

Educación poética e intercultural en la formación de maestros de Educación Primaria¹

Poetic and Intercultural Education in Primary School Teacher Training

PATRICIA MARTÍNEZ LEÓN

Universitat de València

España

patricia.martinez-leon@uv.es

(Recibido: 29-10-2023;
aceptado: 23-01-2024)

Resumen. La omnipresencia del texto narrativo en las distintas etapas educativas ha relegado la educación poética. La etapa universitaria no es una excepción, perdiéndose la oportunidad de profundizar en la comprensión de un género rico por su polisemia y capacidad sugestiva. La infrecuente relación de nuestros estudiantes con la poesía nos condujo a desarrollar e implementar una propuesta de comprensión y producción creativa a partir de algunos poemas de la obra *Estado de exilio* de Cristina Peri Rossi con un grupo de alumnos de la materia Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en el marco de un tema que versaba sobre lenguas e inmigración y en el que se introducían conceptos como el duelo migratorio o el síndrome de Ulises, que, pese a no coincidir exactamente con la obra de Peri Rossi, sí son cercanos a las situaciones que esta traslada y que después los estudiantes fueron instados a transformar en creaciones propias colaborativas. En este artículo realizamos una introducción sobre la subordinación e importancia de la educación poética, la conceptualizamos, abordamos la relación entre educación literaria e intercultural, presentamos la propuesta didáctica llevada a cabo y comentamos

algunas producciones de los discentes. Los resultados revelan que se produce un ejercicio de aproximación empática a la alteridad por parte de los alumnos.

Palabras clave: educación poética; comprensión lectora; escritura creativa; educación intercultural; diáspora.

Abstract. The omnipresence in education of narrative text has relegated poetic education. Universities are no exception, and so the opportunity is lost for a deeper understanding of a genre rich in ambiguity and suggestive capacity. The lack of familiarity of students with poetry led this project to develop and implement a proposal for comprehension and creative production based on poems published in the original Spanish version of 'State of Exile' (*Estado de exilio*) by Cristina Peri Rossi. The proposal was developed with a group of students studying the subject 'Development of communicative skills in multilingual contexts' for the bachelor's degree in primary education. These studies were made within the framework of a topic on languages and immigration, in which concepts such as migratory mourning and the Ulysses syndrome were introduced, and which, although not coinciding exactly with Peri Rossi's work,

¹ Para citar este artículo: Martínez León, Patricia (2024). Educación poética e intercultural en la formación de maestros de Educación Primaria. *Álabe* 30. DOI: 10.25115/alabe30.9402

are close to the situations it describes. Students were encouraged to transform into their own collaborative creations. This article introduces and conceptualises the subordination and importance of poetic education, addresses the relationship between literary and intercultural education, presents the teaching proposal that was implemented,

and comments on several of the students' productions. The results reveal an empathic approach to otherness by the students.

Keywords: poetic education; reading comprehension; creative writing; intercultural education; diaspora.

I. La educación poética, en el marco de la literaria²

No sin razón, autores como Ibarra y Ballester (2021) llaman la atención sobre la escasa atención concedida a la poesía y a la educación poética desde la investigación en didáctica de la lengua y la literatura contemporánea, así como sobre sus repercusiones en la formación docente (las inseguridades del alumnado en formación relativas a la didáctica de la poesía) y en las trayectorias lectoras de los alumnos.

Para avanzar desde las prácticas desaconsejadas en la didáctica de la poesía hacia un enfoque con mayores expectativas de éxito, se debe hablar de educación poética. Pero antes de detenernos específicamente en esta hemos de referirnos necesariamente al cambio de perspectiva supuesto por la educación literaria, decisivo en la enseñanza de la literatura. Esta, sin desatender los planos de autor y obra, enfatizados en anteriores orientaciones, se centra principalmente en las necesidades formativas de los discentes, con el objetivo de formar lectores competentes, capaces de comprender, disfrutar y también crear textos literarios. La educación literaria comporta la superación de un historicismo positivista, pero se vale de la historia de la literatura ante la contextualización y comprensión textuales y abre un espacio en esa historia a la figura del lector, que, a través del juicio realizado de las obras leídas, se concibe como mediador de la producción literaria de los autores.

Sobre la base de la importancia del fundamento científico que proporcionan los estudios literarios, podemos apreciar la valiosa herencia de la estética de la recepción y la apertura con esta del texto a la subjetividad del lector o las contribuciones de la literatura comparada a la didáctica de la literatura: desde la constante del diálogo entre producción y recepción, entre literaturas o entre discursos creativos; pasando por el cuestionamiento del canon; hasta el entendimiento de la lectura como un ejercicio comparativo, en el que cada texto se interrelaciona con otros y es interpretado a la luz de esas conexiones puestas de manifiesto, para alcanzar una comprensión más profunda (Ballester, 2015; Mendoza, 1998). En particular, durante la escolaridad obligatoria, perseguimos la consecución progresiva por parte del alumnado de una expresión, comprensión y producción

² El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: PID2022-139640NB-I00 Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad.

desenvueltas, en sistemas verbales y no verbales, optando por la heterodoxia didáctica y por un corpus amplio, plural, interdisciplinar e intercultural (que dé cabida a diversidad de literaturas y lenguajes estéticos) y potenciando el carácter autónomo de discente y docente. Ese carácter autónomo del discente entraña con una cuestión clave como es el entendimiento de la lectura en términos de un intercambio simbólico, un diálogo entre el texto y el lector. De modo que no es concebible la acción de leer sin la participación del receptor en la construcción de significado (Ballester, 2015; Ballester e Ibarra, 2009; Mendoza, 1998).

