

¿Cuándo nacen los prejuicios literarios? Una propuesta didáctica emancipatoria y *sentipensante* para aprehender la poesía¹

When Are Literary Prejudices Born? An Emancipatory and Sentimental Didactic Proposal for Understanding Poetry

ELENA CANO SÁNCHEZ

Universidad de Alcalá

España

elena.cano@uc3m.es

(Recibido: 23-04-2025;
aceptado: 10-11-2025)

Resumen. A raíz de la creciente preocupación acerca del lejano vínculo que los estudiantes de Magisterio mantienen con la literatura, asignatura que impartirán como futuros docentes, el presente trabajo indaga en la paradójica relación de los estudiantes con la materia, especialmente con el género poético, como producto de las dicotomías que operan en el sistema educativo y que no permiten que la práctica poética apele a la cotidianidad del estudiantado. El aprendizaje historicista, las diferencias entre la cultura del canon y los límites del mismo, la emancipación de las emociones en el tratamiento de la literatura y las dificultades para la aprehensión subjetiva de los textos literarios, distancian al estudiantado de las prácticas lectoras y, en especial, de la poesía. Tras abordar este punto y partiendo de las conclusiones extraídas por distintos especialistas de la didáctica de la literatura, se propone una propuesta didáctica poética como modelo de intervención educativa en las aulas de enseñanza superior desde la pedagogía de la emancipación. La propuesta didáctica tiene como propósito el rompimiento con los prejuicios literarios por medio del descubrimiento del lenguaje onírico, la aprehensión subjetiva de los textos y el goce estético, a través de una práctica *sentipensante*.

Abstract. As a result of the growing concern about the distant link that Education students maintain with literature, a subject they will teach as future teachers, this paper investigates the paradoxical relationship of students with the subject, especially with the poetic genre, as a product of the dichotomies that operate in the educational system and that do not allow poetic practice to appeal to the everyday life of the students. Historicist learning, the differences between the culture of the canon and its boundaries, the emancipation of emotions in the treatment of literature, and the difficulties in the subjective apprehension of literary texts, distance students from reading practices and, in particular, from poetry. After addressing this point, and based on the conclusions drawn by different specialists in the didactics of literature, a poetic didactic proposal is proposed as a model for educational intervention in higher education classrooms from the pedagogy of emancipation. The purpose of the didactic proposal is to break with literary prejudices through the discovery of oneiric language, the subjective apprehension of texts, and aesthetic enjoyment, through a sentimental practice.

Palabras clave: Educación literaria; literatura; poesía; emancipación; canon.

Keywords: Literary education; literature; poetry; emancipation; canon.

¹ Para citar este artículo: Cano Sánchez, E. (2026). ¿Cuándo nacen los prejuicios literarios? Una propuesta didáctica emancipatoria y *sentipensante* para aprehender la poesía. *Álabe* 33. DOI: 10.25115/álabe33.10618

1. Introducción

Existe una cada vez más creciente preocupación acerca del vínculo que mantienen los estudiantes de Educación superior con la literatura y las prácticas de lectoescritura (Martínez, 2024; Martínez, 2025). Preocupación que se acentúa en relación a los alumnos matriculados en Magisterio por el trabajo que deberán desempeñar como futuros docentes (Elche y Yubero, 2019; Granado, 2014; Colomer y Munita, 2013; Díaz-Plaja y Prats, 2013). Las investigaciones realizadas en las últimas décadas en universidades nacionales e internacionales revelan un muy bajo porcentaje de alumnos que mantiene un vínculo cercano con la literatura, es decir, que la inserta en su vida cotidiana y que, en consecuencia, podría transmitir al futuro alumnado el entusiasmo por la materia. Esto se agrava si pensamos la relación del alumnado con la poesía, el género más denostado por necesitar de unos códigos estéticos y éticos para su comprensión que no poseen. Sin embargo, estos códigos de los que necesita el género poético no están exclusivamente relacionados con el objeto de estudio en sí, el poema, sino con una serie de factores socio-culturales que no permiten que los conocimientos poéticos permeen en las aulas universitarias y, como consecuencia, tampoco en las aulas de educación infantil y primaria.

