Sergio Arlandis

Leer poesía contra todo pronóstico

Lectura activa en aula: *etapas de frontera* entre Primaria y Secundaria



Octaedro Editorial

Leer poesía contra todo pronóstico

Lectura activa en aula: *etapas de frontera* entre Primaria y Secundaria

Sergio Arlandis

Leer poesía contra todo pronóstico

Lectura activa en aula: *etapas de frontera* entre Primaria y Secundaria

Octaedro

Colección Horizontes Educación

Título: *Leer poesía contra todo pronóstico. Lectura activa en aula:* etapas de frontera *entre Primaria y Secundaria*

Esta publicación es parte del proyecto 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. Financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER,UE



Primera edición: septiembre de 2026

© Sergio Arlandis

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
Bailén, 5, pral. – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com - www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-1079-345-3
Depósito legal: B 17819-2026

Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila
Maquetación: Palabra de Apache
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

1. Introducción: poesía contra todo pronóstico 9

2. La poesía solo necesita lectores 29

3. La educación literaria ante la formación lectora 49

4. La lectura de poesía frente al marco legislativo vigente: algunas líneas de relación y reflexión 87

5. Diagnosticación de un problema: la *etapa de frontera* en el horizonte 141

6. *¿Y tú me lo preguntas?* Caracterización del género poético 171

7. Leer poesía en el aula: articulación de estrategias docentes 225

8. Confección de itinerarios lectores de poesía 345

9. Bibliografía citada 381

1.
Introducción:
poesía contra todo pronóstico

De gorja son y rapidez los tiempos.
Corre cual luz la voz; en alta aguja,
cual nave despeñada en sirte horrenda,
húndese el rayo, y en ligera barca
el hombre, como alado, el aire hiende.

José Martí

Infancia y Juventud han sido las etapas de la vida más añoradas y cantadas por la poesía de todos los tiempos, pero parece que, más allá de las emociones que nos suscitan, este período de nuestra existencia suele rechazar y evitar su lectura de un modo frontal: no les genera atractivo alguno, en líneas generales, eso de ir recitando versos, aunque sí ponerse ante una cámara que les grabe mientras juegan a algo, se disfrazan, bailan, gritan, se ponen filtros de todo tipo para jugar con las expresiones y sus impactos, etc. Añadamos a esto, también, que el decisivo paso fronterizo del ciclo de Primaria hacia el de Secundaria genera una segregación de gustos dentro del hábito lector que da como vencedor indiscutible a la narrativa. El teatro no se rechaza: solo se desconoce, se ignora por omisión, pero si surge la oportunidad de ver una obra teatral (o de hacerla), se ve, sin problema alguno, e incluso se disfruta y se aplaude. La poesía, en cambio, se rechaza y se evita, salvo en esas contadas ocasiones en las que un o una docente da con la tecla a fuerza de conocimiento, empeño y compromiso.

Paradójicamente, la poesía es el género literario más asociado a la instrucción educativa, al aula, a lo impostado y ajeno a nuestra vida cotidiana: ya es curioso que la poesía haya caído, en sus

mentes, en ese pozo oscuro donde se arroja lo inservible. La poesía no goza de buena fama entre los gustos del preadolescente: o se asocia a lo infantil y lúdico, por contagio temporal con su etapa educativa justamente anterior; o a lo serio, aburrido y académico, haciendo apología de lo complicado, de lo hermético, de lo que no vale para nada, pero quieren que lo estudie. Es a los ojos del lector más desinformado un género *cursi*, que no entretiene, y solo nos quiere confundir con sus secretos y su retórica rara. No son estas las expresiones de un docente, sino de miles de alumnos y alumnas con edades entre los 10 y los 14 años, con un significativo repunte a partir de los 12 años: frente a la seguridad que da leer una novela, por ejemplo, la tremenda inseguridad lectora de ponerse ante un poema de esos poetas que aparecen en los libros de texto. Existe esa tensión apasionante de querer descubrir secretos, pero la sensación de no saber nunca si estamos acercándonos al conocimiento de las cosas resulta inquietante y agotadora. Estas tampoco son reflexiones de un docente, sino de miles de chicos y chicas que reflexionan sobre esto en los inicios de su etapa universitaria[1]. La pregunta, entonces, parece clara: ¿estamos trabajando adecuadamente la lectura de poesía en los primeros ciclos formativos?

1. Defendemos, sin fisuras, la necesidad de un lenguaje renovado y adaptado a las nuevas realidades sociales que se van dando, aunque su encaje lingüístico sea más complicado de llevar a cabo en tan corto margen de tiempo si analizamos cómo es la evolución natural de las lenguas, según han demostrado los estudios diacrónicos al respecto: quizá este conflicto es más político que lingüístico, pero en todo caso, cabe tenerlo en cuenta. La inclusión es innegociable, más allá de un morfema o de la duplicación de un artículo: pedimos la licencia para seguir apostando por fórmulas vigentes que nos ayuden a agilizar la escritura y la lectura de este trabajo; por eso, en muchos casos, habrá una vuelta al uso del genérico en masculino que es como nuestra normativa determina que se integran los géneros gramaticalmente. Y mantenemos la distinción en aquellos casos en los que buscamos enfatizar algún aspecto. El latín, curiosamente, pudo desarrollar aquel género neutro del que ya solo nos quedan pequeños reductos expresivos. El uso del genérico aquí carece de carga ideológica: hay otras fórmulas que, por otro lado, siempre usamos en una única forma como, por ejemplo, «lector», pues lo consideramos, en sí, una categoría neutra, salvo que queramos especificar un tipo concreto de lector por su naturaleza básica. La constante alusión a una dualidad no es cómoda en la lectura, aunque tengamos en mente dicha dualidad indiscutible. Quizá deberíamos también pensar en por qué algunos dilemas y debates no los teníamos en el pasado y nadie se sentía excluido, pero en la actualidad esto se ha sensibilizado hasta niveles de cierto radicalismo que colisiona con nuestras posibilidades comunicativas y no solventan un problema social, sistémico y fehaciente: el lenguaje tiene otros resortes excluyentes mucho más nocivos que esta extraña fijación en los morfemas. Dicho esto, usamos también la palabra «poeta» para designar toda posible variante en su autoría, frente a «poetisa».