Creemos que puede ser conclusiva en este punto la síntesis de Prado (2004) en cuanto a las que serían las bases científicas de la educación literaria: las ideas constructivistas, que colocan al lector en la posición de constructor de sentido del texto; las ideas desprendidas de la teoría de la recepción que, poniendo el foco en el acto de lectura, coinciden en el papel decisivo del mismo en un proceso de interacción con el texto mediante el que le confiere sentido; y las proporcionadas por la semiótica y, en particular, la pragmática del texto, entendiendo el texto literario como un signo indisociable de una función comunicativa, enmarcada en diferentes contextos.

Asimismo, coincidimos con Bombini (2008) en las cuatro vías fundamentales que propone para repensar las prácticas de aula desde un paralelo replanteamiento de la teoría que las sustenta: rescatar (sin retroceder al enciclopedismo) la dimensión histórica en la conceptualización, la lectura y la discusión de lo literario; habilitar la relación entre esta, la retórica propia del texto literario y las operaciones hermenéuticas del lector en la construcción de significado; entender la lengua literaria como un espacio de experimentación estética y verbal; y convertir las prácticas de lectura y escritura en objeto de estudio y eje de la enseñanza.

Y bien, la educación poética, en el marco de la literaria, comparte con esta el objetivo de formar lectores competentes, que adquieran el gusto por la obra literaria y se abastecan de herramientas para enfrentarse a textos de complejidad creciente por medio del acceso a una sucesión ordenada de conocimientos y experiencias literarias. No obstante, serán específicas la brevedad, la intensificación y condensación del lenguaje, la voluntad de forma, el ritmo perceptible y la tonalidad emotiva como características del poema. En esta línea, el lenguaje poético (con la clasificación y descripción de figuras estilísticas que afectan a los niveles fónico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico), los modelos estructurales más frecuentes en la construcción del poema, el tipo de locutor y su relación con el tono o la diferenciación entre los receptores reales y los poemáticos constituirán algunos de esos conocimientos, ilustrados siempre mediante la exemplificación (aportada por el docente o resultante de la búsqueda por parte de los estudiantes). No obstante, en cuanto al esbozo de una suerte de metodología adecuada a la enseñanza/aprendizaje de la poesía parece deseable que venga introducida más por la exploración de cuanto sugiere o hace sentir o pensar el poema a los lectores, es decir, por la verbalización de la propia experiencia lectora, que por el análisis de los medios formales y conceptuales. Sobre la importancia de no instrumentalizar la poesía y sobre el valor de su capacidad sugestiva

y la riqueza de su polisemia se expresan atinadamente en las siguientes líneas Adricaín y Rodríguez (2016, 18-19):

El cúmulo de impresiones, de preguntas, de sensaciones y conceptos que suscita la lectura de esos versos, es todo lo que entrega el poema por el esfuerzo de leerlo. Ese poema nos da, en trueque, en pago por haberlo leído, algo inasible, difícil de explicar, inapresable, algo muy poco práctico en la medida que no enseña nada explícitamente, pues solo inquieta, sugiere, nos intranquiliza con relación a nuestro estado en el instante anterior a la lectura. Ese algo es mucho o poco, según se mire, según la sensibilidad y la razón de cada cual.

La selección del corpus por parte del docente (basada en criterios de calidad artística y pluralidad estética y ética, a los que se pueden sumar otros como los temáticos o la potencialidad reflexiva) se convierte en una cuestión clave y, una vez escogidos los textos, la lectura y el comentario de poemas en voz alta (que permite enfatizar la lectura interpretativa a través de la construcción compartida de significados múltiples), la lectura de distintos tratamientos líricos de un mismo tema, los juegos de escritura creativa o el trabajo de contextualización e investigación son algunas de las posibilidades didácticas más recomendadas, apartándonos de un criticado enfoque historicista (Adricaín y Rodríguez, 2016; Cerrillo y Luján, 2010; Sánchez García, 2019). Y para que los alumnos puedan actualizar los textos poéticos que les proporcionamos estos habrán de ser, además de los clásicos, también contemporáneos, incluyendo en el canon, por qué no, la poesía experimental, la digital, la visual o la sonora, en forma de textos multimodales (Bordons, 2016; Pérez Parejo, 2010; Quiles, 2020; Zaldívar, 2017).

Por otro lado, el rol del docente habrá de ser también repensado, pasando de concebirse como legitimador de interpretaciones a entenderse como un colaborador más en la construcción de sentido por parte de los alumnos (Jean, 1996).

Pese a la relegación del género que nos ocupa con respecto a otros, hemos de hacer constar que no son pocas las investigaciones que se han desarrollado en torno a la educación poética, de algunas de las cuales daremos resumida cuenta a continuación.

Gamboa, Albeiro, Arias, Zulay, Barragán y Rojas (2011) aportan un inspirador proyecto para renovar el canon poético de aula en Primaria y Secundaria, basado en la valoración estética, la pertinencia, la relación con el contexto y la construcción de estrategias metodológicas para la aplicación del proyecto de inclusión del género poético. En la etapa de Primaria las propuestas pedagógicas que realizan son fundamentalmente juegos infantiles, representación del contenido del poema e interpretación de poesías mediante imágenes y talleres o salidas de campo a la naturaleza para inspirarse, mientras que en la de Secundaria predominan la producción textual y el acercamiento al lenguaje poético, así como actividades que implican la utilización de nuevas tecnologías, en que se emplean imágenes físicas y dinámicas o vídeos o se analizan rasgos poéticos en letras de canciones. Con la implementación de dicho proyecto se observa el cambio por parte de los estudiantes de la concepción que tenían sobre el género como aburrido.