Adricáin y Rodríguez (2016) determinan que las principales percepciones que interrumpen el encuentro con lo poético son: en primer lugar, el mito sostenido de que la poesía es producto de ciertas cualidades humanas que no todos podemos poseer; en segundo lugar, la poesía, por necesitar de cierta sensibilidad para ser decodificada, se asocia a la sensibilidad femenina; el tercer factor está determinado por la posición instrumentalista con fines académicos que, añadido, está íntimamente ligada a la enseñanza historicista de la literatura. Es decir, el resultado de las indagaciones de ambos autores apunta a que, bajo el disfraz de la ilegibilidad y la complejidad de la poesía, se hayan los motivos reales por los cuales nuestro alumnado posee una compleja relación con los libros: no nos gusta la literatura, no nos gusta la poesía, porque no nos interpela. Sin embargo, poseer una relación sana con la literatura, que tiene como principio insertarla en la vida cotidiana (Leibrandt, 2007: 7), podría ser un factor esencial para que los alumnos formen parte de la vida cultural y política de un país como agentes fundamentales y no como meros transmisores de un conocimiento arcaico. Aprender la literatura significa entrar a formar parte de la vida política y cultural de un país, aprender nuestra cultura, conocernos nosotros y acercarnos a los otros. “Una de las funciones primordiales de la didáctica de la literatura es, por tanto, transmitir la estrecha relación que existe entre el arte en su concepción más amplia y la vida contribuyendo a través de su enseñanza a madurar y humanizar a las personas” (Leibrandt, 2007: 10-11).

Partiendo de las conclusiones extraídas por María Elche y Santiago Yubero (2019) y Teresa Colomer y Felipe Munita (2013) sobre la relación de los estudiantes con la literatura, en especial con el hábito lector, el presente trabajo pretende indagar en la paradójica relación que los estudiantes adquieren con la materia como producto de las estrategias metodológicas llevadas a cabo por los educadores, para, posteriormente, elaborar una

propuesta didáctica de la poesía como modelo de intervención pedagógica en las aulas de enseñanza superior.

2. La paradójica relación de los futuros educadores con la literatura

En *La experiencia lectora en los alumnos de magisterio* (2013), los investigadores Colomer y Munita plantean los resultados de un estudio exploratorio de las distintas trayectorias de lectura de los maestros en formación, concluyendo que la formación en educación literaria y literatura infantil y juvenil de los futuros docentes, para ser efectiva, debe dialogar con las actividades propuestas. Otra investigación, que gira en torno a las mismas preocupaciones, realizada por Elche y Yubero (2019) en la Universidad de Castilla la Mancha en la que tomaron como muestra a 2175 estudiantes de doce universidades españolas, daba como resultado que los estudiantes de educación leen muy por debajo de la media que el resto de los estudiantes universitarios, 4,6 libros al año. Al parecer, un 7.7% de los maestros encuestados son lectores habituales y cuatro de cada diez son, o no lectores, o *falsos lectores*, categoría que nos atañe especialmente en este trabajo, pues la categoría de falso lector revela una deseabilidad social (Elche y Yubero, 2019). Este dato dejar ver que el discurso oficial aprendido sobre la importancia del hábito lector que reproducen los estudiantes rara vez coincide con sus prácticas lectoras. “Se evidenció la categoría de falsos lectores, así como un alto porcentaje de futuros maestros que parecían no reunir las condiciones personales precisas para desarrollar en sus alumnos un comportamiento lector voluntario” (Elche y Yubero, 2019: 31).

Es decir, el gran porcentaje de alumnos cuya autoimagen coincide con la de falso lector nos señala la relación tan directa que existe, al menos en nuestro imaginario colectivo, entre el capital cultural y el capital social. Los alumnos, aun cuando no leen, consideran que responder asertivamente les ayuda a tener una mejor imagen social. Pero, ¿por qué se da esta paradoja? ¿Por qué los mismos alumnos que carecen de una relación positiva y apasionada con la lectura, afirman ser lectores habituales? Colomer y Munita, que también aprecian esta paradoja en su investigación a partir de la valoración explícita que hacen los estudiantes de su relación con la lectura, aunque con el término *lector ideal* (Colomer y Munita, 2013), señalan que:

Esta distorsión parece producida por el valor social de la lectura, ya que en las declaraciones de los estudiantes se observan abundantes huellas de un discurso oficial aprendido, presente en frases como leer es muy importante o te enriquece en muchos sentidos. (Colomer y Munita, 2013: 4)

Mientras que advertimos la literatura como algo fundamental para nuestra formación como ciudadanos, también la percibimos lejana; somos conscientes de su valor social, sin embargo, no tenemos las herramientas para apreciarla. En definitiva, los datos concluyen que los estudiantes de Magisterio en educación infantil y educación primaria, ni son lectores expertos, ni cuentan con las herramientas necesarias para interpretar los

textos. Y es que, sólo descodificando la literatura de modo competente podemos insertarnos como niños en el signo, y no al revés. Esta, señala Sánchez Corral (1995), es la condición *sine que non* para que el sujeto se forme como lector. Sin embargo, los programas de formación universitaria parten del presupuesto de que los alumnos son expertos lectores, es decir, nos dirigimos a un sujeto ideal, un sujeto receptor que tendría herramientas necesarias para realizar una apropiación subjetiva de las lecturas. Lo que genera una fuerte disonancia entre las exigencias de las guías docentes de la Didáctica de la Literatura y el trabajo realizable en el aula, pues en las aulas universitarias nos dirigimos a un sujeto ideal y “el discurso didáctico circula en paralelo a sus posibilidades de diálogo e interiorización” (Colomer y Munita, 2013: 3).

