas en el alumnado, es necesario contar también con un canon diverso, dinámico y adaptable, que se adecue a los intereses de los destinatarios. El profesorado tendrá la labor de buscar entre el amplio abanico de textos que abundan en las redes sociales los de mayor calidad estética y literaria y presentar el material que permita al estudiante vivir una experiencia poética acorde a sus intereses y nos permita establecer puentes entre las lecturas clásicas y aquellas más cercanas al contexto temporal y cultural del alumnado. Necesitamos un corpus lo suficientemente amplio para dejar cierta libertad de selección al alumnado y que, sin suplantar a los clásicos, incluya textos poéticos próximos a sus experiencias vitales.

6. La joven poesía y las redes sociales

La escuela aún continúa siendo heredera de la cultura letrada, todavía permanece ese poderoso vínculo al fenómeno con que un día la tecnología, precisamente, vendría a revolucionar el mundo y la cultura: la imprenta. Los datos indican que, inmersos en un escenario digital, los jóvenes de ahora se han vuelto a interesar por la poesía, un género literario que a priori era asunto de minorías.

Si la poesía juvenil es un subgénero literario o no (Valverde, 2017), al menos habrá de reconocerse que esta ha supuesto todo un fenómeno social de unos años a esta parte, pues a ojos del lector joven ofrece un mundo con el que se identifica y al que desea pertenecer. Lejos de ver la aparición de esta joven poesía como una amenaza que pueda suponer una ruptura con las generaciones culturales anteriores, autores como Llamas (2022) abrazan estos textos como lo que son: oportunidades de aprendizaje o semillas para continuar saciando el apetito lector con que, finalmente, se terminarán consumiendo todo tipo de textos. La escuela no debería obligar a leer un listado de obras preestablecido, la escuela solo tendría que ocuparse de estimular las necesidades lectoras del alumnado y contribuir, de alguna manera, a que los lectores noveles encuentren sus libros. Al final, es el libro quien elige al lector. Basta con conectar con sus afinidades.

Las voces críticas que alertan del insano consumo de libros de poesía juvenil sostienen que esa joven manifestación literaria conectada con la realidad del siglo XXI no responde a los esquemas de la literatura tradicional; se critica su brevedad y la ausencia de convenciones métricas; su versificación libre, su prosa poética. Mientras, el joven lector, más acostumbrado a las realidades multimodales y preocupado por sus propios asuntos cotidianos, establece un vínculo entre el libro y las vivencias que transmite mediante un uso del lenguaje mucho más cercano para el público joven de ahora. Además de poner negro sobre blanco, en la actualidad la poesía reside en un hábitat tecnológico más ecológico, donde la metáfora literaria convive con elementos multimodales como la imagen y los sonidos, lo cual permite abordajes con un sentido interpretativo mucho más rico desde un punto de vista semiótico (Llamas, 2022). Para García Montero (2018), el debate sobre la calidad o el reconocimiento de la poesía juvenil no reside tanto en el medio (si es o no digital y se propaga por las redes) como en la naturaleza del autor o de la autora a quien reconoce una cualidad: ser un “letraherido”, es decir, que su texto poético sea capaz de recoger la antorcha de la herencia para implicar su evolución y que la expresión poética sea el resultado de seguir cuestionándose el sentido de la existencia humana de manera crítica y verdadera. Según Fernández Martínez (2020), solo el tiempo nos podrá situar en una respuesta a la pregunta de si la poesía juvenil tendrá un pronto efecto perecedero o conseguirá consolidarse en el tiempo como un referente literario para varias generaciones. Lo interesante desde el punto de vista pedagógico es sacar provecho de la mutación de la poesía proveniente de los entornos cibernéticos y conectar esa experiencia de la lectura de poetas como Elvira Sastre, Sara Búho o Miguel Gane, entre otros, con las realidades, necesidades e intereses de los lectores más jóvenes.

7. Conclusiones

La poesía tiene un amplio potencial para desarrollar la competencia comunicativa del alumnado de español como lengua materna o extranjera y para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico. Es, además, un recurso muy valioso para trabajar con alumnado adolescente, ya que apela a los sentimientos más íntimos, a la rebeldía y al momento vital en el que se encuentran, y cada vez son más las propuestas didácticas innovadoras que proponen la introducción de textos multimodales, haciendo uso de la música, los vídeos, la fotografía o la pintura.

Las nuevas pedagogías parten del protagonismo del estudiante, por lo que las propuestas deben conectar con sus intereses y motivaciones. Sin embargo, los datos muestran una desconexión entre la poesía que estudian en el aula y la poesía que leen fuera del ámbito académico. Estamos asistiendo a un proceso de digitalización y democratización de la poesía que, gracias a Internet, amplía su difusión y se hace accesible a todo el mundo, especialmente a la generación de nativos digitales que ha aumentado notablemente las ventas de poesía en los últimos años. Este creciente interés por la poesía digital aún no tiene su manifestación en el canon, al igual que ha ocurrido durante décadas con la poesía escrita por mujeres y, por tanto, tampoco tiene presencia en el currículum o en los libros de texto, uno de los materiales didácticos más frecuentes en el aula.

