

La poesia a les aules: possibilitats didàctiques i problemes d'aplicació

Joan Calsina Forrellad*

Resum

En aquest article, analitzem el gènere poètic des del punt de vista del seu potencial didàctic. A la primera part del text, exposem de manera sumària quines són les virtuts educatives del gènere i el seu possible encaix dins el marc educatiu català. Tot seguit, passem a escatir amb més detall quins són els aspectes que, a la pràctica, impedeixen la seva aplicació i ple desenvolupament a les aules d'escoles i instituts. Fonamentalment, classifiquem aquests aspectes problemàtics en quatre punts concrets: la manca de formació dels docents, la manca de receptivitat dels alumnes, la problemàtica legal o normativa i els llibres de text. Finalment, oferim unes conclusions raonades a partir de les problemàtiques que hem exposat en els punts anteriors.

Palabras clave

Poesia, educació, formació del professorat, pensament crític, creativitat

Recepció original: 15 de gener de 2024

Acceptació: 12 de juny de 2024

Publicació: 24 de gener de 2025

Introducció: la poesia com a eina didàctica

Són molts els artistes, pensadors i intel·lectuals que, ja des dels inicis de la nostra cultura grecolatina, han defensat les virtuts del gènere poètic en el context de l'ensenyança: Ciceró (62 A.C./2013), per exemple, considerava que el conreu de les lletres era el millor camí per arribar a una humanitat plena; Ovidi (12 D.C./1984), per la seva banda, defensava que l'estudi de les belles arts —la poesia i la retòrica— suavitzen el caràcter i esvaïen les actituds cruels i salvatges; i encara uns quants segles abans, Aristòtil (335 A.C./2012) propugnava la superioritat de la poesia per damunt de disciplines aparentment més prestigioses com, per exemple, la història.

En el nostre context immediat, això és, a la Catalunya del segle XXI, el gènere poètic segueix sent defensat per diversos especialistes de l'àmbit educatiu. Aquest és un principi, doncs, que ha perviscut fins als nostres dies a pesar dels canvis històrics i tecnològics. De fet, considerant el sistema competencial que és vigent avui dia, la poesia no només continua sent encara vàlida, sinó que podria arribar a esdevenir un recurs pedagògic d'enorme importància. Com afirma Bordons, aquesta branca de la literatura demostra una extraordinària capacitat per acoblar-se a conceptes com «el constructivisme, l'aprenentatge significatiu o l'educació emocional», tan vinculats amb l'educació competencial, no en va «és un instrument de primer ordre per desenvolupar la creativitat, per

(*) Joan Calsina Forrellad és doctor en Teoria de la Literatura i Literatura Comparada. És professor associat a la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, on imparteix docència en el Màster en Educació Interdisciplinària de les Arts i el Màster en Formació del Professorat. Abans havia estat professor (*maitre de langues*) a la Université Rennes 2 i professor col·laborador a la UOC. En l'àmbit científic, s'ha especialitzat en l'estudi de la poesia contemporània, la traducció de poesia i en la creativitat aplicada a l'educació literària. És especialista en l'obra poètica de Pere Rovira. ORCID: 0000-0002-1486-100X. Adreça electrònica: joancalsina@ub.edu

ajudar a pensar críticament, per sensibilitzar estèticament, per solidaritzar-se amb els altres i per descobrir les pròpies emocions» (Bordons, 2016, p. 53). A més, utilitzar la poesia a l'aula no només ajuda a desenvolupar aquestes qualitats, sinó que, com afirma Capdevila *et al.* (2020), a banda del desenvolupament lingüístic —que és potser la qüestió primera i més òbvia—, també reforça les habilitats crítiques i analítiques, i és una eina excel·lent per a la indagació d'aspectes de la identitat cultural que són essencials per als estudiants. En un sentit similar, Calliabetsou-Coraca ens diu que:

Dans une approche centrée sur l'apprenant adolescent, la communication poétique, grâce à sa richesse au niveau langagier, sociopsychologique et culturel/interculturel, nous permet de mobiliser l'aspect cognitif, émotif, créatif et imaginatif des apprenants. Dès lors, on peut considérer l'interaction entre l'apprenant–lecteur et le texte poétique comme une expérience singulière, dans la mesure où elle provoque des réactions de nature affective, intellectuelle et sociale favorisant le discours personnalisé. (Calliabetsou-Coraca, 2010, p. 18)

En el mateix article, Calliabetsou-Coraca estableix quatre categories, quatre funcions concretes, en què un text poètic pot resultar útil per l'ensenyança a la secundària: la funció psicològica, la funció comunicativa, la funció social i la funció intercultural. Aquesta darrera funció, la intercultural, ja l'esmentava també Capdevila, com hem vist fa un instant. Certament, en el context actual de diversitat a les aules, el poema —en especial, si és abordat des de la perspectiva de la literatura comparada—, pot resultar una eina molt eficaç per a la indagació i mútua intercomprensió de la riquesa cultural dels estudiants.