Dado que los estudios certifican que los escolares en las edades más tempranas son capaces de percibir el entusiasmo de sus docentes por las asignaturas, la situación se vuelve urgente en las aulas. Es decir, para que los alumnos sientan interés por la literatura, los maestros deben de producir el, denominado por Manresa (2009), *efecto espejo*, y según los resultados obtenidos en las encuestas parece que “menos de uno de cada diez futuros maestros españoles estaría en condiciones de provocar esa motivación o ese efecto espejo en sus alumnos” (Munita y Colomer, 2013: 2).

¿Qué podemos hacer ante la urgente situación en las aulas? Los profesores de Didáctica de la Literatura en la etapa universitaria nos encontramos ante la necesidad de volver a plantear ante nuestros alumnos la pregunta ¿Qué es la literatura y por qué es importante? Es decir, ¿para qué sirve la literatura? Joaquín Aguirre formula esta pregunta en su conocido trabajo *La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información*, donde concluye que, para una innovación educativa que de protagonismo al alumno y al lector sobre el especialista, es necesario un cambio rotundo de mentalidad, partir del qué, para seguir pensando el cómo se debe enseñar:

Debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de conocimientos estáticos a una idea de la Literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámico. Para que esto suceda debemos cambiar nuestra mentalidad pedagógica y, volvemos al principio, pensar la Literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza. (Aguirre, 2002)

3. Metodología. El docente como guía en la enseñanza de la poesía

Si ponemos el foco en las dos preguntas que Aguirre considera fundamentales, qué enseñar y cómo hacerlo, la responsabilidad recae en los docentes. Las publicaciones más recientes demuestran que en el núcleo de la orientación didáctico literaria se encuentran procedimientos enfocados hacia la participación activa, basados en la resolución de problemas. Por tanto, debemos buscar enfoques pedagógicos que persigan involucrar a los alumnos en procesos de recepción productiva. Recordemos que David Ausubel (1983), con su teoría de aprendizaje significativo, declara que los nuevos conocimientos

deben de anclarse en los conocimientos aprendidos previamente por el estudiante, es decir, debe de haber un encuentro entre lo nuevo desconocido y lo que ya se sabe. La función de la formación literaria es adquirir las herramientas para interpretar el mundo que nos rodea y ampliar el conocimiento acerca de nosotros mismos. Pero, para que esto sea posible, la interpretación de los grandes textos, en especial de la poesía, debe partir de la experiencia subjetiva, algo que se contrapone categóricamente a la figura del *maestro explicador* (Rancière, 2003). Rancière, en *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (2003), siguiendo por sus implicaciones políticas la línea de pensamiento constructivista de Vygotsky (1978) y, en especial, la del aprendizaje significativo de Ausubel, declara que el hecho de educar en torno a una figura explicadora no tiene otro objetivo que perpetrar la desigualdad. Según el pedagogo francés, cuantos más pasos avance el explicado para acercarse al “conocimiento”, más grande será la brecha que lo separa del “sabio”, es decir, de su explicador.

Ausubel (1983) alerta de los peligros que supone el enfoque memorístico de la educación, pues, de esta forma, no solo aprendemos la literatura como una consecución de datos extraídos anteriormente por un grupo de expertos, - y consecuentemente damos por hecho que la interpretación es una y universal-, sino que, añadido, este procedimiento podría desencadenar la pérdida de la capacidad para comprender del explicado (Fricker, 2007). El poema *Un niño* (1961)², de la escritora y pedagoga estadounidense Helen Buckley, es un recurso excelente para debatir en el aula los peligros que supone el método de enseñanza tradicional, pues en el poema se ponen de relieve los problemas del aprendizaje canónico.

En *Un niño*, una docente invalida el dibujo de un alumno acotando las formas de lo que debe ser una flor y, consecuentemente, el alumno pierde la capacidad para dibujar por sí mismo si no es bajo instrucción. Este poema representa de una forma muy plástica los riesgos de los que nos advierte el filósofo francés. El aparentemente sencillo poema de Buckley plantea los problemas del aprendizaje cuando se comprende, desde muy temprana edad, que el trabajo del docente es explicar y no acompañar al alumnado en la búsqueda del conocimiento verificando si esa búsqueda se está realizando de forma acertada, es decir, si se está haciendo las preguntas adecuadas, y no si el resultado de su búsqueda es correcto.

