

POESÍA EN EL ESPACIO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN ESO

POETRY IN SPACE: A DIDACTIC EXPERIENCE IN SECONDARY EDUCATION

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor

Universidad de Vigo

Correspondencia:

Isabel Dans Álvarez de Sotomayor
Campus a Xunqueira, s/n, 36005 Pontevedra
Mail: mdans@uvigo.es

Recibido: 20/06/2017; Aceptado: 14/01/2019

DOI: 10.17398/0213-9529.38.1.101

Resumen

Una educación para la belleza supone contar con los agentes del proceso educativo y su entorno. En este caso la perspectiva de la didáctica como investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje conduce a la exploración de nuevos contextos. En concreto, una preocupación habitual en la práctica profesional es este punto de partida: ¿cómo aprenden la poesía en su vida cotidiana? Lo cierto es que habitualmente confiesan un alto grado de desmotivación hacia el género lírico y muchas veces las experiencias, no siempre positivas, van dejando una huella en su aprendizaje literario. Así, será posible presentar una práctica innovadora que solucione las lagunas formativas en educación de la sensibilidad desde la escuela en secundaria. Para ello se propuso a un grupo de estudiantes intervenir en el espacio cotidiano de su centro con poemas. La proyección del arte, para otros, mejora la reflexión propia sobre el uso que hacen y dota de significado el aprendizaje por descubrimiento. Se dan situaciones nuevas y supone un reto que han de solventar de forma crítica. Finalmente, la experiencia contribuye a la mejora de la percepción de la poesía como medio de expresión y de las propias emociones.

Palabras clave: Poesía; didáctica de la literatura; educación secundaria; prácticas de lectura

Abstract

An education for beauty involves having the agents of the educational process and their environment. In this case, the perspective of didactics as a research of teaching-learning processes leads to the exploration of new contexts. In particular, a common concern in professional practice is this starting point: how do they learn poetry in their daily lives? The truth is that usually confess a high degree of demotivation towards the lyrical genre and often experiences, not always positive, are leaving a mark on their literary learning. Thus, it will be possible to present an innovative practice that solves the training gaps in sensitivity education from high school. For this, a group of students was proposed to intervene in the daily space of their center with poems. The projection of art, for others, improves self-reflection about the use they make and gives meaning to discovery learning. There are new situations and a challenge that they have to solve in a critical way. Finally, the experience contributes to the improvement of the perception of poetry as a means of expression and of one's own emotions.

Keywords: Poetry; literature didactics; secondary education; reading practices.

INTRODUCCIÓN

La mediación literaria

Una educación para la belleza supone contar con los agentes del proceso educativo y su entorno. El camino de la sensibilidad es multifactorial, siendo la familia en un momento inicial y el docente de Literatura claves en la formación lectora. Aun cuando esta función sea debatida y se descalifica en no pocas ocasiones a quienes orientan dentro del aula, la mediación adulta sigue guiando nuevos descubrimientos:

“Se concibe al profesor como un mediador, con todo el universo semántico que esta elección moviliza. Tríada, conflicto, cambio, construcción de sentido, rol relacional, puente, acompañamiento, cercanía, afecto y diálogo confiado son [...] ideas congregadas por la noción de mediación, y que nos parecen especialmente relevantes para definir al formador de lectores en la escuela. Se constituye entonces un importante cambio: el paso desde el sustantivo genérico profesor hacia el término mediador, conformando así un desplazamiento conceptual ampliamente aceptado y utilizado en el discurso didáctico contemporáneo” (Munita, 2014: 153).

El mediador literario debe cumplir unos requisitos exigentes (Cerrillo y Cañamares 2008: 80-81), tales como ser lector habitual, saber transmitir el gozo por la lectura, conocer el grupo-clase y saber cómo participa, abrir las puertas de la imaginación y la creatividad. En síntesis, el liderazgo del ejemplo y una mínima formación literaria, psicológica y didáctica.

Ya la obra clásica de Piaget *La formación del símbolo en el niño* adelantaba la capacidad lingüística como factor de desarrollo mental. De hecho, la capacidad simbólica aparece pronto y supone un cambio cualitativo en el pensamiento; la relación con el entorno, con los objetos y con los demás seres que nos rodean. En esta línea las investigaciones sobre la adolescencia han puesto de relieve el desarrollo socioemocional, con especial atención a la relación entre los iguales.

El entorno, el espacio cotidiano que rodea a los estudiantes en las escuelas se presenta como una oportunidad. En cuanto facilitador de nuevos significados por la propia ambientación puede contribuir al modo de enseñar. Quizá esta perspectiva es notoria en la etapa infantil y aún en educación Primaria, donde las aulas se decoran y ambientan para reforzar fines pedagógicos.