Por su parte, Martínez Ezquierro (2022), centrándose en la etapa de Secundaria, advierte que el género poético es uno de los olvidados en las aulas y precisa una adecuada planificación docente, a modo de taller en que el profesor sea un mediador y se propone una metodología colaborativa de reflexión poética activa, en que el texto no solo es leído, sino recreado y acompañado de la práctica creativa en un espacio compartido. Se parte de la lectura poética individual y colectiva, vinculada a la emoción y la sensibilidad como experiencia, se realizan actividades de poesía recitada o musicalizada y se aporta una propuesta de método de análisis textual comprensivo, en la que se hace un comentario del tema (tono, connotaciones, relaciones e impresiones), se trabaja la versificación vinculada al contenido, se realiza un análisis lingüístico retórico o estilístico, una contextualización justificada en la producción y en la corriente poética y una valoración a modo de interpretación personal crítica.

Pardo y Munita (2021), también refiriéndose a las aulas de Secundaria, destacan 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. Advierten que la escuela encorseta la poesía en los límites de la interpretación única de los textos, la lectura de poemas para favorecer aprendizajes gramaticales o la realización de ejercicios de comprensión centrados únicamente en la identificación de figuras retóricas, relegando la experiencia subjetiva y emocional del lector.

También notan la escasa formación poética y el restringido conocimiento de la poesía infantil y juvenil por parte de los docentes, así como los numerosos prejuicios y resistencias con que cuentan en torno al género poético, si bien se hacen, al tiempo, eco de trabajos que dan cuenta de interesantes experiencias de educación poética.

En su estudio, para extraer algunas claves valiosas en torno a la educación poética, acuden a profesores con amplia experiencia en Secundaria, quienes coinciden en la conveniencia de abordar la poesía a partir de lo que suscita en el lector (sensibilidad, emociones, conexión personal) y de abordar el estudio de los elementos formales a partir de lo que aportan a la construcción de sentido y la experiencia poética. También apuestan por una selección de obras que se adapten a los gustos, necesidades, perfiles lectores y expectativas del alumnado, siempre que sean textos de calidad, canónicos o no, que permitan diversificar la experiencia lectora de los estudiantes y por alejarse del comentario de texto tradicional, optando por un profesor que media en la conversación para elaborar el sentido colectivo del texto, por los talleres de creación poética y los recitales poéticos, ayudando a la alfabetización estética de los discentes, es decir, al entrenamiento de mecanismos de comprensión y expresión que serían específicos del género aludido.

En cuanto a la dimensión emocional en la educación poética, Zaldívar (2020) prueba cómo cambian las actitudes de los adolescentes hacia la poesía al utilizar un enfoque emocional en el diseño de un proyecto sobre poesía, al tiempo que realiza una crítica al modelo historicista de la didáctica de la literatura, sustituible por un aprendizaje más significativo de la poesía, que prime la relación con los intereses de los adolescentes,

el fomento de la escritura creativa y la vinculación con lo audiovisual y las nuevas tecnologías, así como la conversación literaria, las respuestas subjetivas y personales y las sensaciones intuitivas de los discentes. Esta investigación concluye con la mejora de las actitudes hacia la poesía de los estudiantes con el enfoque emocional, pues aparece como un hecho más cercano a su vida y establecen así más asociaciones con su entorno. El planteamiento de esta autora no es aislado, pues también Bermúdez (2019), por ejemplo, habla del papel de las emociones en la generación de significado, abogando por una lectura estética en la cual interviene un vínculo subjetivo, basada en la construcción activa de significado por parte del lector.

Por su parte, Llorens (2008) destaca que entre el autor y el lector debe prevalecer la comunicación basada en el mensaje estético y que a menudo el adolescente no reconoce que el mundo poético sirve para construir el mundo en que se desenvuelve. Sin embargo, subraya que se observan ciertas manifestaciones espontáneas en las que subyace una cierta conciencia poética que pueden servir para establecer vínculos con la lectura en el aula.

Cabrera y Foncubierta (2022), en este sentido, se expresan al respecto de una revitalización de la didáctica de la poesía en los últimos años, relacionada con la interacción entre el lector y su realidad y la activación de la memoria sensorial y emocional, gracias a un acercamiento a través de poetas jóvenes que utilizan soportes multimodales y estimulan la creatividad del alumnado. Ello les conduce también a la conclusión de una necesaria renovación de la educación literaria, centrada en interpretar, valorar y apreciar creaciones estéticas, conectando con los intereses y motivaciones de los alumnos y configurando un canon que incluya voces actuales cercanas al alumnado y recupere voces femeninas.

Y es que no podemos obviar que el entorno digital ha generado nuevos contextos de recepción y producción poética, desde los que tender puentes hacia la literatura canónica, que permiten integrar aspectos multimodales y lúdicos en favor de la motivación y abren estimulantes posibilidades de trabajo como los videopoemas, los booktrailers o la lectura de jóvenes poetas cuyos poemas están en la red y se hacen eco de los problemas de los chicos y chicas de su generación como puedan ser Rosa Berbel, Jorge Villalobos o Carlos Catena (Campos, 2021; Quiles, 2020; Rosal, 2022).