Siguiendo el modelo que plantea Rancière, deberíamos sustituir los debates que partan de frases estereotipadas como el “libro trata de”, “lo que el autor quiere decir”, “esto significa”, etc., por preguntas que ayuden a realizar una interpretación subjetiva de la obra por medio del pensamiento abstracto, como ¿Qué se cuenta en el poema? ¿Por qué lo dice? ¿Cómo lo dice? Este método aborda de forma implícita tres aspectos fundamentales:

1. Una pieza artística no contiene un conocimiento aislado. La literatura, el arte, es un medio para entender la sociedad e indagar en la relación con los otros.

² El poema no se ha editado, puede encontrarlo en la siguiente web: <https://fpnvalencia.es/poema-manifiesto-de-fpn/>

2. El gusto estético va ligado a un dominio de destrezas lingüísticas, textuales y estéticas.
3. La creatividad también se aprende.

Las últimas propuestas de las didácticas de la poesía apuntan hacia la educación estética de la recepción, la psicología cognitiva, las teorías de la intertextualidad y hacia la formación de buenos lectores/lectoras, algo que se contrapone al modelo historicista como recapitulación de datos y fechas e interpretaciones dadas por los expertos.

Según la investigadora Isabella Leibrandt (2007), la enseñanza de la literatura debe enfocarse hacia la producción de “experiencias estético literarias y motivar la lectura” (2007: 8), y no limitarse al aprendizaje instrumental y conceptual sobre géneros, épocas y autores, pues la historia de la literatura nos enseña que la certeza lleva a “la enseñanza de la literatura como historia” (8). Cuando hemos comprendido esto, podemos comenzar a plantearnos qué es aceptado como canónico y qué permanece en los márgenes y de donde parte esta división.

Lo alto/bajo, lo culto/popular, lo escrito/oral, lo literario/paraliterario -entre otros binomios- han sido fundamentos prescriptivos que operaron y operan dentro de la dinámica de cualquier canon para señalar que toda exclusión es un silenciamiento de fenómenos estéticos y literarios que tensionan los modos de escribir y decir de una época. (Duarte, 2022: 6)

Por un lado, aceptamos que hay unos textos que forman parte del canon por unos motivos que generalmente se escapan a nosotros y esto mismo los hace ilegibles para un lector promedio; por otro lado, asumimos que el conocimiento sobre la literatura, una concepción historicista y que restringe el significado de las obras en cada receptor, es un saber privilegiado al que no todo el mundo puede acceder si no es bajo instrucción. El alumnado no se detiene en el gozo estético de la pieza, no lo percibe, porque se acerca a esto otro con un velo historicista. Y, si de algún modo tiene incorporado el hábito lector, como producto de la inmediatez en la que vivimos, los resultados de las investigaciones aluden a que los aspectos positivos a destacar de las lecturas que eligen se deben a estrategias de marketing: “Sensación inicial de enganche”, “rápido consumo de páginas”, etc. (Colomer y Munita, 2013: 7). Por ello, el acercamiento a la literatura, principalmente en edades tempranas, profesión para la que se preparan los estudiantes, debe partir del disfrute creativo y la libre interpretación de los textos.

Además, cuando acotamos el significado de un poema a la explicación racional especializada, ligamos la literatura a la objetividad, central en el pensamiento racionalista, cuando la poesía es un género que habita otro lugar, mucho más cercano a la sensibilidad y, por tanto, a la interpretación subjetiva. A este respecto es especialmente relevante la reconstrucción que hacen Nuria López y Jorge Domingo (2010) de la concepción cartesiana de la escena educativa. Los investigadores advierten que el conocimiento de la razón, un conocimiento neutro, se encuentra separado del cuerpo, generalmente asociado a las pasiones y emociones, y por tanto vinculado con el universo femenino. De este

modo, los hombres devienen en poseedores de la razón frente a las mujeres, débiles en cuanto se dejan llevar por una subjetividad:

Así, la lengua materna, aprendida en la relación al cuerpo materno, quedó al margen del lenguaje universitario, masculino, abstracto, preocupado por la organización y la coherencia al estar guiado por la voluntad racional –no relacional–, lejos del desborde y las contradicciones de la vida y la experiencia, una sintaxis vuelta refugio necesario para sostener la distancia con los objetos de estudio. (Duarte, 2022: 5)

La poesía necesita del pensamiento simbólico y del placer que produce la dicción de palabras que provocan emociones en nuestro interior, pues, al fin y al cabo “somos cuerpos ocupados por palabras” (Mayorga, 2020: 22). La poesía necesita apertura emocional y libertad creativa para llegar a la aprehensión subjetiva del texto y, para ello, la educación horizontal y el fomento de la libre interpretación de los textos pueden ser nuestros grandes aliados.