Si la poesía no nos ayuda a ver de otra forma todo lo que nos rodea y a comprender, de diversos modos, todo aquello que hemos sentido y que seguimos sintiendo o que podemos sentir, entonces cae del lado de lo prescindible, de lo artificial (y artificioso) y de lo residual. Ayudemos a tantos jóvenes a ver que, detrás de muchas de las canciones que cantan con devoción y admiración por la destreza de su creación, se hace patente la voluntad poética de un autor o autora. Ignoran, por tanto, que, bajo un *tweet* o un vídeo de alguna red social, a veces subyace lo poético como fuerza irradiadora de su atención. No lo saben, pero lo disfrutan, lo consumen y lo comparten: incluso ignoran que cuando dicen que algo se ha hecho *viral*, están usando metafóricamente el lenguaje pues, como un virus fuera de control, un vídeo, una imagen o un aforismo se expanden entre los usuarios, contagiando nuestra curiosidad. Creemos ser solo testigos de lo actual, pero nos estamos haciendo curiosos del tiempo presente, analizando cada nuevo paso que nuestra sociedad, más o menos globalizada, sigue dando hacia una dirección, aunque nos produzca cierta incertidumbre. Si la poesía es curiosidad o mirada atenta a lo que somos y hacemos, a lo que sentimos o deseamos, entonces ¿por qué no genera el interés que debería entre los jóvenes? Les confieso una cosa: entre la gran pléyade de poetas que tenemos no conozco a ninguno o a ninguna que no le guste la idea de que su poesía la lean los más jóvenes. Por eso, quizá, cuando unos lo consiguen surgen las rencillas mal resueltas en el equilibrio emocional y esa propensión a esconder su poca capacidad de emocionar con sus versos bajo el escudo del hermetismo vacuo, artificial y redundante, pero técnicamente bien hecho. Años atrás esto significaba inconformismo frente a la superficialidad en la que cayeron muchos poemas muy circunstanciales, pero en la actualidad esto suena más a una simple pose que le da prestigio (o se lo da a sí mismo).

Por la abundancia de factores clave toda respuesta a los muchos interrogantes que nos suscita el escaso gusto por la lectura de poesía en edades tempranas se reviste de complejidad: por ejemplo, en los hogares con hábito lector lo normal es ver a tus familiares leyendo una novela, pero rara vez se leen libros de poesía o se

habla sobre ello. Si pensamos que esto no afecta a su lectura es que no comprendemos los mecanismos del pensamiento humano y su determinación. Otra curiosidad: a veces, cuando se habla de literatura en algún medio de comunicación, se habla de escritores y de poetas, como si los segundos no fueran escritores, sino algo distinto. De hecho, incluso los premios literarios, en muchas localidades, tienen premio de poesía y de narrativa, pero el primero está peor dotado económicamente que el segundo, seguramente porque se pagará por número de palabras impresas. La sociedad actual parece que le da prioridad a lo narrativo, cuando la historia nos dice lo contrario: dramaturgos y poetas gozaban de un prestigio mayor en siglos anteriores. Ahora solo les ha quedado el prestigio, y con él, una distancia emocional que les separa del ansiado tótem de los *intereses* de los lectores.

Todo afecta para trabajar el gusto de la lectura poética en las aulas de Educación Primaria y Secundaria; incluso la baja preparación de los propios docentes para llevarlo a cabo resultaría muy preocupante si fueran ellas y ellos quienes alimentasen también el bajo nivel de lectura de poesía, lo que convertiría en contradictoria la situación. Desconozco qué pasión por su lectura podrán transmitir y qué conocimientos podrán activar, pero seguro que sería todo mucho más fácil si, por el contrario, la poesía estuviera entre sus preferencias lectoras.

Pero entre quienes sí se preparan para docentes y sí son lectores habituales, impera el profundo desconocimiento de cómo implementarlo en el aula y el significativo vacío que se encuentran en su formación profesional. Los datos que aquí se ofrecen confirman, mucho más y con mayor precisión, lo que todas y todos vemos en las aulas, sin intención, por mi parte, de menoscabar otros trabajos, estudios, sondeos y encuestas, que reflejen con mucha claridad nuestro actual panorama lector y educativo. No se trata, por tanto, de negar una lectura que goza del mayor índice numérico de la historia: es momento de preguntarnos cómo leen y qué leen. Y ahí el optimismo institucional se nos derrumba.

Si hoy mismo nos acercásemos a una librería, nos costaría encontrar la sección de poesía y sus novedades editoriales. Sería más fácil encontrar la sección de guías turísticas o la de autoayuda:

el mercado editorial encontró en las jóvenes apuestas internautas una posible salida comercial con suficiente capacidad para hacer más atractivo un producto. Pasó también el *boom* de los poetas de redes sociales, aunque su producto sigue funcionando, a veces hasta aupado por corrientes ideológicas que los ven como posibles tarimas para hacerse visibles. Fueron (o son) poetas, en muchos casos, carentes de novedad literaria, pero sirvieron para volver a acercar la lectura de poesía a un sector de la población que solo tenía reproches contra este género. Así, cumplieron, mejor que muchos clásicos, su cometido a pesar de ampararse en el fenómeno *fan* y en la baja competencia lectora y literaria de quienes consumían sus productos literarios asombrados por tanta novedad repentina ante sus ojos. Por mucho que quieran defender los puristas, aquella revolución fue beneficiosa para la poesía y su lectura, aunque no tanto para la historiografía literaria. Se perdió la realidad del problema: ¿qué es más importante: que se lea poesía o que prevalezca la calidad poética, enmarcada todavía hoy en un arte para minorías? Claro, lo ideal sería defender la lectura de nombres como Miguel Hernández, Carmen Conde, Francisco de Quevedo, García Lorca o Mariluz Escribano, como telón de fondo; así todo quedaría garantizado, por supuesto.

Pero la realidad es otra muy distinta y lo cierto es que no se lee ni a unos ni a otros en las aulas: por un lado, la baja atención que se le da a la poesía es más que notable y cabe denunciarlo, ya que orientamos a la lectura de textos narrativos, por comodidad también, de los docentes y los discentes; por otro lado, la falta de renovación de los textos leídos en las aulas, de tal modo que si los y las docentes carecen de interés por la poesía, sus conocimientos no se renuevan y acaban trabajando aquello que ellos mismos leyeron hace casi veinte años atrás; y finalmente, la calidad de muchos de los textos actuales, que nos provocan ciertas dudas a la hora de incorporar nuevos nombres a ese canon académico del que todo el mundo habla y todo el mundo critica, pero que se mantiene firme e invariable, gracias a la complicidad señalada. Unamos, pues, a todo esto, el exceso de distracciones con las que se nos bombardea cada día o los valores existenciales y sociales que adquieren forma a través de los muchos foros de los que, de

un modo directo o indirecto, formamos parte. Unamos también el papel, cada día más escorado, que juega la literatura en nuestros días, muy relegada al ocio, como distracción y rara vez como lugar de debate crítico, de cuestionamiento o de rebeldía. No dejemos fuera de este *bálsamo de Fierabrás* el influjo de la tecnología y las presiones que tenemos por convertirla en la única herramienta indispensable para *ser-en-sociedad*, tanto para gestionar aspectos burocráticos como para mediar en nuestras relaciones personales.