Bordons (2016), per la seva banda, estableix cinc categories, cinc criteris d'utilitat, que es podrien complementar amb les anteriors: la capacitat creativa, la capacitat de fer pensar i dialogar, la sensibilitat estètica, la relació entre el jo i la societat, i, finalment, el treball amb les emocions. La primera d'aquestes qüestions, la creativa, resulta especialment pertinent en el nostre context competencial. La tasca creativa sembla ser una qualitat cada dia més valorada, no en va permet desenvolupar qualitats d'ordre superior tan rellevants com l'originalitat, la flexibilitat, la fluïdesa, la imaginació, el pensament associatiu, metafòric o la jerarquització atributiva (Cropley, 2011). I, tanmateix, en la tradició pedagògica del nostre país no ha estat, ni encara no ha arribat a ser, prou apreciada, treballada i fomentada als centres educatius:

En el món actual ja no té sentit una educació basada en la transmissió de coneixements. Perquè l'important no és *saber* moltes coses i tenir molts referents, sinó *ser persona* i saber reaccionar davant els reptes de la nostra societat [...]. El mot creativitat és present arreu avui dia i s'insisteix en el fet que les empreses volen gent creativa, que cal potenciar la creativitat dels infants, etc. Tanmateix, per aconseguir formar persones creatives s'ha d'innovar en el dia a dia a l'aula i canviar moltes rutines. Això no vol dir únicament jugar, tot i els beneficis d'aprendre jugant, sinó també reflexionar constantment sobre allò que es fa, per què es juga, què s'està aprenent. (Bordons, 2016, p. 52)

Les observacions de Bordons resulten especialment lúcides i ens donen una primera aproximació de les qualitats que, amb un treball adequat, podria arribar a oferir el gènere poètic als alumnes dels instituts. Un treball adequat, no necessàriament lúdic, que ens portaria a moltes i diverses vies de treball, les quals, en el marc competencial de la nostra legislació educativa, resultarien tan pertinents com enriquidores.

Val a dir, d'altra banda, que aquests supòsits no són només uns principis teòrics, sinó que comptem amb diverses experiències docents que, en els darrers anys, han demostrat la viabilitat d'aquestes idees en diversos nivells educatius (Bordons i Cavalli, 2012; Contreras-Barceló i Torrents, 2020; Contreras-Barceló i Bordons, 2022; Contreras-Barceló, 2023; Calsina i Bordons, 2023; Calsina, 2023). En tot cas, no és el nostre objectiu estendre's

en les virtuts i potencialitats que els especialistes atorguen a la relació entre educació i poesia, ni tampoc elaborar una extensa explicació de les pràctiques poètiques aplicades darrerament. Una llista d'aquest tipus depassaria inevitablement les pretensions d'aquest article.

Per contra, sí que volem assenyalar les problemàtiques que, en l'àmbit científic educatiu, detecten els investigadors a l'hora de dur a terme l'aplicació pràctica d'aquest gènere, és a dir, les dificultats observades a l'hora de treballar la poesia amb els estudiants a les aules. De manera resumida, hauríem d'apuntar, com a mínim, quatre aspectes bàsics: la manca de formació dels professors, la manca de receptivitat dels alumnes, les contradiccions entre el marc legal i la pràctica educativa i, finalment, els llibres de text.

La formació del professorat i la receptivitat dels alumnes

En els darrers anys, han estat diversos els estudis que han fet palesa la manca de formació literària del professorat, tant a l'àmbit català com espanyol (Díaz Armas, 2008; Larrañaga *et al.*, 2008; Colomer i Munita, 2013; Granado, 2014; Contreras i Prats, 2015; Felipe-Morales i Barrios-Espinosa 2017; Larrañaga i Yubero, 2018; Alcocer-Vázquez i Zapata-González, 2021; Díaz-Díaz *et al.*, 2022a; Díaz-Díaz *et al.*, 2022b). Malgrat que aquesta problemàtica afecta tant a la primària com a la secundària, no es pot negar que les mancances en els nivells inicials són particularment greus. Al capdavant, el dèficit de base condiona, com és evident, el treball que es realitzarà a les etapes posteriors. Així, si a la secundària les dificultats i limitacions del professorat ja són de per si considerables, cal afegir-hi, a més, la falta de preparació i prejudicis que els alumnes hereten de l'educació primària.