En la etapa de la educación universitaria, en que nosotros nos centraremos en esta ocasión, Morón (2016) nota una ausencia de relación de los estudiantes de Magisterio con la poesía, quienes además leerían los textos de manera literal y no literaria, identificarían la poesía con unos rasgos formales muy limitados (rima, estructura estrófica, figuras retóricas), pero no con el ritmo, el tono, el verso libre o las relaciones intertextuales y se enfrentarían al poema desde una encorsetada concepción del comentario de texto.

Martín-Macho y Neira-Piñeiro (2020), por su parte, destacan la falta de herramientas y conocimientos para analizar y valorar críticamente las obras literarias de los futuros maestros de Educación Infantil, la escasa presencia de la poesía en sus prácticas lectoras, la falta de herramientas para llevar a cabo una interpretación personal del texto poético, la inseguridad a la hora de llevar la poesía al aula o el rechazo ligado a la dificul-

tad percibida y las experiencias formativas previas. Aspectos, todos, que previsiblemente influyen su futura práctica profesional. En su estudio detectan, no obstante, la presencia de un autoconcepto crítico en los estudiantes, la conciencia de sus carencias, quienes demandan conocer más poesía infantil, criterios de selección de textos y habilidades de transmisión oral de la poesía. En cuanto a sus conocimientos sobre educación poética mencionan prácticas pedagógicas acertadas como la integración de diferentes lenguajes, pero se focalizan en la transmisión atractiva del poema y no en la discusión interpretativa, la memorización o la realización de juegos. En ocasiones instrumentalizan la poesía y relegan el criterio de calidad estética. Frente a esta situación los autores recomiendan prácticas orientadas a incrementar el propio bagaje lector de los estudiantes, el empleo de la discusión literaria y la escritura poética en el aula, la facilitación de un listado de lecturas de poesía, la realización de actividades de selección, análisis y valoración de textos o de investigaciones sobre poetas actuales, el desarrollo de habilidades para recitar y escenificar poemas, los recitales o las visitas de poetas.

Los mismos autores realizan otro estudio años después con estudiantes de tercero y cuarto del grado de Maestro/a en Educación Infantil y obtienen que dichos estudiantes coinciden en priorizar la dimensión emocional de la poesía, poseen prejuicios relativos a su dificultad, instrumentalizan los textos poéticos, desconocen cómo acercarlos al alumnado de Infantil y les faltan criterios de selección y repertorio de obras. Por ello estiman determinante el papel del mediador en la formación literaria, psicológica y didáctica de los futuros maestros. La parte positiva de la investigación realizada muestra, sin embargo, que la formación recibida en didáctica de la poesía sí parece tener una repercusión favorable, pese a que se advierta como necesario otorgar más presencia a la poesía en la titulación, incluyendo también la práctica de la escritura poética (Neira-Piñeiro y Martín-Macho, 2022).

Más allá de lo anterior, en este trabajo coincidimos con Ibarra y Ballester (2021, 59-60) en que:

Desde la formación inicial de maestros y profesores, las asignaturas de didáctica de la literatura nos permiten incidir en la promoción de la educación poética a través de diferentes dinámicas y actividades que van desde la propia lectura del texto poético y su posible dramatización, al descubrimiento de autores y obras de poesía infantil y juvenil y la creación de un canon poético adecuado y de calidad para el receptor de los diferentes niveles educativos, a las propias de creación poética, como por ejemplo los talleres o la generación de videopoemas.

2. Hacia una educación literaria e intercultural

Dado que en la propuesta que presentamos pretendemos aunar educación poética e intercultural, a continuación nos detenemos en algunos conceptos que nos parecen vertebradores a este respecto.

Para el concepto de identidad cultural nos apoyamos en la definición de Soriano (2004), que habla de un sentido pertenencia respecto de los rasgos y valores de una o más culturas (e insistimos en ese una o más culturas) y de los procesos emocionales, de acción y de pensamiento que se derivan del reconocimiento de sentir las propias.

Un rasgo definitorio de las sociedades actuales es sin duda su diversidad (de lenguas, códigos culturales, tradiciones, formas de vida, etc.) que conduce a que no podemos concebir ya las identidades culturales sino desde la idea de una pluralidad constitutiva que implica, a su vez, que si nos remontamos a alguna suerte de raíces estas hayan de ser necesariamente cruzadas. Esta realidad no está exenta de tensiones entre la unidad y la multiplicidad. La idea de compartir memoria, lengua, costumbres y valores en singular asociada a la coincidencia en un espacio geográfico unificado por un poder político ya no se sostiene. Y este contexto entraña, a la par, riquezas y retos tales como el problema de las relaciones de poder que se establecen en la diversidad, la creciente xenofobia o el peligro de la uniformización y, lo que para nosotros es más importante, nos exige replantearnos nociones como las de diferencia, cultura o identidad, de tal manera que la primera ya no se entiende desde el esencialismo (que a menudo lleva aparejada la percepción de la alteridad como amenazante) sino como algo relacional (experimentada desde la compatibilidad y no desde el antagonismo), las culturas se piensan desde una concepción dinámica y procesual y no desde el hermetismo, como internamente plurales, y las identidades culturales no son otra cosa que identificaciones y pertenencias múltiples y compatibles, que priorizamos o relativizamos en función del contexto o la situación.