Sin duda, hay quienes nos quieren convencer de que el tiempo debe correr sin descanso porque lo importante está siempre frente a nosotros, en ese seductor futuro y *progresar* es eso: avanzar, sin descanso. Como decía el genial poeta cubano, José Martí, con aquel poema tan certero, titulado «Amor de ciudad grande» y aquellos versos iniciales que tantas veces resuenan en nuestro interior con su hipérbaton tan sintomático: «De gorja son y rapidez los tiempos. /Corre cual luz la voz […]». La poesía nos exige detenernos, pues no puede servir a ese consumo frenético que los tiempos actuales han marcado como sello de lo moderno. La poesía es *palabra en el tiempo*, que diría Antonio Machado, y eso pide de nosotros una sensibilidad distinta frente a cómo pone una señal en las cosas y en las personas: exige una mirada detenida, aunque el ritmo del poema sea dinámico, como ocurre en muchos poemas infantiles. El juego con las palabras no es simple banalidad: si el lenguaje construye el pensamiento, es necesario que veamos su flexibilidad, su capacidad de adaptación a las emociones y a la creatividad, a su herencia y a su ruptura, a su novedad o a su continuidad. Lo superficial, en este caso, se malentiende con la sencillez y así vamos en una incorrecta dirección.

Si la poesía pide parar la voraz maquinaria de lo transitorio y del consumo feroz, entonces no sirve para los fines de una cultura y una sociedad abocadas a todo lo contrario: se convierte en un rival peligroso si agita las conciencias y pide revisar qué somos y qué hacemos. Cabe desterrarla de esta *res publica*, como ya hiciera Platón en su día, aunque con motivaciones muy distintas; o como cierta filosofía popular (atribuida a Confucio) indicó que mientras unos señalan a la luna, otros, los necios, se quedan mirando el dedo: los poetas no serían ni unos ni otros, sino quienes escriben

que hay uno señalando la luna y otros mirando su dedo y los dos sienten emociones distintas al hacerlo. No tienen más verdad en sus palabras que cualquiera de los mortales, sino el atrevimiento de querer plasmarlo por escrito y, con ello, trazar una aproximación a la realidad desde ángulos distintos, a través del tiempo y de las circunstancias orteguianas. Habrá poetas que, quizá, se detengan en esa luna, otros en ese sabio, otros en esas personas, sin voz y sin luz, o en ese dedo; y otros, incluso, en la forma de decirlo: la cuestión es que nos exigen detenernos frente al hallazgo en cuestión. Cabe preguntarse si estamos formando a lectores que pretenden, a toda hora, señalarnos la luna, o solo quedarse mirando el dedo o quizá las dos cosas al mismo tiempo, pero lo que sí tengo claro es que no se enseña a ver con perspectiva el acto en sí y lo que significa o aporta.

Leer es siempre un acto de rebeldía, de inconformismo, incluso en los casos más señalados por la moda, la tendencia o la devoción del *follower*. La poesía solo potencia los sentidos para que esa rebelión emocional y cognitiva tenga mayor repercusión en nuestra asimilación de la realidad. Nos da otra dimensión de lo humano, pero no por ello nos convierte en mejores ciudadanos ni en mejores personas. Tampoco los poetas han sido, tradicionalmente, ejemplos de nada: ni de conductas cívicas, ni de afectos, ni de respeto por los demás. Por ejemplo, no fue Pablo Neruda, en su vida, ejemplo de nada, pero su obra, más allá del machismo que destila en algunos versos, fue fruto de su época y es maravillosa (si lo es) en muchos aspectos y cabe conocerla, analizarla y aprender de lo bueno y malo que nos pueda ofrecer: la política de la cancelación destruye la cultura y la hace más pequeña y más servil. Si rascásemos en la vida de miles de poetas encontraríamos muchas miserias humanas, pero la obra prevalece y es la que nos hace pensar, porque los trajes ideológicos, hechos a medida, no nos deben servir para nada ¿Se imaginan que descartásemos lectores (tan fundamentales para que haya literatura y más ahora que la IA ya puede suplir la figura del autor) solo por sus faltas internas, por las cosas inapropiadas que han hecho en su vida? La literatura, en general, estaría muerta. Los puritanismos han intentado siempre quemar los libros, sean de un lado o de otro.

En este caso hasta se es selectivo: ¿Quién se acuerda hoy de que Miguel de Cervantes estuvo condenado a cárcel por presunto asesinato, por traición a la patria o por robar fondos públicos? Nadie pone el acento en esto porque su obra es magnífica, del mismo modo que, por ejemplo, en el mundo del estilismo, nadie rechaza comprar una prenda de Hugo Boss, a pesar de que fuera la empresa que, con mucho entusiasmo, vistió a los oficiales hitlerianos. La poesía nos sirve para detectar nuestras contradicciones y esta es una más de las muchas que nos definen y nos empujan a ciertas acciones: no mejora nuestra vida, por supuesto, pero nos ayuda a asimilarla, a cuestionarla, a entenderla y a valorarla, sincrónica y diacrónicamente. Por eso resulta clave enseñar a leer el texto, por encima de todo, y a ganar perspectiva desde él con respecto a la autoría, su impacto o su novedad: lo realmente importante es disfrutar leyéndola con espíritu crítico y con solidaridad, como decía el poeta valenciano Francisco Brines.