La propuesta didáctica que presento a continuación tiene como propósito el rompimiento con los prejuicios literarios por medio del descubrimiento del lenguaje onírico y del goce estético a través de una práctica *sentipensante*, término que fue acuñado por Orlando Fals Borda, perteneciente a la educación emancipatoria. Es decir, se busca, desde el inicio de las sesiones, que el decir la poesía produzca disfrute por medio del descubrimiento y el juego. La propuesta ha sido elaborada y enriquecida a partir de distintas herramientas que nos ofrece la pedagogía teatral, ya que la práctica escénica nos permite una mayor implicación del cuerpo y la voz. He dividido la propuesta en cuatro momentos que el o la docente pueden adaptar a las necesidades del aula y se encuentra anclada en las cinco pautas del modelo educativo que plantea la investigadora Isabel Gallardo en *La poesía en el aula, una propuesta didáctica* (2010), adaptadas de la guía propuesta en *La educación poética* (1999) por Carlos Lomás e Inés Miret.

4. El redescubrimiento de la poesía. Una propuesta didáctica³

Según Lomás y Miret (1999), las cinco pautas a seguir para acercar la poesía al alumnado son: confeccionar una selección de poemas en función de las dificultades de interpretación del aula; favorecer el placer estético y la emoción a partir de los textos seleccionados; trabajar la interpretación subjetiva de los poemas; facilitar la lectura poética por medio de otros textos que también usen el lenguaje connotativo; y, por último, realizar distintas tareas que favorezca la comprensión de los textos poéticos. Es importante que, mientras se predispone el acercamiento de los estudiantes a los textos poéticos, de

³ La propuesta ha sido llevada a la práctica en la asignatura Didáctica de la Literatura en distintos grados de Educación infantil y primaria, así como en la asignatura Literatura y su Didáctica en el Máster de Formación de Profesorado durante los cursos 2022/2023, 2023/2024 y 2024/2025 en la Universidad de Alcalá. Los ejemplos, materiales y conclusiones han sido extraídos de mi experiencia docente durante la impartición de dichas asignaturas.

forma paralela se haga hincapié en las metodologías de las que se están sirviendo para ello, es decir, la reflexión en torno a la metodología debe ser otro aspecto fundamental de la asignatura Didáctica de la Literatura para los estudiantes de Educación.

4.1. Momento 1: Nos preparamos para una práctica *sentipensante*

Gallardo (2010) nos recuerda que el niño entra en contacto con la poesía mediante las nanas desde el mismo momento en que nace, y, a medida que va creciendo, se vincula más con ella por medio de adivinanzas, trabalenguas, juegos de palabras, etc. El docente debe aprovechar este imaginario poético para continuar con la enseñanza de la poesía. Es importante que el estudiantado comprenda que no hay un quebrantamiento entre el lenguaje poético que maneja de forma cotidiana y los conocimientos que se van a desarrollar en el aula. Es probable que no escribamos poesía, pero en mayor o menor medida el lenguaje poético se encuentra presente en las distintas manifestaciones culturales que nos rodean: pensemos en el rap, las pintadas en los baños, las adivinanzas o los juegos de palabras, entre otras muchas.

Gallardo sostiene que una de las principales barreras que encontramos en la instrucción poética se haya en el “rompimiento con la realidad”, pues la singularidad del código poético obstaculiza la comprensión del poema, “pero es porque el docente y los alumnos no entran en el juego de la poesía, no se atreven a romper con las estructuras que rigen la rutina para entrar en el universo onírico y sensible” (Gallardo, 2010: 10). Sin embargo, el embarazo que suele experimentar el alumnado ante las exigencias de la práctica poética se encuentra emparentado con las dicotomías que un poco más arriba describíamos, la distinción entre alta y baja cultura, lo masculino y lo femenino, la certeza de la razón frente a la subjetividad del sentir. El modelo de subjetividad cartesiano que opera en la educación guarda una estrecha relación con la incapacidad para expresar una emoción, la escuela es el lugar para la objetividad y la razón, y, por tanto, la expresión de las emociones queda relegada a la privacidad, donde no podemos ser vistos. Es por ello que, para llevar a cabo la práctica *sentipensante* que se propone, resulta fundamental plantear un calentamiento vocal y corporal cimentado en el juego al inicio de cada sesión. La pedagogía teatral puede sernos de gran utilidad en este punto, por ello propongo los ejercicios de expresión descritos por José Cañas en su libro *Taller de juegos teatrales* (2009) y por Verónica Huidobro en su *Manual de Pedagogía Teatral* (1996). Algunos de los ejercicios realizados en el aula fueron:

- Ejercicios de relajación y respiración. Ampliación torácica, respiración alta, media y baja, emisión de sonidos.
- Ejercicios de calentamiento vocal. Articulación muda y sonora. Lecturas de textos jugando con inflexiones de la voz: palabras susurradas y habladas, jugar con distintos tonos e intensidades.
- Ejercicios de estimulación de la creatividad. Uso de atmósferas, gestos básicos y juegos de imitación por parejas.