Els professors de les escoles, en efecte, pateixen una mancança endèmica de formació llibresca. Una problemàtica que, segons apunten els estudis duts a terme, s'ha anat agreujant i continuarà agreujant-se, cada cop més, en els propers anys. Les dades aportades per Larrañaga *et al.* l'any 2008, ja demostraven que només un 56,6% dels estudiants de la carrera de Magisteri tenien, aleshores, un hàbit lector més o menys assentat. Això vol dir que pràcticament la meitat dels alumnes no llegia mai. D'altra banda, del 56,6% que sí que llegia, un 48,9% ho feia de forma ocasional, és a dir, que tampoc no ho feia amb una gran regularitat. Només un 7,7% eren, aquests sí, lectors habituals —no arriba a ser ni un alumne de cada deu. A la vegada, un 31,7% dels estudiants de Magisteri eren «falsos lectors» i un 13,7% no eren lectors.

Aquest concepte a què acabem de fer esment, el de «falsos lectors», resulta prou significatiu. Es tracta d'estudiants que es consideren lectors, o que volen aparentar-ho, però que, en veritat, no ho són en absolut. En paraules de Larrañaga i Yubero:

Muchos estudiantes universitarios se enfrentan a una contradicción entre su propio comportamiento lector y la valoración que se hace de la lectura en la Universidad. De tal manera, que tienen que mantener su imagen de lectores, aunque no lo sean. Se trata de estudiantes universitarios que no son lectores, pero que tienen que mostrar una imagen de sujeto lector para cumplir la representación social universitaria. (Larrañaga i Yubero, 2018, p. 2)

Així doncs, hi ha un percentatge important d'estudiants que, a pesar d'allò que declaren, no són pas lectors. Això ens porta a plantejar-nos en negatiu la fiabilitat de les enquestes, ja que el percentatge de futurs formadors que llegeixen podria ser encara més baix del que assenyalen els estudis.

Aquestes contradiccions, les diferències entre la pròpia percepció lectora i l'hàbit real que es practica, no han fet sinó accentuar-se en els darrers quinze anys. Les dades més recents que ens ofereixen Díaz-Díaz *et al.* (2022a) són prou clares. Segons les respostes obtingudes, un 12,9% del docents en formació enquestats reconeix no haver llegit cap llibre per iniciativa pròpia, ni un, en el darrer any. Així mateix, un 31,8% afirmen haver-ne llegit només 1 o 2. En altres paraules: gairebé la meitat dels estudiants no han fet l'esforç de llegir pràcticament res per interès propi en tot un any. I, de manera paradoxal, tot i aquestes dades tan preocupants, quan se'ls qüestiona per la seva relació amb la lectura, les seves respostes són certament desconcertants:

Un 48.8% la califica de «buena» y un 20% de «muy buena». Menos de un 15% de los encuestados calificó negativamente su trayectoria de lectura. Ante la pregunta, «¿Te gusta leer?», el 42.9% de los encuestados respondió que «bastante» y un 18.8% afirmó que «mucho». En otras palabras: el 61.7% de los futuros maestros declara un gusto elevado por la lectura, frente al 8.2% que afirma tener una baja afinidad con el acto de leer y un 30% que lo considera «regular». Esta preferencia de los estudiantes por la lectura incurre de nuevo en contradicción al considerar el tiempo semanal destinado a esta actividad, ítem en el que gran parte de los encuestados declara no leer habitualmente durante la semana (35.9%), mientras que aquellos que poseen una alta frecuencia de práctica lectora semanal (de 6 a 10 horas) no supera el 13.5%. (Díaz-Díaz *et al.*, 2022b, p. 6)

Les contradiccions són, doncs, molt evidents. Més del 68% dels enquestats declaren tenir una bona relació amb la lectura i, tanmateix, la seva realitat quotidiana és molt diferent. El temps que dediquen a la llegir és, en veritat, molt reduït. La figura del «fals lector», en conseqüència, no ha fet sinó accentuar-se amb els anys. Sembla ser que, a causa d'uns determinats condicionants socials, els futurs docents necessiten tamisar la pobresa dels seus hàbits lectors. Un fet que, com dèiem abans, ens hauria de fer plantejar si les dades obtingudes de les enquestes no podrien ser, en realitat, molt més dolentes de les que d'entrada semblen obtenir-se.