Dentro de la irreverente literatura, la poesía ha jugado siempre el papel más atrevido de todos, el más rupturista a pesar de que algunos piensen que la narrativa ha sido el género más innovador. El teatro y la poesía, por caminos a veces comunes, siempre se fueron abriendo paso por la actualidad con su reflexión. Es cierto que la narrativa, sobre todo a partir de mediados del siglo XIX, quiso tomar el testigo, aunque la crisis finisecular y el eclecticismo vanguardista volviesen a poner a la poesía en su natural condición de ariete cultural. Y lo hizo con la radio, el cine y la música como nuevos compañeros de viaje: más que competir quisieron unir fuerzas. Hoy se pretende separarlos porque Internet ha impuesto otro orden de cosas, otra jerarquía para la creatividad y los gustos de los consumidores, mucho más ávidos, más voraces y más difíciles de satisfacer. Nuestros jóvenes lectores no ven acomodo a la poesía en este contexto de globalización y de comunicación engañosas: hay *peleas de gallos* en muchos rincones de las ciudades, pero no se lee poesía porque no está de moda, ¿no es esta otra contradicción más? Todos usan filtros o programas para editar imágenes tratando de transmitir una emoción, un pensamiento o su creatividad de la mejor manera posible (a nivel estético) y los acompañan con textos, siempre creyéndose profundos y sinceros:

y la poesía, ¿qué es, si no? Dar una imagen más precisa, subjetiva, de lo que hemos visto, sentido y pensado, detener el tiempo (¿una fotografía no juega, muchas veces, a simular semejante aspiración humana?), fijar un pensamiento por escrito para que el olvido no se lo lleve, poner en marcha nuestra capacidad de recreación de la realidad mediante el lenguaje, etc. Ahora resulta que se les llama *influencers* o creadores de contenido en muchos casos o aspirantes (se cuentan por miles) a serlo. No es lo mismo tampoco poesía que poema (concreción técnica de una percepción de la vida mediante el lenguaje), del mismo modo que tampoco es igual escribir versos que ser poeta y, dentro de estos, publicar libros de poemas o ser poeta remunerado. Por supuesto, hay categorías y niveles de calidad creativa, del mismo modo que un árbol tiene ramas más pequeñas, más grandes, cortezas más o menos gruesas, etc.: todo es madera, pero no toda sirve para lo mismo, ni arde igual, ni crece de semejante modo, ni produce iguales frutos ni hojas.

El desarrollo competencial aspira a mejorar nuestra sociabilización dentro de una sociedad democrática, altamente letrada: si gran parte de la población, alfabetizada mediante una formación escolar obligatoria, carece de competencia lectora y literaria para leer poesía con cierta solvencia comprensiva e interpretativa, es que algo no está funcionando como debiera. Y, por supuesto, el nivel de sociabilización debe resentirse de algún modo: quizá del lado de la solidaridad, quizá del ángulo del respeto, quizá del margen de la reflexión crítica. Y luego, frente a ese fracaso formativo, ponemos una etiqueta que provoque impacto y le damos un nicho presupuestario y así salvamos conciencias, reafirmamos nuestro compromiso y culpamos a otros, por supuesto.

Si la poesía ayuda a agudizar nuestros sentidos para poder activar todo esto con mayor destreza, entonces estamos devolviendo a la sociedad unos lectores mutilados, incompletos y engañados y no por culpa de los docentes, sino por la complicidad de toda una sociedad que solo ve pasos intermedios en sus ciclos formativos, etapas que cubrir dentro de ese perfecto orden social que ha diseñado para todos nosotros. La poesía afirma, con rotundidad, que ese orden no existe porque no existe ni la verdad como tal, ni los axiomas generales, sino solo partículas de un deseo lanzado al

azar del tiempo, de una memoria frágil, de un olvido poderoso. La poesía no sabe jugar con las reglas de lo superficial y por eso las modas de poetas de masas caen y nada ha quedado de su efímero paso a lo largo de la historia: aunque tampoco nos hagamos fuertes en el axioma de que popularidad implica baja calidad, porque no es cierto. A la poesía, por tanto, le bastan cinco versos y treinta palabras, para decir lo que otros necesitan expresar en diez mil palabras y no hablo de los escritores de narrativa.

En poesía, como todo en la vida, a veces nos encontramos textos sencillos y otros que destilan complejidad: también es nuestra tarea hacer ver (a lectores y a futuros poetas) que esa aparente sencillez, tan notoria en la poesía infantil, no es simpleza; del mismo modo, hacer que una lectura se convierta en una experiencia más sencilla no significa simplificarla, sino hacerla más accesible para el lector o, por lo menos, conseguir que nuestra mediación deje bien asentadas algunas competencias (y sus instrumentos de desarrollo) para seguir creciendo en nuestra formación lectora.

En conclusión, el presente libro pretende defender una metodología de lectura activa de textos literarios, ya iniciada en estudios anteriores, aplicada a un género que, posiblemente, sea el más complejo para llevar, con entusiasmo, a un aula. Y lo hace aportando un conocimiento teórico del área, con reflexión emanada de la experiencia docente y desde la tarima, igualmente, de autor de poesía, con larga trayectoria en la elaboración de cursos y talleres de escritura poética o de lectura. Se han tenido en cuenta todos aquellos aspectos que intervienen en la formación lectora, en la medida de lo posible, pero también se han tenido que dejar aparcados, aunque temporal y eventualmente, otros factores como, por ejemplo, la lectura multimodal, la aplicación de métodos de lectura activa ajustados a las necesidades educativas especiales o la realidad multicultural que vivimos: todo ello ofrecería una mejor radiografía del marco cotidiano de los centros educativos, pero en este caso hemos decidido plantear un perfil de alumnado promedio, estandarizado y que, principalmente, accede a los textos literarios de un modo convencional.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura, recordemos, tiene como objetivo la intervención en los procesos de aprendizaje

por parte de los alumnos, y esta ha de ser la base (si acaso con cierta flexibilidad hacia otros estudios más analíticos) de una investigación activa (desde un prisma cualitativo o cuantitativo) de los elementos reales y circunstanciales que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es, como ya dijo Artur Noguerol (1989, p. 66), un espacio que delimitan los docentes, los discentes y el contenido cultural que se construye dentro de la institución escolar: a esta triada la conocemos como el *triángulo didáctico* (psicológico o pedagógico) y a él nos remitimos. Fueron Bronckart y Schneuwly (1996, pp. 67-68) quienes marcaron, más claramente, el diseño base de las investigaciones en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, más allá de la metodología a emplear, sobre todo en la diagnosis, en la recogida de datos y en su análisis: primero, la identificación y conceptualización de los problemas que producen la causa de la insatisfacción y la desmotivación; en segundo lugar, el análisis de las condiciones de la intervención didáctica y de todos los elementos que integran el contexto en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza; y finalmente, la elaboración de propuestas didácticas.

Sin duda, la base de Bronckart y Schneuwly constituye, al menos de manera personal, el auténtico eje de nuestra investigación, pero desde el convencimiento de que cabe pasar también por el rescate de aquellos estudios descriptivos, de base quizá más filológica, que analizan, por ejemplo, las características de la literatura infantil y juvenil, así como su recepción o su edición. Porque no hay incompatibilidad alguna, solo que uno siempre mira el aula de frente y el otro está más atento a todos aquellos aspectos que es necesario conocer para poder planificar mejor una intervención docente: cada investigación tiene su importancia y necesidad, pero en su momento (y bajo finalidad) adecuados.