En este sentido, a juicio de Trujillo Sáez (2005) existiría un problema en las definiciones populares de cultura (opuestas a una visión dinámica y múltiple) desde las que esta se entendería como objeto, espacio cerrado y clave de diferencia. Así lo expresa el autor:

La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque esta no se delimita y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local) (Trujillo Sáez, 2005, 3).

A este respecto también parecen oportunas las palabras de Bermejo Pérez (2008) cuando se refiere a la “incorporación e internalización, tanto en la concepción de cultura como en la de identidad y, por tanto, en la de identidad cultural, del principio de pluralidad”. Un principio de pluralidad que define como “reconocimiento del otro y reconocimiento de lo(s) otro(s) en sí mismo. Es decir, reconocer la identidad como alteridad, como apertura y relationalidad radicales” (127-128).

En el escenario descrito, paradójicamente, cuando de una parte pareciera que los contornos de las comunidades se difuminan, de otra, una diversidad de medidas destina-

das a detener la entrada de inmigrantes y de formas de desigualdad, exclusión y discriminación fortifican las fronteras de la condición de ciudadanía o de humanidad (Ferrer Julià, 2004; Peñalva y Zufiarre, 2008).

También se han tipificado las relaciones posibles en situaciones de contacto entre culturas, que van desde el abandono a la preservación total o parcial de las identidades culturales de los grupos en contacto. Pero a nosotros nos interesan especialmente los distintos modelos educativos desarrollados ante la realidad multicultural y en la medida en que la diferenciación que realizan Malgesini y Giménez (2000) consideramos que resulta bastante esclarecedora, la sintetizamos en el cuadro que sigue.

Modelos educativos ante la realidad multicultural	
Educación racista o segregadora	Alumnos separados según procedencia. Grupos diferentes/sistemas distintos. Guetización escolar.
Educación asimilacionista	Asimilación a cultura dominante de inmigrantes o minorías. Aprendizaje lengua oficial o dominante. Conocimiento cultura receptora.
Educación integracionista o compensadora	Enseñanza/aprendizaje lengua de destino y mantenimiento lengua materna. Conseguir igualdad de oportunidades con independencia de origen.
Educación pluralista	Provisión información cultura inmigrantes o minorías. Visión funcional lenguaje y cultura. Tratamiento grupos como entidades monolíticas. Conduce a separación grupos en escuela.
Educación intercultural	Diversidad humana como algo positivo (intercambio, enriquecimiento, sensibilización pluralidad sistemas, creencias, estilos de vida, enfoques, etc.). Alternativa crítica a educación monocultural. Dirigida a todos. No es culturalismo (no exacerba las diferencias). Múltiples perspectivas tratamiento temas. Implicación de toda la comunidad escolar. No separación física alumnos culturalmente diferentes y grupos de trabajo heterogéneos. Conocimiento riguroso diversidad cultural, fenómenos migratorios y teoría intercultural. Reforzamiento idioma acogida y enseñanza lengua materna. Consciencia propia identidad cultural y desarrollo autoconcepto cultural positivo. Habilidades comunicación intercultural. Reconocimiento diversidad formas de vida y códigos culturales y herencia plural. Reflexión aspectos culturales compartidos y diferenciados. Conocimiento expresiones estéticas asociadas a diversidad cultural.

Fuente: elaboración propia a partir de la lectura de Malgesini y Giménez (2000, 130-136)

De entre los modelos educativos anteriores, ante la creciente preocupación por la alteridad derivada del aumento de los movimientos migratorios hacia Europa desencadenado por la globalización, Ballester e Ibarra realizan una apuesta decidida por un planteamiento intercultural que propicie la convivencia entre culturas, la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos y la superación de la exclusión sociocultural. En esta línea, los autores sostienen, con tino, que la educación literaria permite la comprensión de la artificialidad de las fronteras y de la diversidad como consustancial a las sociedades, una aproximación crítica a la alteridad y el desarrollo de múltiples sentidos de pertenencia, entendida, en definitiva, la configuración del lector como el germen de una ciudadanía democrática, activa, comprometida y responsable. Sin embargo, los planteamientos educativos predominantes habrían tendido a la homogeneización y a la asimilación y persistirían los currículos tipo turista en los que exclusivamente obtienen cabida representaciones superficiales y descontextualizadas de las realidades culturales minoritarias, en la línea de la folclorización y la distorsión, en lugar de acoger una diversidad de señas identitarias y tradiciones culturales rigurosamente documentadas y de abrirse a la diversidad de literaturas que constituirían la formación más adecuada para desenvolverse en el mundo plural de hoy (Ballester e Ibarra, 2015; Ibarra y Ballester, 2010 a, b).

Ese modelo de educación intercultural por el que apostamos integraría, por otra parte, una formación identitaria y ciudadana adecuadas. En lo concerniente a la ciudadanía, se trataría de desarrollar un sentido de pertenencia a distintos niveles de comunidades políticas, asumiendo un compromiso de transformación social y superación de las distintas formas de discriminación, exclusión y violencia, alrededor de una suerte de identificación intercultural, en que la participación de los miembros se diese en términos de igualdad (respecto de unos valores, derechos, responsabilidades y proyectos comunes).