Partimos de la idea de que la escuela como lugar puede contribuir, o no tanto, al desarrollo de cada persona. Se trata en este caso de una mediación espacial: los significados aparecen en los lugares más anodinos de la misma. El factor sorpresa aumenta el interés o, más bien la atracción, por los mensajes que se contienen.

Puesto que el aprendizaje se da en la persona es necesario considerar a la persona misma; esto es, su complejidad. Dentro de esta un lugar destacado lo ocupan las emociones. Las distintas definiciones de educación convergen en la idea de perfeccionamiento o mejoramiento. Este desarrollo perfectivo guarda relación con el conjunto de aprendizajes del individuo en su medio y los comportamientos que se derivan del mismo. Así, la persona es un todo indivisible que se desarrolla a lo largo de aprendizajes interconectados entre sí y con el ambiente. Si bien puede seleccionarse para su estudio alguna área o áreas de aprendizaje, sin olvidar a la persona en su conjunto, por lo que variará desde una mayor especificidad o generalidad. Pring (2016: 50) recuerda uno de los fines de la educación como

“Crecimiento de forma integral; este planteamiento respeta y construye a partir de las experiencias previas que tienen los jóvenes como miembros de sus respectivas tradiciones culturales; y considera que son precisamente esas experiencias significativas para ellos -sus creencias, valores, gustos, etc.- lo que hay que “educar”, para que vivan de manera más inteligente, más humana, sus vidas”.

Es por ello que no queremos obviar la lectura como acto voluntario que fundamenta este crecimiento integral, como práctica intencional de lectura cualquier soporte.

Precisamente las emociones, tal como el filósofo griego Platón evidencia, son una parte fundamental del aprendizaje, ya que se gestiona emocionalmente. El aprendizaje revela la asociación de un estímulo con una respuesta emocional, lo que hace importante el juego en la formación literaria. Cuando una neurona es suficientemente estimulada hay aprendizaje. Los libros son muchas veces señales inequívocas de obligaciones académicas para un adolescente. Dado que la plasticidad cerebral existe a lo largo de la vida, por lo que el aprendizaje siempre se da, aunque de un modo diferente en cada etapa, las emociones contribuyen en gran medida a este proceso. Podemos estar continuamente aprendiendo y no solo dentro del aula.

Educación literaria y el reto digital

La educación literaria en la era digital se enfrenta a nuevos retos, tales como conjugar la tradición humanística de los clásicos con la innovación mediante el uso de las tecnologías para el aprendizaje. Las nuevas formas de lectura y escritura implican grandes cambios (Cassany, 2012): la lectura tradicional ha cambiado su soporte y las conversaciones frágiles de las redes sociales son los nuevos textos multimodales.

Esta unidad de inteligencia lo que ha venido en denominarse “inteligencia colectiva”: “un fenómeno emergente que daría lugar a la realización de algunas de las visiones más atrevidas en términos de protesidad. Si aceptamos la inteligencia como característica de nuestra especie, estaríamos hablando (como lo hacen ya de hecho algunos colectivos intelectuales) de un nuevo tipo de humanidad” (Sáez Vacas, 2007: 30). Se trata de la acción múltiple mediada por la tecnología, donde los resultados sean fruto de un sumatorio.

Lentamente los trabajos en torno a la tecnología educativa (el conectivismo de Siemens, los nativos digitales de Prensky, la generación red señalada por Tapscott, etc.) como remedio a toda clase de problemas educativos, se combinan con una reivindicación ponderada sobre la necesidad de la educación literaria profunda (Cerrillo, L’Ecuyer, etc.). No solo la infoxicación o el tecnoestrés son factores determinantes para la educación de los nuevos lectores, sino aún el desconocimiento de las lecturas clásicas o tradicionales que dan origen a la identidad cultural.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Este trabajo pretende reflejar experiencias didácticas sobre el aprendizaje literario en el ámbito escolar, pero fuera del aula. Además, la idea de una figurada brecha lectora en el género poético es quizá mayor en el grupo de edad al que se dirige: adolescentes de Educación Secundaria. Para dar respuesta a esta cuestión, se muestran las conexiones entre el uso de la Literatura como actividad creativa o de ocio.

La educación no puede estar limitada a las paredes de la escuela como si fuera un paréntesis a la vida, ya que el modelo de la “ciudad educativa” (Requejo, 2003: 21) parte de que siempre se puede educar en todas las actividades humanas. La visión holística y humanística ponen al sujeto en constante situación de ser educado en su integridad, de un modo no solo concreto y pragmático, sino cargado de compromiso y transformación social. El empoderamiento de la juventud pasa por la recuperación de las identidades juveniles: que sean ellos mismos quienes participen con sus decisiones activas en la sociedad y, al fin, en la autoconstrucción de su propia educación.