Para que todo ello pueda darse en un modelo de trabajo investigador ajustado al necesario equilibrio entre teoría y *praxis*, el propio Artur Noguerol (1989) señalaba hasta tres fases metodológicas, que serían, de igual modo, claves en la confección de nuestras futuras líneas de investigación: la fase *Preactiva*: definición del problema y diseño del método; la fase *Interactiva*: recogida y análisis de datos; y la fase *Postactiva*: formulación de

conclusiones y redacción de un informe final. Y también a este modelo de parametrización de la investigación nos hemos ajustado: primero, desde la diagnosticación inicial, señalamos y definimos un problema en concreto y diseñamos un método (*meta*= camino) a seguir; posteriormente, analizamos los datos recogidos y extraemos conclusiones de los mismos.

Pero también esto nos dejaba algunos interrogantes dentro de la Didáctica de la Literatura: la propuesta de Noguerol no pone el aula como foco final de la intervención docente (investigadores de aula), aunque su teorización resultará clave. Esto ocurre, por ejemplo, cuando llevamos a cabo la investigación en torno a por qué hay textos poéticos que sí pueden ser «ganados» por un lector infantil y juvenil y otros, en cambio, no. Muy poco o nada se ha trabajado para identificar y analizar qué hace que un texto pase de un lado a otro y caiga en el dominio de un tipo de lector que lo hace suyo, con sus características propias: por qué poemas de Federico García Lorca sí son considerados aptos para un público infantil, aunque no los escribiese para él, y por qué otros no, o como también ocurre con la famosa «La canción del pirata» del poeta romántico José de Espronceda, pero no pasa con «A Jarifa, en una orgía», del mismo autor. En este caso, definimos un problema (*los docentes o la comunidad científica no sabemos por qué un texto y no otros pueden formar parte de la llamada «poesía infantil y juvenil»*), buscamos la mejor manera para analizar, mediante la confección de un corpus representativo de obras, establecemos unas comparaciones hermenéuticas que nos permitan dirimir sus concomitancias y sus diferencias; analizamos los datos extraídos a raíz de entrevistas, observaciones al respecto, publicaciones… y formulamos unas conclusiones que nos permitan tener un posicionamiento en concreto. Y ¿por qué es importante adentrarse en una investigación de esta índole?: porque quizá esto dé también explicación de por qué los jóvenes dejan de leer poesía a ciertas edades, ya que una de las causas del problema es, tal vez, la mala selección de textos (o de baja calidad) para su lectura dentro del ámbito o marco educativo.

No olvidemos que el docente tiene su especial campo de estudio en el aula y que debe aspirar, en la medida de lo posible, a que sus

investigaciones tengan un efecto en ella, bien en sentido general o bien de manera singular (estudios de caso, por ejemplo). Por este motivo, debemos tener muy presente que Camps y Milian (1990) señalaron hasta tres ejes en el área, y sobre ellos podemos pautar nuestras líneas de exploración educativa:

a) Intervención en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua por parte del alumnado.
b) Basarse en la investigación activa de los elementos reales y circunstanciales que contextualizan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
c) La intervención eficaz en la resolución de los problemas detectados y el conocimiento y comprensión de cómo se desarrollan los procesos de adquisición lingüística y literaria en contextos concretos.

Todo esto cabe conjugarlo con las tres modalidades básicas de investigación dentro del área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que, en su momento, propuso Mendoza Fillola (2003):

- Una modalidad de investigación que se ocupa de la valoración conceptual y/o la revisión de los supuestos teóricos y los condicionamientos epistemológicos propios de la materia, que analiza, revisa y propone los conceptos operativos y los programas de investigación e intervención que mejoran la actividad de enseñanza-aprendizaje.
- Una modalidad también de carácter teórico que se ocupa de las cuestiones generales del aprendizaje y/o de la especificidad del alumnado, mayoritariamente desde un punto de vista psicopedagógico.
- Una modalidad de carácter eminentemente práctico, destinada a proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras, en el diseño de las cuales confluyen las aportaciones de las otras modalidades.

Indica Ortega-Sánchez (2023, pp. 9-11) que la investigación educativa, además de aspirar a una dimensión práctica, debe con-

tribuir a la mejoría de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, con ello, a comprender, calificar y resolver los problemas educativos que, constantemente, nos encontramos: recordemos que el avance hacia la democratización de la educación y de la enseñanza (volcada hacia el principio de la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación como denominador común de una sociedad en progreso) y que las reflexiones en torno al fracaso escolar, a la adquisición o no de conocimientos y al desarrollo de competencias, vienen marcados por esa singularidad que ofrece el modelo educativo abierto, que se preocupa (o aspira a ello) por cada caso en concreto, como piezas de una estructura social que cabe fortalecer en sus aspectos más positivos y corregir aquellos que resultan negativos.

En todo caso, tengamos bien presente que las finalidades de la investigación pasan por, como señala Ortega-Sánchez (2023), describir, relacionar, explicar, predecir o controlar los procesos y prácticas inherentes a los acontecimientos y fenómenos educativos, que, dada su complejidad, deberá tener siempre dos grandes bloques metodológicos de análisis de los datos: cuantitativos y cualitativos como propusieran Bogdan y Taylor (1975) y, también, abrirse, obligatoriamente, hacia una interdisciplinariedad beneficiosa, que le permita abordar, de manera más compleja y total, esos problemas formulados y diagnosticados: de hecho, investigar, como señalaron Booth, Colomb y Williams (2001), debe ser simplemente recoger información que se necesita para responder a un interrogante y, de este modo, contribuir a resolver un problema (como se citó en Bisquerra, 2019, p. 20). Así, en verdad, más allá de la elección de un método u otro, la realidad es que para identificar medidas aceptables por todos para la modificación de la situación (conflicto, problema) tal vez tengamos que utilizar técnicas de consenso que nos faciliten ese camino y a ese modelo nos hemos ceñido: por tanto, aunque no hagamos un estudio cuantitativo, sí consideramos importantes los datos estadísticos que nos ayuden a situarnos ante un problema en concreto o nos den una radiografía más exacta de qué está pasando con la lectura de textos poéticos entre niños y jóvenes. Pero tengamos muy claro, también, que los fenómenos educativos, como ya señaló Bisquerra (2019, p. 25), transcurren «en

unos contextos naturales y están vinculados a factores históricos, sociales y culturales cuya explicación no aspira, en principio, a ser universal». Pensemos ahora en lo siguiente: ¿Acaso la lectura literaria no está sometida a los mismos aspectos?