- Ejercicios de creación: representamos acciones impregnadas de una emoción. Implicamos el cuerpo y la voz.

Por medio de juegos de relajación, psicomotricidad, expresión corporal y expresión vocal, nos prepararnos física y emocionalmente para el trabajo en el aula, es decir, nos preparamos para implicarnos de forma relajada con el objeto cultural. También es importante que, para el acercamiento a la poesía que propongo a continuación, se priorice el pensamiento crítico y la reflexión en torno al papel que juega la cultura en nuestras sociedades y las limitaciones que también ellos, como futuros docentes, encontrarán en las aulas. “Una de las funciones primordiales de la didáctica de la literatura es, por tanto, transmitir la estrecha relación que existe entre el arte en su concepción más amplia y la vida contribuyendo a través de su enseñanza a madurar y humanizar a las personas” (Leibbrandt, 2007: 10-11).

4.2. Momento 2: El goce estético de decir el verso

En cuanto a la elaboración de la selección de poemas para trabajar en clase, es importante ir complejizando el trabajo en función de las dificultades de interpretación. El poema, y añadido que este postulado podría trasladarse a casi cualquier objeto artístico, debe ser visto desde distintos ángulos, por ello es importante insistir en la repetición. La investigadora Paloma Barrientos señala que “la comunicación poética es consustantivamente imaginaria”, aunque se considera un acto de habla y por ello “puede repetirse un número ilimitado de veces” (1999: 17) porque cada lectura, de un mismo receptor o de distintos receptores, produce emociones distintas y nuevas conexiones, aportando en cada una de esas lecturas un nuevo acto comunicativo. Es decir, como explicaba un poco más arriba, es productivo que el alumnado comprenda que el gusto estético se educa por exposición, así como que la dificultad para comprender un texto *a priori* no es un signo de mala praxis, sino el proceso natural que imponen ciertos objetos culturales. Para el desarrollo de este *Momento* es indispensable que la lectura de los textos poéticos conlleve al placer estético y produzca algún tipo de emoción. De igual modo, es imprescindible relacionar siempre las emociones producidas con las experiencias cotidianas del estudiante. No basta con leer un poema, hay que leerlo con emoción y musicalidad. Mladen Dólar (2007) va a decir que:

La entonación puede dar vuelta el significado de una oración; lo puede convertir en su contrario. Basta una leve nota de ironía, para que su significado serio se caiga de cabeza; basta una nota de aflicción, para que al chiste le salga el tiro por la culata. (Dólar, 2007: 33)

En este punto es importante seguir implicando la voz y el cuerpo con una selección de poemas⁴ que permitan el desarrollo de la emoción o la interpretación del texto desde la mera escucha de las palabras y lo evocado por las aliteraciones. El trabajo con la

⁴ Algunos de los poemas que forman parte de la selección que yo he usado en mi propuesta son: *Dos palabras*, de Anífoina Storni; *Soledad*, de Rosalía de Castro; *Los potros*, de José Eustasio Rivera; fragmento de *La tempestad*, de José Zorrilla; y fragmento de la *Égloga III*, de Garcilaso de la Vega. Pueden utilizarse otros, pero el uso de aliteraciones es imprescindible.

aliteración es muy productivo porque, por la repetición de los sonidos, se da mayor énfasis a las palabras o ideas clave del poema, lo que favorece la aprehensión de las emociones y las imágenes. Así, los estudiantes acceden rápidamente al juego arrastrados por los sonidos, entienden rápidamente la relación entre los sonidos evocados por el poema y la subjetividad que proponen. El/la docente-guía puede proponer situaciones imaginarias donde estos poemas podrían ser dichos. En este punto prestamos especial atención al significado personal que cada uno de los alumnos asigna a la obra poética.

La poesía se concibe como emociones que se expresan, por eso su interpretación variará de uno a otro estudiante; de ahí que existan lecturas plurales de los poemas. No debe ni puede imponerse una sola lectura ni una sola interpretación: ni la del docente, ni la del libro de texto, ni la de la crítica. (Gallardo, 2010: 14).