Y en cuanto al desarrollo de las identidades culturales, se perseguiría potenciar la flexibilidad, la reflexividad y la autonomía en la elección de una pluralidad de pertenencias, desde el conocimiento y valoración de la diversidad y el sentido crítico ante prejuicios y estereotipos culturales arraigados, que se tradujese en la participación en comunidades progresivamente más amplias y menos excluyentes, y que permitiese conjugar la herencia o los orígenes culturales de cada cual con el desarrollo de nuevas pertenencias (Bartolomé Pina, 2001; Briones, 2010; Soriano, 2004).

Lo anterior exige, entre otras cuestiones, una diversificación cultural del currículo y los materiales educativos, superando el modelo monocultural; la proporción de imágenes alternativas a las representaciones estereotipadas y negativas de los “otros” culturales; el fomento de habilidades comunicativas, de negociación y cooperación ante la prevención de conflictos entre los distintos grupos culturales en contacto; el desarrollo de la autonomía moral y el sentido crítico favorecedores de la toma de decisiones libres y responsables; o el planteamiento de prácticas de búsqueda de información, de lectura, de escritura y de discusión, en que sean contempladas una diversidad de perspectivas culturales (Miampika, 2007; Peñalva y Zufiarre, 2008).

En esta línea, temáticas de interés respecto de la necesaria obtención de reflejo de una diversidad de realidades culturales en los textos literarios que compongan el corpus con que trabajemos podrían ser las relacionadas con episodios históricos relevantes en cuanto al desarrollo de las culturas y las relaciones entre estas, como también la lucha por la liberación de pueblos o comunidades culturales, el exilio o el fenómeno migratorio. Asimismo, pueden considerarse especialmente adecuadas las obras que describen los sentimientos de protagonistas de desplazamientos forzados, que compatibilizan o se debaten entre dobles o múltiples pertenencias culturales, conjugando y conciliando distintas perspectivas sobre la realidad, a la vez que atraviesan episodios de exploración o búsqueda identitaria personal y cultural intensificados (Landa, 2008; Pascua Febles, 2007).

3. La propuesta didáctica y su implementación

Partiendo de los presupuestos anteriores, en este trabajo realizamos una propuesta de comprensión y producción creativa a partir de algunos poemas de la obra *Estado de exilio* de Cristina Peri Rossi con un grupo de treinta alumnos de la materia Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en el marco de uno de los temas, que versaba sobre lenguas e inmigración y en el que se introducían conceptos como el duelo migratorio o el síndrome de Ulises, que, pese a no coincidir exactamente con la obra de Peri Rossi, sí son cercanos a las situaciones que traslada la autora y que después los propios estudiantes fueron instados a transformar en creaciones propias de manera colaborativa.

Tras la presentación de tres poemas de Cristina Peri Rossi sobre el exilio, optando por esa primera aproximación emocional y no academicista de la educación poética, pedíamos a los alumnos que, en grupos de tres, expresaran con sus palabras de qué hablaban, qué les sugerían y qué les hacían sentir. A continuación, a partir de los contenidos compartidos en el tema sobre la experiencia inmigrante (duelo migratorio, síndrome de Ulises, integración, aculturación, conflicto cultural, etc.), les pedíamos que compusieran su propio poema colectivo poniéndose en la piel de los protagonistas.

Entre las competencias de la asignatura que trabajamos se encuentra el análisis crítico de cuestiones relevantes que afectan a la sociedad actual como los cambios en las relaciones multiculturales e interculturales, la discriminación e inclusión social y la preparación para una ciudadanía activa y democrática o la promoción del trabajo cooperativo.

En sus comentarios al primero de los poemas, los alumnos mencionan sentimientos como la melancolía, la nostalgia y la añoranza experimentadas por quienes dejan atrás su tierra natal y apuntan a una posible tragedia o guerra que los haya alejado de la misma, así como al carácter irrecuperable de dicha tierra. También, en este sentido, al sueño de volver a un hogar que solo existe en la memoria y que al regresar se sentirá extraño y desconocido. Acto seguido compartimos algunos fragmentos de respuestas ilustrativas.

“En este poema parece ser que se hace una reflexión sobre la naturaleza de la nostalgia y el deseo de volver a un sitio que sólo existe en la memoria y en los sueños”.

“Los sueños y las naves blancas sugieren un deseo de escaparse de la realidad y encontrar refugio en el pasado, en una época en la que el país existía y todo parecía posible”.

En cuanto al segundo poema, los discentes se expresan sobre el aislamiento que sufren los desplazados al alejarse de su cultura, su lengua, sus costumbres... así como sobre el “choque cultural” derivado del hecho de que la manera de nombrar las cosas sea distinta en el país receptor. Hablan explícitamente de “pérdida de identidad cultural”. Compartimos también algunas respuestas en esta línea.

“El poema habla sobre cómo se sienten las personas inmigrantes al establecerse en un nuevo país cuya lengua oficial o la lengua predominante entre sus habitantes es diferente a la lengua nativa de los protagonistas”.

“El poema parece explorar la cuestión de la identidad cultural y cómo el idioma y la historia pueden influir en la forma en que nos relacionamos con el mundo que nos rodea”.

“El poema reflexiona sobre cómo estas diferencias culturales pueden crear una sensación de extrañamiento o separación entre el individuo y el mundo que lo rodea, especialmente si las cosas se nombran de manera diferente en diferentes culturas”.

“Estas personas siguen utilizando su lengua primaria en su hogar, intentando evitar así la pérdida lingüística de su lengua de origen, pero se sienten diferentes y marginados. Los protagonistas del poema sienten cierto rechazo a este cambio y a la pérdida de su identidad, ya que son conscientes de que su lengua nativa es una parte fundamental de esta, de cómo se relacionan con el mundo y de cómo son comprendidos”.