Buena parte de los primeros pasos que solemos dar en nuestras investigaciones son *inductivos*, derivados de nuestras propias experiencias: como sabemos, desde Francis Bacon, el objetivo de la investigación es desarrollar teorías o generalizaciones basadas en observaciones o datos específicos, de tal modo que se inicia con una recopilación de datos y trata de identificar patrones para formar nuevas teorías o hipótesis. En buena medida, hay bastante creatividad en el método inductivo, ya que debe proyectar una teoría que distará mucho de ser uniforme y general, porque toda singularidad tenderá a pulir sus diferencias para poder agruparse en conceptos, etiquetas o grupos generalizados. Este método inductivo tiene como principales niveles de seguimiento la recogida de datos, la elaboración de categorías, la creación de microhipótesis, la comprobación de esas regularidades y la verificación de sus agrupamientos y, finalmente la puesta en común de aquellos aspectos que nos permitan elaborar una teoría acorde a esas generalizaciones. Desde la observación, pues, se articula un conocimiento del objeto de estudio, que deberá estar basado en el rigor y en la evidencia empírica para no caer en la mera y simple especulación, demasiado colindante con la imprecisión y el error.

Sin embargo, el *método deductivo* pretende ir en sentido inverso al anterior: de lo general y universal a lo particular con la intención de ampliarlo, precisarlo o contrastarlo con la realidad, pues se apoya en la idea de que si una relación o vínculo causal parece estar implícito en una teoría particular o en un ejemplo de caso podría ser cierto en muchos, así que, en verdad, este método busca comprobar si esta relación o vínculo se da en circunstancias más generales.

Por tanto, si el método inductivo partía de unos hechos y unos datos que se tienen que comprender, el método deductivo, en cambio, toma la causa como base de su explicación, teniendo que validar o invalidar varias hipótesis generales, restringiendo su visión de los hechos (ciñéndose solo a la naturaleza del hecho investigado), si bien suele basarse, por lógica, en un investigación cuantitati-

va (objetividad, estimación numérica, estadísticas) por estar más orientada hacia los resultados (causalidad). Como sintetizó Rafael Bisquerra (2019, p. 29), partiendo de la inicial propuesta de Dewey, en 1910, el método científico es la acción de aplicar las dos estrategias, para así comprobar empíricamente un hecho o un problema, y respondería a estas fases: 1) planteamiento del problema y revisión bibliográfica que comporta su concreción; 2) formulación de la(s) hipótesis y sus consecuencias; y 3) la elección de la vía metodológica más adecuada para corregir ese mismo problema.

Pensemos, con ello, que la investigación en educación se suele caracterizar por una pluralidad (incluso heterodoxa y ecléctica) metodológica o una diversidad de procedimientos posibles para realizar investigaciones empíricas. Y esto supone, además, una doble categorización que dirime, en buena parte, los objetivos que nos marcamos en nuestra indagación investigadora: aquellos métodos orientados a *obtener un conocimiento básico* (producción de teorías cuyo objetivo sea la descripción, explicación, predicción, control y comprensión de ciertos fenómenos educativos); y aquellos que, por el contrario, pretenden obtener un *conocimiento aplicado* que implica la toma de decisiones con la pretensión de comprender la realidad educativa y así transformarla desde la *praxis* y los resultados que esta arroja.

Por tanto, a pesar de partir de la evidencia cuantitativa, la base metodológica de esta investigación es, principalmente, cualitativa y, como tal, podríamos decir que se orienta a la integración y la comprensión de las acciones llevadas a cabo por ese triángulo didáctico dentro de la *praxis*; pero también lo hace poniendo un notorio acento en la toma de decisiones sobre las políticas educativas que se llevan a cabo, así como a su planificación y resolución en el aula.

Si este libro combina el diagnóstico, la acción y la reflexión frente a los problemas de la enseñanza, del aprendizaje y de las prácticas que suelen experimentar los participantes en contextos específicos, entonces podemos asegurar que estamos ante un ejemplo más de *Investigación-acción* (IA) pues sigue los parámetros que, en su momento, fijaron Holly y Whitehead (1986), Kemmis y McTaggart (1998), Elliot (1990), Cohen *et alii* (2007) y McKernan (2008).

De hecho, respondería a esas seis cuestiones fundamentales que Kemmis y McTaggart (1998) propusieron como modelo a seguir:

Qué investigar	Definir los problemas en su contexto.
Quiénes realizan la investigación	Habitualmente el profesorado, partiendo de sus propias prácticas en el aula.
Cómo investigar	Desde el paradigma cualitativo.
Para qué investigar	El cambio y la transformación de las prácticas educativas desde una perspectiva crítica.
Naturaleza del objeto de investigación	Tiene como foco los problemas sociales y humanos que emergen del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.
Bases epistemológicas	Desde un paradigma crítico y transversal.

Pero ¿qué pretendemos con esta concreta propuesta, más allá de reivindicar un mejor lugar para la poesía dentro de los textos literarios que se llevan a las aulas? Sin duda, mejorar la competencia comunicativa a través del trabajo sobre otras dos competencias que la conforman: la lectora y la literaria. Se pretende analizar y garantizar una formación pragmática y funcional de los educandos, motivar a los docentes a que estén implicados en los procesos de formación permanente, crear modelos activos de enseñanza dentro de un contexto de interrelación comunicativa y funcional en el aula, así como desarrollar una sensibilidad estética y crítica para afrontar la proliferación de nuevas producciones literarias, fruto de la hibridación y de la constante experimentación. Este libro se ajusta a esas necesidades del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, porque esta tiene como objetivo la intervención en los procesos de aprendizaje por parte del alumnado y debemos aspirar a mejorar esos procesos, ya que eso implica mejorar los resultados. Ahora bien, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que estrecha el páramo entre teoría y *praxis*, tiene buena parte de su razón de ser cuando los modelos educativos implementados arrojan problemas no resueltos por circunstancias muy determinadas (más o menos singularizadas); en consecuencia, identificar, señalar, detectar y corregir estos problemas constituye un objetivo

clave y fundamental que guían gran parte de los trabajos del área y sobre el que nos basamos, principalmente. Así, sobre la teoría propuesta por Bronckart y Schneuwly (1996) nosotros también apuntamos a la identificación y conceptualización de los problemas que producen la causa de la insatisfacción y la desmotivación hacia la lectura literaria en general y la poesía en particular; el análisis de las condiciones de la intervención didáctica y de todos los elementos que integran el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y la elaboración de propuestas didácticas ajustadas a esa amplia problemática.