Por ejemplo, se puede proponer a los alumnos que imaginen un lugar donde ese poema podría ser dicho y que el poema se recite en función de lo que nos sugiera el espacio. Los alumnos suelen asociar el poema de Alfonsina Storni con un lugar íntimo, por las referencias a la noche, al cansancio y por la musicalidad de las palabras que se posan levemente en el oído. Por otro lado, asocian *Los potros* a un lugar abierto, al campo por el que un caballo corre enérgico y efusivo. Tras esta breve reflexión después de leer los poemas en repetidas ocasiones, se propone que los lean dejándose llevar por lo que les evoca el espacio que han seleccionado. De este modo ambos poemas cobran un sentido explícito a partir de su musicalidad, de su ritmo tan dispar: *Los potros* impone cierta efusividad vocal y física, mientras que *Dos palabras* sugiere recogimiento y levedad. Los alumnos pueden proponer lo opuesto, no pasaría nada, es importante favorecer un ambiente creativo donde los alumnos no sientan el miedo al fracaso.

4.3. Momento 3: Hacemos con el poema

Tras el juego con la sonoridad de los poemas y siguiendo la pauta de la complejidad progresiva, se procede a la selección de poemas. Como el propósito de la práctica es ir desvelando mediante el juego las distintas falacias que giran en torno a nuestra concepción de la literatura, seleccioné cuatro textos pertenecientes al mismo poeta, para no caer en el falso pensamiento de que la dificultad para su comprensión va directamente relacionada con la calidad del poema. Mediante *Los reyes de la baraja*, *Casida del llanto*, *Vuelta de paseo* y el acto tercero de *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca, apreciamos las distintas etapas estilísticas del autor escuchando las rimas, pausas y musicalidad de los distintos poemas. El momento tres se divide en dos fases:

En la *primera fase*, el ejercicio consiste en leer varias veces cada poema hasta llegar a una emoción concreta o estado anímico que pudiera estar relacionada con un momento concreto de la vida de una persona. Es importante comprender que el modelo didáctico creativo que propongo no contempla una respuesta errónea, al menos en este punto. El objetivo inicial es el descubrimiento del placer estético que la poesía puede evocarnos. Gallardo hace hincapié en que la lectura debe producir algún tipo de emoción que facilite la re-

flexión y la apertura al texto. Además, si volvemos a las conclusiones extraídas por Colomer y Munita, uno de los aspectos más destacables del placer evocado al recordar los libros en los estudiantes de magisterio, es la interacción: mirar los dibujos, tocar los libros interactivos, estucharlos leídos por un padre o una madre, etc. En definitiva, todos los recuerdos remiten a situaciones en las que los alumnos interaccionaban con el texto: “resulta evidente que los placeres evocados por los estudiantes, más que en la calidad de los libros, se hallan en el lector, en aquello que el lector hace con los libros en un entorno socializador” (2013: 9). En este sentido, el trabajo con textos procedentes del teatro en verso puede resultar muy productivo, pues, en teatro, se hacen cosas con las palabras. El teatro nos permite comunicarnos de forma poética, sin perder el sentido de la acción que propone el dramaturgo.

Por ello, en la *segunda fase* interpretamos un fragmento de *Bodas de Sangre*. El verso del cuadro primero del tercer acto de *Bodas de sangre* resulta muy beneficioso para el tratamiento de la poesía en el aula por su fuerte carga emocional unida a la musicalidad procedente del imaginario folclórico. Se puede realizar un pequeño ejercicio donde los alumnos tengan que explicar con su lenguaje cotidiano cada intervención del personaje. La implicación con el poema cambia cuando el alumno entiende que cada verso contiene una intención detrás: abrazar, acariciar, echar, insultar, matar. Durante todos estos ejercicios el docente-guía no puede perder de vista que el trabajo es subjetivo, y debe favorecer la interpretación personal. La literatura produce gozo estético cuando hay un encuentro entre la obra literaria y la experiencia íntima del futuro docente.

4.4. Momento 4: Reflexión

Finalizamos la propuesta con una reflexión en torno a los beneficios que el trabajo poético nos ha aportado en el aula, para consolidar algunas ideas teóricas después de haberlas abordado desde la práctica. En este punto propongo una reflexión comparativa con la disposición ante la lectura del verso antes y después de la práctica abordando los siguientes puntos:

- La necesidad de una disposición física y vocal para favorecer la apertura emocional.
- El ensayo frente al error.
- El enriquecimiento de la flexibilización cognitiva experimentado durante la práctica.
- La confianza individual y grupal a la hora de enfrentarse al verso.
- El trabajo realizado en cuanto a habilidades de comunicación.
- La importancia de la relajación para una práctica creativa.