“Además, el poema deja entrever que muchas veces, los inmigrantes se aferran a su L1 para mantener una conexión con su hogar y su cultura, ya que olvidarla significaría renunciar a una parte esencial de su ser y su identidad.

Cabe mencionar que a los inmigrantes les suele resultar bastante difícil el conseguir integrarse en un nuevo país cuando no hablan la lengua, no conocen los rituales y símbolos de la cultura que les acoge. Estos suelen caracterizarse por tener, en una primera instancia, miedo de cometer errores lingüísticos y sociales cada vez que hablan”.

En lo concerniente al tercer poema, los estudiantes hablan de “las emociones que acompañan a la experiencia migratoria y cómo la memoria y la nostalgia son herramientas importantes para sobrevivir a ella”, de la memoria como “herramienta importante para sobrevivir ante el shock cultural que supone emigrar a un nuevo país”, del “estrés y la ansiedad que sienten algunos inmigrantes al trasladarse a otro país y experimentar sentimientos de desarraigado, aislamiento y soledad” o de los problemas físicos y psíquicos que

puede ocasionar el cambio brusco de vida supuesto por el abandono del lugar de origen. Abajo reproducimos algunas respuestas.

“Es entonces, cuando se parte, que se reconoce el valor de aquello que te define, de tu cultura, de tu lengua, de tu tierra y eso te causa un mayor dolor en el momento de partir y dejar atrás”.

“El poema sugiere que para recordar y pensar en alguien, a veces es necesario alejarse físicamente de esa persona o lugar. La imagen del botijo lleno sugiere que la memoria puede ser una fuente abundante, pero a veces es inaccesible si estamos demasiado cerca de lo que queremos recordar. Sólo al alejarse, la memoria puede fluir libremente y derramar como el agua en un botijo. Cuando habla del mar que se abre como un telón, sugiere una sensación de descubrimiento y revelación, como si la distancia hubiera hecho posible ver algo nuevo y revelador”.

Más allá de los comentarios relativos a la interpretación por parte de los discentes de los distintos poemas, son pocos quienes se expresan en torno a cómo se sentirían ellos en la situación de los protagonistas, si bien algunos hablan de impotencia, rabia y lástima, de la necesidad de abrir la mente para comprender que podría ser uno mismo quien hubiese tenido que dejar el propio país, de una mayor empatía y del abandono de prejuicios y falsas creencias en torno a los desplazados.

En cuanto a las producciones creativas por parte de los estudiantes, a continuación compartimos algunos fragmentos, en los que sí se observa el ejercicio de ponerse en la piel de los desplazados.

“¿Te has molestado en conocerme? ¿En saber si estoy bien o algo atormenta mi mente? Sólo me juzgas por mi origen. Sin darme la oportunidad de que me explique, y darme a conocer realmente”.

“Añorar tu tierra. Dejar atrás la vida familiar. Emprender una nueva aventura. Una nueva etapa empezar. Soñar con tu vida anterior. Encontrarse con la nostalgia. Sentir soledad en el interior Adoptar a la tristeza. Cambiar los hábitos diarios. Adaptarse a una vida nueva. Hacer nuevos amigos. Sentirse como en casa”.

“Lejos de mi hogar me encuentro, en un mundo distinto y ajeno, y aunque la vida sigue su curso, mi alma se siente incompleta y plena de duelo. Extraño el aroma de mi tierra, el sonido de la brisa en el mar, las risas de mi gente querida, y la calidez de mi hogar. La nostalgia me acompaña, cual sombra que sigue mi andar, y en mi corazón siempre habita, el anhelo de volver a mi lugar”.

“Ruido, lo único que escucho al cerrar los ojos. Tantas personas, sin reconocer un solo rostro. Descontrol, todo en mi vida se ha vuelto un caos. Nueve números, llamo una y otra vez, sin escuchar nada al otro lado. Se escuchan llantos a lo lejos, y yo al mirarme en el espejo, no me veo, ya no sé quién soy. Tampoco dónde voy. Voy dando pisotadas por una ciudad descontrolada, sin rumbo, socorro alguno. Poco a poco aprenderé a llamarlo hogar, a pesar de toda la gente que dejé detrás”.

4. Conclusiones

En este trabajo, partiendo de los presupuestos de una educación literaria intercultural, basada en la recepción, composición y disfrute de textos que puedan ayudar a percibir la pluralidad cultural como rasgo inherente al individuo, nos hemos propuesto una primera contribución a la educación poética de alumnos del grado de Maestro/a en Educación Primaria, basada en la aproximación emocional desde la comprensión y la producción creativa tras la lectura de poemas sobre la diáspora.

A la luz de las aportaciones de los discentes tras la lectura hemos comprobado que sí han realizado un ejercicio de adopción de la perspectiva del desplazado mediante la escritura creativa y de aproximación empática a la misma a través de esta propuesta preliminar de comprensión más basada en la emoción que en el academicismo.

Partiendo de este punto, consideramos que sería conveniente ampliar el corpus de poemas de partida aportados para la lectura y análisis, sumando a los poemas sobre el exilio de Cristina Peri Rossi otros sobre la experiencia migrante y diseñar e implementar nuevas propuestas didácticas en las que a esa primera aproximación emocional sumemos la contextualización de la obra y el trabajo del lenguaje poético y las figuras estilísticas.