En un curioso libro (y muy innovador para la época), Antonio Medina, Julián Escobar y Francisco Oliver (1984, pp. 15-16) nos ofrecían un largo listado de objetivos que pretendían conseguir con su propuesta didáctica en torno a la lectura de poesía. De entre los veintitrés objetivos había cuatro que hemos querido hacer nuestros, aunque quizá usaríamos otra terminología algo más ajustada a nuestro plano cultural actual:

a) Impulsar el cultivo sistemático de la poesía en las aulas como base de la comunicación humana y reconocimiento de la dimensión estética del lenguaje.
b) Involucrar a la Administración para que, en las reformas curriculares en curso, otorgue el lugar y cuidado adecuados a la enseñanza de la poesía.
c) Denunciar la falta de sensibilidad poética de la actual comunicación humana y en el sistema educativo.
d) Despertar el interés de una sociedad tecnificada, nuclearizada y desesperanzada como la nuestra, hacia el cultivo del sentimiento poético.

Rara vez podremos encontrar objetivos que se nos ajusten tanto como estos, formulados hace 40 años: ni todo tiempo pasado fue mejor, ni los avances nos han llevado a la tierra prometida del bienestar social, más bien, todo lo contrario. Y la poesía está ahí, expectante, paciente, esperando que la rescatemos sin más justificación que su valor como enlace humano. Pocos años más tarde, Ángelo Nobile decía que

> […] estamos asistiendo a una indiferencia y tal vez reacción negativa de las nuevas generaciones frente a las composiciones poéticas, relegadas a los últimos puestos de los intereses juveniles. En una encuesta realizada en 1980, la poesía aparece como un género ignorado y despreciado por los propios profesores. De ahí su poca disponibilidad y la extrema y comprensible prudencia de las casas editoriales en cuanto a la publicación […]. El fenómeno debe plantearse, al menos en sus manifestaciones más evidentes, no como una natural repulsa e insensibilidad de la infancia a este género, sino como una responsabilidad de la escuela (Nobile, 1992, p. 70).

¿Vamos a seguir mirando a otro lado? ¿Seguiremos culpando a otros antes de asumir que es responsabilidad nuestra que la poesía nos ayude a consolidar muchos valores que se están quebrando en nuestra sociedad y que apuntan más allá de los ODS? Visto así, este libro es inconformista, rebelde y reivindicativo, pero también crítico con lo que, entendemos, perjudica seriamente la lectura de poesía en las aulas. La desconexión de buena parte del profesorado con las investigaciones en Didáctica es poco justificable a efectos de formación permanente, pero quizá es comprensible ante un panorama desalentador: sin embargo, nuestra falta de compromiso puede alimentar ese terrible escenario del que todos se quejan. El movimiento se demuestra andando y si unos plantean propuestas muy alejadas de la realidad actual de las aulas, los otros, en cambio, muestran su escepticismo ante nuevas metodologías que requieren de una profunda revisión formativa de cada uno de nosotros. El peligro está en quedarnos en la orilla de las cosas.

Coda

A veces cuesta comprender ciertas situaciones de la vida cuando se reflexiona sobre todo lo vivido, deseado o proyectado: solo desde la aceptación de sus curiosas sinergias (algunas azarosas y otras no tanto) se llega a comprender que quizá todo fue teniendo sentido, aunque costase verlo en el inmediato momento. Tengo la sensación de que tantos años de investigación sobre poesía española y sobre la

didáctica de la lengua y la literatura, unidos a la experiencia como autor de poesía y como ávido lector de la misma, me han estado llevando, progresivamente, hasta el umbral de este libro, cargado de implicación docente y de compromiso ciego y férreo con la cultura.

Muchas han sido las horas y las lecturas que se han ido consumiendo para poder reunir un conjunto de conclusiones que merezca la pena llevar al blanco del papel y al enigmático espacio del aula. Pero en todo este trayecto lo realmente alentador es que nunca he estado solo, pues muchos me han acompañado y me han enriquecido por su clarividencia académica y por su calidad humana a partes iguales. Dentro de ese amplio elenco de compañeros y compañeras fundamentales para encajar esta poliédrica realidad que vivimos me gustaría destacar la figura de Remedios Sánchez García y de Francisco José Sánchez García, porque son mi familia del sur y les quiero. También han sido importantes, e imprescindibles, María del Carmen Quiles Cabrera y María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, junto con Mar Campos Fernández-Figares y Enrique Baena, pues con ellas y ellos la distancia es solo una cuestión de geografía y porque son un coro de voces entrañables. Me quedo, igualmente, con la complicidad de Juan de Dios Villanueva, que tanto y tan bien ha trabajado la poesía infantil, y de Elena Jiménez Pérez, que siempre tiene la clave de todo. Qué importante ha sido, en muchos momentos de nuestra compartida vida, la fidelidad de Agustín Reyes-Torres y el cariño de Josep M. Rodríguez, junto con la admirable calidad humana de Carme Manuel, Ángel Calpe, Josep Ballester y Silvia Chireac.

Nunca se pueden hacer jerarquías en los agradecimientos si estos nacen de la sinceridad, pero esta vez quiero destacar unos nombres que han marcado el contexto de este libro: primero, al doctor-cirujano Amariel Barra, que no es muy poético en sus diagnósticos pero ha conseguido que el dolor sea una sensación del pasado; junto a él, a Salvador Pons Bordería, profesor primero y amigo después, porque su magisterio profesional y humano es la mejor lección que he recibido nunca y porque la amistad se demuestra así: con lealtad, coherencia y valentía. También a Manuel León, porque su compromiso con la cultura ha sido inspirador. Y para Clara y Pablo, porque cada página aquí también fue un profundo silencio para ellos.

Índice

1.Introducción: poesía contra todo pronóstico 9

2. La poesía solo necesita lectores 29

2.1. Una señal de alarma: al hábito lector se le ven las costuras 29

2.2. La formación del intertexto: de la autonomía lectora a los lectores disidentes 34

3.La educación literaria ante la formación lectora 49

3.1. La lectura literaria es solidaria ¿y solitaria? 49

3.2. Literariedad y lector en formación: la acción mediadora de la Didáctica 53

3.3. Teorías literarias y recepción lectora 64

3.4. La literatura comparada ante un contexto educativo heterogéneo 67

3.5. Una educación literaria que responsabilice al lector 71

3.6. Los objetivos de la educación literaria 79

4.La lectura de poesía frente al marco legislativo vigente: algunas líneas de relación y reflexión 87