5. Conclusiones

Comenzábamos este trabajo reflexionando acerca de las dicotomías que operan en el sistema educativo y que no permiten que la materia que los estudiantes de educa-

ción impartirán en un futuro permee en su cotidianeidad. El aprendizaje historicista, las diferencias entre el canon y los límites del mismo, la emancipación de las emociones en el tratamiento de la literatura y las dificultades para la aprehensión subjetiva de los textos literarios, distancian al estudiantado de las prácticas lectoras y, en especial, de la poesía. Por ello, para lograr mejores resultados es urgente que las universidades y sus docentes fomenten la reflexión en torno a estas dificultades e introduzcan a los alumnos de otro modo en la enseñanza literaria. La enseñanza de la literatura es más productiva si va precedida de una pregunta ética acerca de lo que enseño y por qué, y de una reflexión que desvele los mecanismos institucionales para producir diferencias y desigualdades en los sistemas educativos. La práctica *sentipensante* que se plantea en el presente trabajo resultó prolija en el acercamiento del alumnado al verso, pues se centra en la recepción activa y fomenta la aprehensión subjetiva por medio de la pregunta. Para ello, fue importante generar un clima de libre expresión y favorecer siempre el aprendizaje sobre el resultado estético, la literatura no es un fin en sí mismo, sino un medio, y debe servir para la formación humana del alumnado. Tras la implementación de la propuesta en los distintos grados y asignatura de máster, puedo concluir que la inclusión de la pedagogía teatral es un gran aliado en la enseñanza de la poesía. Además de favorecer una disposición física, vocal y emocional para la práctica, la exposición al error y la vulnerabilidad que produce dicha exposición genera una mayor confianza en el grupo. A través de los ejercicios propuestos, la relación se vuelve horizontal no solo con el objeto cultural propuesto, sino entre los alumnos que comprenden que no hay una interpretación más valiosa que otra y, por tanto, desaparece el sentimiento de frustración inicial. Además, el carácter altamente experiencial de la propuesta *sentipensante*, que podría derivar en un laboratorio de experimentación poética, permite la reflexión constante acerca de las estrategias puestas en pie para la enseñanza de la poesía, lo que nos conduce a las preguntas fundamentales en la Educación Literaria con la que comenzaba el trabajo, para qué sirve la Literatura y cómo podemos llevarla a las aulas.

Referencias

- Adricaín, S., y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aguirre Romero, J. M^a. (2002). La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información. *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, 21.
- Ausubel, D. (1983). Teoría Del Aprendizaje Significativo. *Fascículos de CEIE*, 1, 1-10.
- Barrientos, C. (1999). *Claves para una didáctica de la poesía*. (Textos, Nº 21). Editorial Grao.
- Cañas Torregrosa, J. (2009). *Taller de juego teatrales*. Ediciones Octaedro.
- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 38, 37-45.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). *Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro*. *Lenguaje y Textos*, 38, 19-28. Recuperado de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/recordar_aprender_practicar_que_sabe_y_que_debe_saber_un_futuro_maestro._diaz-plaja_a._y_ot.pdf.
- Dolar, M. (2007). *Una voz y nada más*. Manantial.
- Duarte, Carlos (2022). Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo. *Álabe, Revista de la Red de Universidades Lectoras, 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>
- Elche Larrañaga, M., y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón. Revista española de Pedagogía*, 71(1), 31-45, ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577.
- Felipe, A. (2016). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder.
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica*, 10(2), 1-28. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>. ISSN 1409-4703
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Los Andes.
- Granado, C. (2014). El docente como lector: un estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70. DOI: 10.1080/11356405.2014.908666

- Leibbrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la medialización. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 36. ISSN-e 1139-3637.
- Lomas, C., y Miret, I. (1999). *La educación poética* (Textos, N° 21). Editorial Grao.
- Martínez Ezquerro, A. (2024) “Competencias lingüístico-discursivas en Educación Superior: métodos y prácticas de alfabetización”. *Contextos Educativos*, 33, págs. 159-175. <http://doi.org/10.18172/con.5766>
- Martínez Ezquerro, A. (2025) “Atención a la diversidad y discursos sobre lecturas en Educación Superior”. *Tejuelo*, 41, págs. 12-42. DOI: 10.17398/1988-8430.41.12
- Mayorga, J. (2022). *El Golem*, con un ensayo de Santiago Alba Rico. La uña RoTa.
- Manresa, M. (2009). Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (N. Estrach, Trad.). LAERTES.
- Sánchez Corral, L. (1995) *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós. ISBN 84-493-0139-4
- Vigotsky, L. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.