A la vista d'aquesta situació, i considerant els resultats dels estudis, és obvi que les conclusions dels investigadors difícilment poden ser positives. Colomer i Munita, per exemple, afirmen que el bagatge lector dels docents en formació és molt precari, que s'encasellen «en un corpus molt limitat», i que, un cop graduats, difícilment podran contribuir a la millora en la competència literària dels seus futurs alumnes (Colomer i Munita, 2013, p. 43). En el cas de Contreras, les seves conclusions són encara més rotundes:

Hemos constatado que el lector real, que frecuenta las clases, dista mucho del lector ideal a quien parecen ir dirigidas las asignaturas de didáctica de la literatura, que contemplan los planes de estudio, cuyo objetivo es convertir al supuesto buen lector literario en un buen mediador, gracias a estrategias, actividades y recursos didácticos. (Contreras i Prats, 2015, p. 41)

La situació de l'educació primària quant a l'aspecte literari és, doncs, precària. I, és clar, com dèiem una mica més amunt, és inevitable que això es reflecteixi en les etapes posteriors. Si les escoles pateixen unes mancances endèmiques, greus i profundes en la formació literària, és evident que això repercutirà de manera molt negativa en la formació literària als instituts. Podem constatar que, en arribar als estudis de secundària, els alumnes tenen una idea molt esbiaixada del que és la literatura i, en particular, del gènere poètic. De fet, les enquestes realitzades a adolescents sobre hàbits lectors i compra de llibres demostren que la poesia no gaudeix d'una bona valoració dins la lectura literària, sinó que, com afirma Zaldívar-Sansuán, «predomina el gusto por la novela o el cuento más que por la poesía y el teatro» (2017, p. 260). Aquesta mateixa autora, afirma que:

El lector de secundaria se concibe principalmente como un lector de narrativa. La caracterización del lector adolescente (Díaz-Plaja Taboada, 2006; Jover, 2007; Grupo Lazarillo, 2008) revela que los jóvenes no leen

poesía, pero la conocen a través de las letras de las canciones de la música que escuchan. Sin embargo, este contacto cotidiano con el género poético no es relacionado por ellos con la poesía que se enseña en Lengua castellana y literatura (Zaldívar-Sansuán, 2017, p. 260).

Per un altre cantó, Capdevila-Gutiérrez i Rodríguez-Valls (2020) afirmen que la poesia és un gènere literari que, en veritat, els nens fan servir només durant els seus primers anys de vida, però que a mesura que creixen va disminuint fins que pràcticament desapareix del currículum. Tot plegat fa que habitualment confessin «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» (Dans Álvarez de Sotomayor, 2019, p. 101).

Tradició educativa i marc normatiu

Les afirmacions anteriors de Capdevila-Gutiérrez, Rodríguez-Valls i Dans-Álvarez conjuguem dues idees bàsiques: la desmotivació dels estudiants i les contradiccions del currículum. I és justament amb relació a aquesta segona idea que plantejem la tercera de les problemàtiques relatives a la poesia i educació, això és, les incoherències entre el marc normatiu i les pràctiques educatives tradicionals.

L'ensenyança de la poesia a les aules segueix dominada, encara avui, per un enfocament historicista molt marcat. Com apunta Cavalli-Muñizaga, «el análisis de los elementos formales del texto y las lecciones frontales de corte historicista son todavía actividades predominantes cuando se lleva la poesía al aula» (2015a, p. 144). En afrontar la qüestió poètica i literària en general, s'atorga una clara preeminència al context cultural i històric de les obres, als períodes i etapes, a les biografies dels autors i, en definitiva, als elements contextuals per sobre a les característiques internes del text. Una manera de fer que s'acostuma a correspondre amb una ensenyança poc creativa i, sobretot, molt memorística (Hernández, 2020, p. 96). Malgrat la implantació del model competencial i del màster de professorat, aquesta tendència gairebé no ha canviat. Romero Oliva i Trigo Ibáñez (2018) constaten que la perspectiva historicista basada en pràctiques tradicionals és encara plenament dominant (94,4%), que les pràctiques més habituals són relacionar la teoria amb el context històric (38,9%) i el comentari de text (27,8%); per contra, es continua donant un escàs valor al fet d'acostar el text als alumnes a través de les seves pròpies vivències (5,6%). D'aquí que les paraules de Sanjuán-Álvarez continuïn sent, després d'una dècada, plenament vigents:

Los enfoques metodológicos todavía dominantes, sobre todo en la Educación Secundaria, siguen favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario que fácilmente deja fuera las conexiones personales entre el lector y el texto. Este tipo de acercamiento a la literatura no estimula la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, representados a veces vívidamente a través de las situaciones humanas que viven los personajes, y los conflictos o situaciones que viven los lectores concretos —niños o adolescentes que están formando su personalidad, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento—, lo cual no significa tratar estos contenidos éticos al margen de las características estéticas de la obra. (Sanjuán-Álvarez, 2011, p. 96-97)