4.1. Un modelo educativo basado en competencias: la poesía también tiene su lugar 87

4.2. Las competencias específicas y saberes básicos: la creación de conocimientos previos para la lectura 95

4.3. Las situaciones de aprendizaje: otra novedad no tan novedosa 124

4.4. El perfil de salida ante las competencias clave 129

4.5. Aspectos generales de la evaluación 132

5. Diagnosticación de un problema: la etapa de frontera en el horizonte 141

6. *¿Y tú me lo preguntas?* Caracterización del género poético 171

6.1. Un punto de partida ante la determinación del género poético: de la tradición a la innovación 171

6.2. Estrechar el cerco: la poesía como género literario 176

6.3. La dignidad intacta de la poesía infantil: algunas claves para su definición 184

6.4. La poesía ganada y sus principales características 192

6.5. Poesía y juego: la ruptura de un concepto de poesía en una edad decisiva 196

7. Leer poesía en el aula: articulación de estrategias docentes 225

7.1. La comunicación literaria: el doble plano del enunciado y de la enunciación 225

7.2. La formación lectora y literaria: preparándonos para la mediación docente 236

7.2.1. Un concepto diferente de lectura 236

7.2.2. Condicionantes de la lectura: la información visual y no visual 239

7.2.3. Leer es comprender e interpretar: la huella de las primeras experiencias lectoras 240

7.2.4. La lectura literaria siempre tiene su porqué 247

7.3. La acción lectora frente a la lectura significativa: líneas elementales del intertexto 250

7.4. El diálogo con el texto: el lector ante sus expectativas 259

7.5. Leer poesía significativamente: aplicación docente para una lectura activa 263

7.5.1. De la situación a la motivación: estados de la prelectura 263

7.5.1.1. Las expectativas culturales, artísticas y sociales: contra prejuicios y negativas frente a la poesía 265

7.5.1.2. Las expectativas paratextuales 271

7.5.1.3. Las expectativas textuales previas: el título 275

7.5.1.4. Las expectativas literarias y discursivas 283

7.5.1.5. Las expectativas personales 288

7.5.2. El camino hacia la comprensión del texto: el mapa de significación lectora 290

7.5.2.1. El lector no solo reconoce, también crea 290

7.5.2.2. La poesía no es un laberinto sin salida 298

7.5.2.3. Poner el foco de atención en la protagonización lírica para trabajar la comprensión lectora 299

7.5.2.4. Poemas estróficos y no estróficos 313

7.5.2.5. La métrica como herramienta docente 317

7.5.2.6. Poemas de estructura abierta o cerrada 320

7.5.2.7. Acercarse a la disposición morfológica del poema 325

7.5.2.8. El lenguaje figurado como antesala de la interpretación 328

7.5.2.9. Líneas generales para activar una lectura creativa 333

7.5.3. De las inferencias a la interpretación global 337

8. Confección de itinerarios lectores de poesía 345

8.1. La utilidad del canon literario en la formación lectora: definición del concepto 345

8.2. El itinerario lector en la formación lectora del estudiantado: del modelo canónico heredado a la confección de una biografía lectora 355

8.3. Parámetros generales para la confección de los itinerarios lectores 364

8.4. Líneas de desarrollo de los itinerarios lectores de poesía 372

8.5. Una visión de conjunto en la confección de itinerarios lectores de poesía 376

9. Bibliografía citada 381

Bibliografía literaria citada (ediciones manejadas) 412

Sergio Arlandis es profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universitat de València. Ha sido profesor en universidades de prestigio internacional como la University of Virginia o la University of Pennsylvania y ha sido profesor invitado en la Universidad de Granada o la Universidad de Turín, entre otras. Tiene un doble doctorado con sobresaliente *cum laude* en Literatura Española por la Universitat de València y en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Almería, respectivamente. Tiene un centenar de estudios publicados en revistas y editoriales de prestigio nacional e internacional que han llevado a que le considere uno de los críticos más reconocidos en el ámbito de la educación literaria y de los estudios en torno a la poesía clásica, moderna y contemporánea. Pertenece a numerosos comités científicos de revistas académicas relevantes a nivel nacional. Es también conocida su faceta de editor, de gestor cultural y como premiado poeta, siendo uno de los autores de su generación mejor valorados por la crítica especializada. Estudios suyos como *El desafío de la lectura. Educación literaria y formación lectora de futuros docentes* (2021) están ya en su segunda edición y constituye un referente en el área en la actualidad; como también otros trabajos monográficos como *La herida abierta del poema. Variantes del compromiso poético de posguerra ((Aleixandre, Hidalgo, Beneyto, Brines)* (2016); o junto con Agustín Reyes-Torres: *Textos e interpretación: introducción al análisis literario* (2013) así como sus ediciones críticas publicadas en la editorial Cátedra de la poesía de Jaime Siles o Leopoldo de Luis, sus libros monográficos sobre Vicente Aleixandre, o las ediciones críticas del propio Aleixandre o Francisco Brines entre muchos otros. Ha contado con varios reconocimientos a su labor docente, su compromiso social y cultural.

Leer poesía contra todo pronóstico

Lectura activa en aula: *etapas de frontera* entre Primaria y Secundaria

Qué difícil resulta, para gran parte del profesorado, incentivar la lectura de poesía en las aulas de Primaria, Secundaria e incluso en Bachillerato. Este amplio y profundo estudio, que remarca la opción de «leer poesía contra todo pronóstico» en tiempos tan prosaicos, no solo propone cómo diseñar itinerarios de lectura poética en las aulas, sino que también reflexiona sobre cómo trabajarla en diferentes ciclos formativos, dando continuidad a su propia propuesta educativa, que distingue tres líneas de desarrollo: el trabajo en torno a la poesía, su ajuste a una concreta tradición literaria sin caer en la historiografía y a la mirada poética, que implica un posicionamiento del lector hacia el texto literario y la propia vida. Es decir, se busca consolidar en el alumnado una sensibilidad lectora por encima de una simple acumulación de saberes.

Este libro es un diálogo abierto con la realidad de las aulas en la actualidad, pero también es muestra de un profundo conocimiento del género poético como tal, del proceso de lectura literaria, del diseño educativo, de las técnicas de lectura activa, del contexto de las aulas como marcos de desarrollo personal y ámbito de un proyecto socializador no carente, sin embargo, de aristas y dificultades en muchos casos. Y lo hace señalando, por primera vez, qué motiva el abandono de la lectura de poesía a edades demasiado tempranas, según datos e investigaciones que así lo demuestran; pero, además, pone el foco en la formación del profesorado, guiándoles a cómo contrarrestar su propias dudas a la hora de leer y trabajar la poesía a partir de los 6 años hasta la adolescencia.

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

ISBN 978-84-1079-345-3

Octaedro Editorial