Seguimos las ideas propuestas por Nuñez (2012) quien habla de un giro en el paradigma de los espacios oficiales de lecturas, vinculados a un determinado entorno físico, a los espacios letrados, donde el centro es la interacción entre la persona y el medio y su participación: “es un espacio que no se define por «estar rodeado de libros» sino por las interacciones de los sujetos” (2012, 110). La escuela como ámbito de encuentro por excelencia entre personas es un lugar idóneo para las “mentes letradas”, para fomentar el pensamiento crítico y creativo desde la percepción visual de sus sujetos.

Se dan la mano aquí lo invisible y lo visible, como señalan los “Nuevos Estudios de Literacidad” y aún lo instructivo y lo formativo, que no siempre es -ni debe ser- evaluable. Una profesora, un estudiante, una persona que venga a visitar el colegio de enfrentará a un poema y, por tanto, a un significado. No se trata en absoluto de una imposición lectora, ya que más bien se trata de un juego y de la creación de un horizonte de recepción emocionalmente compartido, pero donde los significados son únicos, intransferibles. También el aprendizaje se transforma, ya que se puede dar en la natural inquietud intelectual o bien en la clase que se imparte ahora sobre el poema –“nuestro poema”- en las escaleras que pisamos cada día.

En este caso la perspectiva de la didáctica como investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje conduce a la exploración de nuevos contextos. En concreto, una preocupación habitual en la práctica profesional es este punto de partida: ¿cómo aprenden la poesía en su vida cotidiana? Lo cierto es que habitualmente confiesan un alto grado de desmotivación hacia el género lírico y muchas veces las experiencias, no siempre positivas, van dejando una huella en su aprendizaje literario.

Nuestro modelo didáctico es eclético en cuanto que combina la perspectiva sociocrítica (la función crítica, el uso de la reflexión con los agentes didácticos y la función emancipadora del poder social) y la perspectiva emergente. La perspectiva emergente transdisciplinar utilizada se denominada ecoformadora (Medina y Domínguez, 2015), ya que el objeto de esta investigación es plantear un enfoque holístico. Entendemos al alumno como un ser complejo, que requiere una integración múltiple entre profesionales de distintas áreas y en diferentes contextos. La ayuda a otros mejora la reflexión propia sobre el uso literario y dota de significado el aprendizaje por descubrimiento. Se dan situaciones nuevas y supone un reto que han de solventar. El interés ecoformador supera a una disciplina en concreto y se compromete con el medio y sus habitantes. Se entiende el contenido comunicativo como una posibilidad transformadora. Es emergente ya que, como señala Medina (2002: 42), se deriva de la profesionalidad, la indagación y la complejidad. Se trata de un modelo de intervención que genere autonomía, y una praxis pedagógica que posibilite la participación social para que se adecue al contexto.

Así pues, será posible presentar una práctica innovadora que solucione las lagunas formativas en educación de la sensibilidad desde la escuela en secundaria. Para ello se propuso a un grupo de estudiantes intervenir en el espacio cotidiano de su centro con poemas. La proyección del arte incide en el propio modo de ver el mundo, sobre el uso que hacen de la Literatura y dota de significado el aprendizaje por descubrimiento. Se dan situaciones nuevas y supone un reto que han de solventar de forma crítica. Finalmente, la experiencia contribuye a la mejora de la percepción de la poesía como medio de expresión y de las propias emociones.

El desarrollo de esta práctica contaba con la cooperación de las profesoras de las lenguas de la comunidad: gallego y castellano. Desde una concepción de tratamiento integrado de las lenguas (TIL) nos enfocamos a la coordinación de las asignaturas en torno a diferentes

contenidos poéticos, objeto curricular propio de ambas lenguas. La selección de los textos tuvo lugar en los espacios virtuales de los estudiantes: sus redes sociales y el material disponible en la biblioteca escolar. De una primera selección se votaba el texto escogido para cada día en torno a las ideas que querían transmitir: libertad, ternura, derechos humanos, etc.