Però aquesta problemàtica no és, en realitat, una qüestió recent. Ja fa més de cinquanta anys, el reconegut pensador Tzvetan Todorov advertia del risc que suposava una ensenyança de la literatura basada en una mirada excessivament centrada en les relacions històriques, biogràfiques i culturals de l'obra; considerava que s'havien de reivindicar els elements interns i no només les seves connexions amb altres àmbits (Todorov i Doubrovsky, 1971). En el terreny català i espanyol, van ser molts els acadèmics que, des

dels anys 80 i 90, van defensar aquesta perspectiva apuntada per Todorov (González-Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza, 2004). A grans trets, aquests investigadors defensaven la necessitat de posar de relleu el procés de recepció dels alumnes, de fomentar l'hàbit lector i el gust per la lectura per tal de construir una verdadera educació literària. Sense treure pas importància a l'eix cronològic i històric, resultava palès que aquest no podia ser, en cap cas, l'únic factor a considerar:

[...] el fet de no oblidar-se del context d'un text no vol dir fer història de la literatura. Hi ha moltes maneres de treballar els textos literaris contextualment sense necessitat de seguir un ordre cronològic. Els eixos temàtic o genèric poden ser dues possibilitats ben plausibles. Dels gèneres, ja n'hem parlat anteriorment. Pel que fa al tema, cal dir que ajuda a anar a allò que és més profund de la literatura, alhora que és el punt d'unió de diacronia i sincronia, ja que no queda ben explicat si no és per la connexió amb les idees d'una època que el determinen i el conformen. A més, gràcies a la varietat de tria que ofereix, facilita la connexió amb els interessos de l'aprenent. (Bordons, 1994, p. 33)

Amb la implantació de l'educació competencial, semblava que alguns d'aquests preceptes apuntats fins ara podrien començar a guanyar importància a les escoles i instituts. Després de tot, hi havia una clara tendència a l'hora de posar el focus en la recepció dels alumnes. I, no en va, els documents oficials van començar a recollir algunes idees força similars a les plantejades abans. Per exemple, al document explicatiu de les «Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic», es recullen les paraules que segueixen:

En efecte, l'escriptor competent pot trobar en la literatura l'expressió de sentiments i realitats viscudes, i també la creació de mons ficticis. Alhora, la literatura és un mirall que permet al lector veure-hi reflectides experiències vitals i estètiques, properes o llunyanes, que poden ser motivadores per escriure. La lectura de textos literaris diversos (competència 10) i el coneixement i la interpretació dels gèneres i els recursos literaris (competència 11) pot incentivar la creació d'escrits amb voluntat literària a partir de tècniques de simulació, versionat o elaboració, tenint en compte els models literaris dels escriptors i de les escriptores que han estat objecte de lectura i anàlisi. (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 53)

D'aquestes afirmacions se'n desprèn la voluntat de valorar el procés de recepció de l'obra per part dels alumnes, de fomentar els vincles entre la seva personalitat i allò que llegeixen. I, no menys important, la creativitat és considerada, de manera palesa, un valor didàctic significatiu.

En matèria literària, els nous currículums aprovats fa pocs anys (Decrets 171/2022 i 175/2022) segueixen una línia similar als anteriors. Malgrat que, dins l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura, l'espai dedicat a la literatura s'ha vist reduït —passant de ser una «dimensió» a centrar-se en només dues de les deu competències que contempla el decret— sembla que la perspectiva que es planteja se centra en el procés de recepció i el desenvolupament de l'educació literària. La competència setena, per exemple, esmenta el gaudi en la lectura com a font de «plaer i coneixement» (Decret 175/2022, p. 203). La competència vuitena, per la seva banda, introdueix també un element fonamental: la possibilitat de «crear textos d'intenció literària» (Decret 175/2022, p. 204). En aquest sentit, no hem d'oblidar la introducció d'una nova matèria optativa a batxillerat, «Creació Literària», un fet que hem de considerar decisiu a l'hora de valorar la tasca creativa com a element d'aprenentatge.