Consideramos, no obstante, que este primer acercamiento más intuitivo, partiendo de la conexión personal, la sensibilidad y las respuestas subjetivas de los estudiantes ha sido positivo para combatir los prejuicios y resistencias hacia el género poético documentados en investigaciones anteriores.

En suma, en consonancia con estudios similares al nuestro, hemos comprobado que el alejamiento de un modelo historicista en la didáctica de la literatura, situando la comprensión, el disfrute y la creación como ejes y partiendo de la verbalización de la experiencia lectora de los discentes y de sus respuestas subjetivas y emocionales, seguida de una iniciación a la escritura creativa, produce un cambio favorable en las actitudes de los alumnos, en este caso, hacia la poesía (Adricaín y Rodríguez, 2016; Ballester, 2015; Martínez Ezquerro, 2022; Pardo y Munita, 2021; Zaldívar, 2020). Asimismo, desde los planteamientos de una educación literaria intercultural (Ballester e Ibarra, 2015; Malgesini y Giménez, 2000), hemos observado cómo desde la lectura de textos poéticos que exploran desplazamientos forzados se puede propiciar una aproximación empática a la alteridad cultural por parte del alumnado y, en consecuencia, podemos contribuir a la formación de una ciudadanía democrática.

Referencias

- Adricaín, S. y Rodríguez, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos*, 5, 25-36. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 161-183. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo* (75-110). La Muralla.
- Bermejo Pérez, D. (2008). Identidades transversales. En R. Susín Betrán y D. San Martín Segura (coords.), *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida* (101-133). Tirant lo Blanch.
- Bermúdez, V. (2019). Dinámicas de la interpretación poética: emoción y estética cognitiva en la lectura literaria. *Revista Signa*, 28, 139-171. doi: <https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25044>
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas (coord.), *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (135-147). Graó.
- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 45-60. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/6>
- Briones, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Ediciones Universidad Salamanca.
- Cabrera, L. y Foncubierta, J. M. (2022). La lectura de textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas. Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras, *Extraordinario*, 1, 1-18. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7970>
- Campos, M. (2021). Creación poética en nuevos contextos: poesía en red y ciberpoesía. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20 (3), 1-14. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2547

Cerrillo, P. C. y Luján, A. (2010). *Poesía y educación poética*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ferrer Julià, F. (2004). Inmigración, emigración y Unión Europea. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (639-668). Sociedad Española de Pedagogía.

Gamboa, C. A., Albeiro, J., Arias, A. M., Zulay, A., Barragán, E. T. y Rojas, S. L. (2011). La poesía retorna al aula: renovación del canon literario formativo poético. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, 131-149.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2010a). La educación intercultural en el siglo XXI: ¿realidad o utopía? *Aula de Innovación Educativa*, 197, 7-8.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2010b). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de Innovación educativa*, 197, 9-12.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2021). De la investigación a la construcción de la identidad lectora del docente: educación poética y didáctica de la literatura. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 30, 52-62. doi: <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.403>

Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Ediciones de la Torre.

Llorens, R. F. (2008). La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 21, 11-24.

Landa, M. (2008). Los otros. En *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil* (7-8). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.

Martín-Macho, A. y Neira-Piñeiro, M. R. (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y textos*, 52, 85-99. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>

Martínez Ezquerro, A. (2022). Educación poética en el aula. Un modelo a partir de la creatividad de Mariluz Escribano. Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras, 25, 1-23. doi: <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.5>

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro.

Miampika, L. W. (2007). Introducción. En L. W. Miampika, M. García de Vinuesa, A. I. Labra y J. Cañero (eds.), *Migraciones y mutaciones interculturales en España: sociedades, artes y literaturas* (9-17). Universidad de Alcalá.

Morón, E. (2016). ¿Maestros y poesía?: reflexiones en torno a la formación poética de los estudiantes de Magisterio. En A. E. Díez Mediavilla, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (coords.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos* (736-740). Publicacions de la Universitat d'Alacant.

Neira-Piñeiro, M. R. y Martín Macho, A. (2022). Creencias sobre poesía en el alumnado de 3º y 4º del Grado de Maestro en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 59-70. doi: <https://doi.org/10.5209/dill.81348>

Pardo, M. y 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. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.68297>

Pascua Febles, I. (2007). Literatura infantil multicultural: su traducción. En I. Pascua Febles, G. Marcelo Wirnitzer, A. Perera Santana y E. Ramón Molina, *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica* (13-53). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Peñalva, M. A. y Zufiarre, B. (2008). *Sociedades modernas y desafíos multiculturales*. Universidad Pública de Navarra.

Pérez Parejo, R. (2010). Algunas voces femeninas en la poesía hispanoamericana actual. Guía didáctica. *Campo abierto*, 29 (2), 27-61. <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1909>

Peri Rossi, C. (2003). *Estado de exilio*. Visor.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Quiles, M. (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de booktubers, bookstagrammers y followers. *Contextos educativos*, 25, 9-24. doi: <https://doi.org/10.18172/con.4260>

Rosal, M. (2022). Más allá de like y followers. La poesía en el aula de educación secundaria. Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras, *Extraordinario*, 1, 1-20. doi: <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.5>

Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en Bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 33, 43-55.

Soriano, E. (2004). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. En *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional, II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias* (187-218). Sociedad Española de Pedagogía.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 4, 23-40.

Zaldívar, 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: <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>

Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones sobre Lectura*, 14, 94-113. doi: <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>