La primera fase, de sensibilización, consiste en aprender a ver poesía en el espacio habitual. Para ello se animaba a los estudiantes a buscar poesía en los grafitis y en las canciones a través de sus redes sociales: dos elementos sumamente atractivos y habituales en su día a día. Rota la división entre la literatura académica y en papel, se propuso sacar los libros de los espacios tradicionales. Es decir, facilitar el acceso a las estanterías de la biblioteca llevando los versos a las paredes de la escuela. Lo cierto es que el diseño arquitectónico de la zona de secundaria del centro educativo hace que el acceso a esta etapa tenga lugar tras la subida por una escalera. Así, decidieron decorar los escalones con los versos de poemas y completar el impacto con una pequeña ficha sobre la obra al pie las mismas. La selección de los poemas tuvo lugar en los meses de marzo y abril y la intervención sobre el espacio en mayo. Los estudiantes eligieron este mes por ser el mes típico de los Juegos florales en el que se homenajea a un autor anualmente el 17 de mayo, el día de las Letras gallegas. El proyecto fue denominado como “21 días, 21 versos”, porque se trataba de decorar a diario 21 escalones con poemas diferentes.

Los poemas que más éxito han generado son los que pretendían provocar, para hacer reír o para hacer pensar. El sentimiento de pertenencia a un proyecto común y el sentido de colaboración de cada curso de secundaria al escribir su poema en hojas que pegaban libremente por las escaleras, también se reflejaba a la hora de facilitar la interpretación de su significado a otros e incluso de mantener y cuidar dicho lugar. Como primer poema han elegido un poema tradicional, de difícil lectura, por su valor simbólico, por una cuestión de identidad cultural: una cantiga de Alfonso X El Sabio. La decisión es también un factor relevante en la educación literaria, pues tratan de discernir cuáles son las obras que deberían acceder a su espacio cotidiano. En esta ocasión incluyen una pieza histórica que muestra el valor de la lengua propia, elegida por el monarca como vehículo de su obra.

Otros poemas breves son piezas de carácter romántico, cercanas a sus intereses afectivos, pertenecientes a Rosalía de Castro y Celso Emilio Ferreiro. Junto a esta le sucedió en éxito una pieza de Federico García Lorca incluida en Seis poemas gallegos, “Canzón de cuna para Rosalía de Castro, morta”:

¡Érguete, miña amiga,
que xa cantan os galos do día!
¡Érguete, miña amada,
porque o vento muxe, coma unha vaca!
Os arados van e vén
dende Santiago a Belén.
Dende Belén a Santiago
un anxo ven en un barco.
Un barco de prata fina
que trai a door de Galicia.
Galicia deitada e queda
transida de tristes herbas.
Herbas que cobren teu leito
e a negra fonte dos teus cabelos.
Cabelos que van ao mar
onde as nubens teñen seu nído pombal.
¡Érguete, miña amiga,
que xa cantan os galos do día!
¡Érguete, miña amada,
porque o vento muxe, coma unha vaca!

CONCLUSIONES

El mes de mayo en los centros educativos de Galicia constituye una buena oportunidad para la educación literaria por la conmemoración de las Letras Gallegas y el día del libro. La experiencia didáctica con un grupo de estudiantes de secundaria, quienes han intervenido en el espacio escolar ha favorecido una mejora del interés por la poesía como lectura en su espacio cotidiano.

Las actividades realizadas desde una pedagogía sistémica no son fácilmente cuantificables. Se construyen vínculos de colaboración y el profesor se entiende como un educador que trabaja la realidad tal como la encuentra (Fusté, 2010: 25). No obstante, sí se ha podido evaluar un claro impacto emocional en la comunidad educativa. Para quienes participan en el proyecto el aprendizaje de la Literatura cobra un nuevo enfoque, ya que se acerca al proceso de la investigación. El aprendizaje conecta con la vida real de los participantes. Elegir un poema entre muchos posibles y explicarlo al resto de estudiantes y personas que contemplaban los versos supone un aprendizaje significativo. Además, el sentido de un canon literario propio convierte no ya al docente en un mediador literario, sino al propio alumno en un mediador cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cerrillo, P. y Cañamares, C. (2008). *Recursos y metodología para el fomento de la lectura*. CEE Participación Educativa, 76-92.
- Cerrillo, P. C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. In: Lluch, G. (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 85-104.
- Cerrillo, P. C. (2012). *Educación literaria y canon escolar de lecturas*. Leer.es. Disponible en <http://docentes.leer.es/> (Web del Ministerio de Educación).
- Fumero, A., Roca, G., y Sáez Vacas, F. (2007). *Web 2.0*. Madrid, Spain: Fundación Orange.
- Fusté, M. (2010). *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*. Barcelona: Graó.
- L' Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Medina, A. y Domínguez, M. C. (eds.) (2015). *Didáctica: Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Universitas.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Núñez, E. y García, A. M. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Revista PULSO*, 35, 109-129.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Barcelona: Narcea.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente*. Madrid: Ariel.