D'altra banda, si s'analitza una altra matèria optativa de batxillerat, Literatura Catalana, podem apreciar com es privilegia l'enfocament temàtic per sobre el cronològic, amb alguns passatges que recorden els arguments anteriors de Bordons (1994):

Privilegiar l'enfocament temàtic no ha de comportar, en cap cas, prescindir de la contextualització històrica de les obres i de la reconstrucció de la seva gènesi artística i de la seva empremta en el llegat posterior, ni relegar a un segon pla els valors formals i específicament literaris dels textos. De fet, la proposta amalgama els grans temes de la literatura amb les diferents formes i gèneres en què s'han concretat en cada obra i moment històric. L'eix temàtic ofereix una base que permet travessar èpoques i contextos culturals, establir relacions entre l'avui i l'ahir i entre literatures diverses, i connectar amb qüestions que han preocupat la humanitat al llarg dels segles i sobre les quals encara avui es pregunten adolescents i joves. (Decret 171/2022, p. 252)

Encara és molt aviat, és clar, per saber de quina manera el nou currículum transformarà l'ensenyança de la literatura als centres educatius. Des d'un punt de vista quantitatiu, la perspectiva és dubtosa perquè sembla que, una vegada més, la literatura perd importància davant de coneixements suposadament més pràctics i funcionals. Aquesta és una problemàtica no menor. Des del punt de vista de plantejament i model educatiu, però, es percep una evident continuïtat amb els principis del primer currículum competencial.

Naturalment, no es tracta d'avançar suposicions sobre uns canvis que, tot just ara, estan començant a produir-se. Amb tot, si es té en compte l'experiència prèvia amb l'anterior currículum, les perspectives no poden ser gaire optimistes. No hem d'oblidar que la implantació del model competencial a l'ESO ja fa anys que s'aplica i, tanmateix, tal com demostren els estudis esmentats abans de Romero-Oliva i Trigo-Ibáñez (2018), això no ha permès trencar amb les pràctiques tradicionals. Al contrari, segueixen sent del tot predominants. I és que la contradicció entre el que marca la normativa i la realitat a les aules, entre la norma i la inèrcia educativa, és extraordinàriament gran. Les bones intencions del currículum han xocat, des de ja fa temps, amb els fets pràctics i verídics.

Ara bé, és important apuntar, en tot cas, dues diferències del nou currículum respecte a l'anterior. Dos canvis considerables que, tal vegada, poden comportar una transformació potser més significativa que la que d'entrada es podria esperar. Ens referim, d'una banda, a la implantació del model competencial a l'etapa postobligatòria —és a dir, al batxillerat, que fins ara se n'havia mantingut al marge— i la profunda modificació de les Proves d'Accés a la Universitat per convertir-les en uns exàmens realment competencials. Aquests canvis no estan mancats d'importància ja que, al capdavant, la perspectiva no competencial tant del batxillerat com de l'accés a la universitat condicionaven fins a cert punt les etapes anteriors. Fins ara, hi havia una contradicció no gens petita entre els ensenyaments dels alumnes a l'ESO, ja plenament competencial, i el batxillerat, que no ho era. A més, les qüestions de literatura a la selectivitat demostraven un evident biaix historicista i una indubtable tendència memorística:

La literatura se incluye a través de preguntas sobre lecturas prescriptivas (que se formulan sin mostrar los textos o mostrando fragmentos de estos, excepto en el caso de los poemas) que promueven la memorización de hechos y personajes y la aplicación descontextualizada de conocimientos estilísticos e históricos. [...] Esta prueba estandarizada tiene importantes consecuencias para los alumnos. Por ende, la reducción de los aprendizajes literarios a contenidos y operaciones susceptibles de medirse descontextualizadamente y la utilización no literaria de textos literarios que en ella se ven también las tendrían. (Cavalli-Muñizaga, 2015b, p. 209)

Com dèiem una mica més amunt, encara és molt aviat per poder avaluar l'abast dels canvis. Més encara quan, a causa de la conjuntura política, la implantació de la nova selectivitat s'ha hagut d'ajornar com a mínim un any més (Silva, 31 d'agost de 2023). Un fet, el d'aquest ajornament, que no fa sinó accentuar les contradiccions entre el marc legal i la realitat educativa, fins al punt que, durant —com a mínim— el curs acadèmic 2023-

2024, els docents de batxillerat es veuran obligats a impartir un nou currículum competencial per preparar unes proves, les de selectivitat, que seran tradicionals, no competencials, amb un model gairebé idèntic al dels darrers deu anys.

Els llibres de text

Però a tots aquestes condicionants els falta afegir-hi, encara, una darrera problemàtica, una problemàtica no gens menor. Una última qüestió que si bé, en aparença, pot semblar menys transcendent que les anteriors, està imbuïda, de fet, d'una especial rellevància. Ens referim als materials didàctics vinculats a la literatura, i concretament a la poesia, que ofereixen els llibres de text de secundària.