Para revertir esta situación, es necesaria una revisión y actualización del canon que incluya voces actuales cercanas al alumnado y recupere voces femeninas que, a pesar de su calidad literaria, fueron descartadas de las antologías. Solo así se puede lograr un canon plural que obedezca a la realidad del momento. El papel del antólogo es más necesario que nunca para seleccionar entre la abrumadora cantidad de textos poéticos que se publican tanto en formato digital como en papel, pero este debe desprenderse de prejuicios y no atender exclusivamente a sus preferencias personales. El docente, por su parte, más allá del canon, debe trabajar con un corpus amplio, inclusivo e intercultural, sin olvidar la calidad literaria pero tratando de dar respuesta a las necesidades e intereses del alumnado y conectando la poesía joven actual con la tradición literaria de la que proviene.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2015). *Esto no es una clase*. Madrid: Editorial Ariel.
- Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis doctoral] Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. Obtenido el 20 de febrero desde <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8598/>.
- Balcells, J. M. (2003). *Ilimitada voz (antología de poetas españolas, 1940-2002)*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Benegas, N. y Munárriz, J. (1997). *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española. Antología*. Madrid: Hiperión.
- Brierley, D. (2011). “Solo se recuerda lo que se siente”, Entrevista. *El País*. Obtenido el 20 de febrero desde http://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html
- Buenaventura, R. (1985). *Las diosas blancas. Antología de la joven poesía española escrita por mujeres*. Madrid: Hiperión.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1995). La construcción de un nuevo modelo de enseñanza literaria. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 5-10.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Barcelona: Andrés Bello Ed.
- Danesi, M. (1988). The development of metaphorical competence: a neglected dimension in second language pedagogy. En A. N. Mancini, P. Giordano y P. R. Baldini (Eds.). *Selected papers from the proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian* (pp. 1-10). River Forest, IL: Rosary College.
- Danesi, M. (2000). Sentido, concepto y metáfora en Vico: una óptica interpretativa de las investigaciones científicas sobre la metáfora. *Cuadernos sobre Vico*, 11-12, 107-127.
- Duarte, C. (2022). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo. *Álabe*, nº Extraordinario 1. Nuevas pedagogías de la poesía en el aula: voces jóvenes y voces olvidadas <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>
- Edelman, G. (1998). Building a picture of the brain. *Daedalus*, 127(2), 37-69.

- Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Egan, K. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje. *Praxis educativa*, XIV(14), 12-16.
- Fernández Martínez, S. (2020). Reseña de M. R. Sánchez García (Coord.), *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (2018). Madrid: Siglo XXI de España. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 33, 311.
- García Montero, L. (2018). Meditaciones previas sobre poetas jóvenes. En M. R. Sánchez García (Coord.). *Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital* (pp. 13-29). Madrid: Siglo XXI de España.
- González, A. (2010). *Palabra sobre palabra*. Madrid: Ediciones Austral.
- Judson, G. y Egan, K. (2013). Engaging students imaginations in second language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 343-356.
- Lake, R. (2011). Metaphor: The language of the imagination. *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 9, 119-125.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lamas, F. (2018). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style? *Tesol Quarterly*, 35(3), 459-491.
- Llamas, I (2022). De las redes al aula. La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Álabe*, nº. Extraordinario, 1. Nuevas pedagogías de la poesía en el aula: voces jóvenes y voces olvidadas <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.6>
- Maresma Durán, J. (2006). El uso de la poesía en el aula de ELE. *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, Río de Janeiro: Instituto Cervantes, 241-246.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130.
- Martínez León, P. (2022). Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 107-118.

- Martínez Pérsico, M. (2022). Metáfora, dimensión afectiva e imagen mental. Experiencia didáctica con un poema de Luis de Góngora en la clase de ELE. *Alabe*, nº. Extraordinario, 1. Nuevas pedagogías de la poesía en el aula: voces jóvenes y voces olvidadas <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.2>
- Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Obtenido el 20 de febrero desde <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>.
- Modell, A. (2003). *Imagination and the Meaningful Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Modell, A. (2009). Metaphor: The bridge between Feelings and Knowledge. *Psychoanalytic Inquiry*, 29, 6-11.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moskowitz, G. (1994). Humanistic imagination: soul food for the Language Class. *The Journal of imagination in Language Learning*, 2, 8.
- Munita, F. (2018). “Para mí todo 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.
- Reina, M. F. (2001). *Mujeres de carne y verso. Antología poética femenina en lengua española del siglo XX*. Madrid: La esfera de los libros.
- Rivera, L. (2016). La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de ASELE*, 54, 13-24.
- Robinson, K. (2012). *El Elemento*. Barcelona: De Bolsillo.
- Rogers, C. (1969), *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Rosal Nadales, M. (2006a). *Con voz propia. Antología comentada de la poesía escrita por mujeres*. Sevilla: Renacimiento.
- Rosal Nadales, M. (2006b). *Poesía y poética en las escritoras españolas actuales (1970-2005)* [Tesis doctoral] Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. Obtenido el 20 de febrero desde <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1006/16151446.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rosal Nadales, M. (2007). *¿Qué cantan las poetas españolas de ahora? Poesía y poética*.

Sevilla: ArCiBel Editores.

- Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años... Historia interna de la poesía española contemporánea* (1950-2017). Madrid: Akal.
- Santamaría Busto, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 433-472. Obtenido el 20 de febrero desde https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39934
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Valverde, F. (2017). También son poetas. Sobre el boom de la poesía juvenil. *Ocultalit. Revista de literatura*, 17/1/2017. Obtenido el 20 de febrero desde: www.ocultalit.com/poesia/poesia-juvenil/.
- Zaldívar Sansuán, 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.