Certament, es tracta d'una qüestió vital. Al capdavant, sempre es podria objectar que no tots els professors són especialistes en tots els àmbits de la seva matèria, que no poden tenir un coneixement exhaustiu de tots i cadascun dels gèneres literaris al mateix nivell que els especialistes universitaris i els escriptors. Però vist des d'aquest punt de vista, precisament, el suport dels continguts textuals resulta encara més important. I tanmateix, aquest suport no està fet, en el cas de la literatura, amb la cura i interès que serien necessaris. Com apunta Codina:

La marginació de la literatura (ja no parlem només de la poesia) a les assignatures de llengua i literatura catalana de l'Ensenyament Secundari Obligatori obeeix sobretot a dues causes. D'una banda, els criteris dels llibres de text més utilitzats (que són les autèntiques concrecions dels currículums oficials), que majoritàriament han optat per restringir la presència de textos literaris a favor de textos considerats funcionals. I, d'una altra, la pràctica de molts professors de classe, partidaris de prioritzar el treball estrictament de llengua, justificant-ho, entre altres raons, pels baixos nivells lingüístics de l'alumnat, accentuats amb l'argument de la immigració. (Codina, 2009, p. 26)

En un sentit similar, també Bordons constata el tractament residual que ofereixen els llibres de text al conjunt de la literatura:

La pragmàtica també ha desenrotllat línies paral·leles en llengua i literatura. L'estilística està plenament lligada a la sociolingüística. I la lingüística del text basa, en molts casos, les seves recerques en l'estudi del text literari. Per tant, sembla que la història i l'objectiu de les mateixes disciplines associen forçosament llengua i literatura. A pesar d'això, a les aules i als llibres de text, sembla que existeixi un divorci inexplicable, la qual cosa obliga a buscar una justificació per a la literatura. [...] Segurament ha estat l'abús d'un ensenyament de la llengua basat en la frase o en un enfocament nociofuncional excessivament pràctic, entre altres motius, el que ha bandejat els textos literaris de manuals i classes (Bordons, 2003, p. 8)

En efecte, ja fa temps que els llibres de text han bandejat l'expressió literària i que, consegüentment, presenten limitacions molt importants tant amb relació a la poesia com amb referència a la resta de gèneres. De fet, la majoria de les publicacions disponibles ofereixen uns materials en què la representativitat de la literatura és extraordinàriament limitada, i que, quan apareix, tot i pretendre oferir uns materials suposadament competencials, presenten uns continguts que, en veritat, responen a un model basat en l'anàlisi formal i historicista.

Encara són pocs els estudis que han analitzat el paper de la poesia, específicament, en els llibres que s'utilitzen avui a la secundària. Des que es va implantar el model competencial, no s'han publicat un gran nombre d'investigacions sobre el paper d'aquest gènere literari en els manuals didàctics. D'altra banda, aquest és un tipus de recerca que, val a dir, ben aviat esdevé caduca, ja que, com assenyala Camps *et al.* (2012, p. 117-118), la rapidesa en les actualitzacions dels llibres ha esdevingut cada cop més frenètica. Si fa dues o tres dècades, els manuals escolars es podien mantenir vigents durant més de deu

anys, avui dia les actualitzacions són constants i no solen mantenir-se vàlids durant més de tres o quatre cursos.

Sí que comptem, però, amb alguns estudis una mica més generals, realitzats tant a Catalunya com en el conjunt del nostre àmbit lingüístic, que demostren en bona mesura la realitat del conjunt de la literatura en els manuals de les assignatures. Pascual, per exemple, estudia el paper que té la literatura en determinats llibres de text de les principals editorials catalanes. Després d'analitzar la composició dels textos, l'ordre i l'espai que es dedica als diversos temes, les seves conclusions són prou clares:

Així mateix les editorials estudiades plantegen llibres que responen als objectius curriculars, però no els compleixen tots, perquè descuiden en gran part l'aspecte pràctic, ni tracten tots els aspectes literaris amb igualtat, ja que donen importància a uns elements per sobre d'altres, com s'ha vist a partir de les diferents extensions que dediquen. Aquestes mancances són les que evidencien un fet estès i arrelat en les pràctiques educatives: el tractament de la literatura és esbiaixat, irregular i superficial. Els llibres de text són un dels graons on més falla la cadena. (Pascual, 2016, p. 40)

Un altre estudi, en aquest cas realitzat al País Valencià, resulta certament clarificador i il·lustratiu de la problemàtica que afecta al conjunt de l'àmbit lingüístic. Amat i Lluch elaboren una cerca quantitativa que indaga en el paper que juga la literatura en set llibres de text de llengua i literatura valenciana. Aquestes investigadores analitzen l'espai que es dedica als diversos gèneres, també a la poesia, i ho comparen amb la resta de continguts de llengua. Les seves conclusions són contundents:

En primer lloc, els llibres no presenten equilibri entre els diferents blocs proposats en el currículum de secundària, sinó que l'espai que s'hi dedica a la literatura és reduït i insuficient comparat amb el de la resta de continguts. En segon lloc, l'anàlisi confirma l'omnipresència del gènere narratiu i una mostra mínima de textos poètics i teatrals. Amb tot, el disseny gràfic dels llibres de text que afavoreixen l'ús de fragments dels textos que s'hi proposen com a lectura per als autors fa que s'hi incloguin textos poètics, amb la finalitat d'identificar figures retòriques o trets distintius d'un moviment estètic. (Amat i Lluch, 2018, p. 65)

Sens dubte, les conclusions són prou clares. La presència de literatura al conjunt dels llibres és petita, però la dels textos poètics és encara pitjor: és ínfima i quasi insignificant. La predilecció per la narrativa és evident i l'espai per a la poesia poques vegades passa de ser testimonial. Ara bé, les qüestions plantejades per Amat i Lluch ens mostren una problemàtica que, de fet, va més enllà de la poesia com a gènere literari i que és necessari considerar:

Finalment, l'anàlisi constata que, tot i que s'adverteix homogeneïtat en els textos dels escriptors més reeixits, hi ha una manca de coherència i d'equilibri, no només quant a la procedència geogràfica (per la prevalença dels autors del País Valencià sobre els de literatura universal), les èpoques i els períodes literaris (amb un predomini d'autors del segle xx), sinó sobretot quant a l'autoria segons el gènere. En aquest punt cal constatar un tractament discriminatori de les dones en tots els manuals: només hi ha un 3% d'escriptores en dos dels set manuals analitzats, i en la resta, cap. Conseqüentment, l'absència femenina és quasi absoluta en els llibres analitzats. Per tant, aquest aspecte subratlla la manca de coherència i d'homogeneïtat. (Amat i Lluch, 2018, p. 65)

Ben mirat, la marginació de la poesia no afecta només a una conjuntura particular, sinó que respon a una problemàtica més àmplia. En veritat, la poca atenció a la lírica va molt lligada a la necessitat de replantejar els ensenyaments literaris en general i, molt en especial, a la necessitat de repensar el cànon dominant tant a les aules com als llibres de text. La nòmina d'autors estudiats respon quasi sempre a una perspectiva concreta de les coses, a un model tradicional que privilegia determinats temes, determinats textos i determinats autors per damunt d'altres. També a uns gèneres per damunt d'altres —i, en aquest punt, entenguem la paraula gènere en un sentit ampli. El cànon literari dominant

als llibres de text presenta una visió sovint caduca, conservadora i heteropatriarcal. Es tracta d'un cànon que bé podríem identificar amb les premisses plantejades per Harold Bloom en la seva obra tan difosa com discutida, *El canon occidental* (1995). Una llista d'obres que, al capdavant, són:

[...] el resultado de la necesidad de legitimar el poder y de justificar con ello la sumisión. Quienes hacen el canon son los guardianes de la cultura oficial y tienen mucho interés en que este perviva dentro de unas fronteras bien delimitadas [...] Y si la subordinación de las mujeres ha sido un hecho cultural y no biológico, en justa correspondencia tendrá que ser cultural la reparación de esa subordinación. (Cabré, 2013, p. 297-313)

La reivindicació de la literatura escrita per dones és també, doncs, un element fonamental. No és el nostre objectiu aprofundir en aquesta qüestió, però és obvi que, a l'hora de repensar el cànon, és imprescindible «recuperar la literatura escrita por mujeres, y leerla y valorarla de manera adecuada» (Sullà, 2023, 7m7s). Les dades dels estudis presentats una mica més amunt són, en aquest sentit, palmàries. Segons Amat i Lluch (2018), el percentatge d'escriptors als llibres analitzats és d'un 3%. Hernández, en la seva revisió de manuals, situa la xifra al voltant del 10% (2020, p. 103). Patricia Martínez-León, per la seva banda, conclou de la manera següent:

El porcentaje de mujeres poetras aparecidas en los manuales analizados oscila entre un 3% (editorial Oxford) y un 36% (editorial Casals). En cuanto al porcentaje de mujeres poetras de las que se aporta una breve biografía y/o alguna poesía, varía entre un 0 (editorial La Galera) y un 19% (editorial Casals), y el porcentaje de hombres poetras de los que se aporta una breve biografía y/o alguna poesía transita entre un 22% (editorial La Galera) y un 58% (editoriales SM y Teide). (Martínez-León, 2022, p. 116)

Així doncs, podem constatar que existeixen mancances molt significatives en els llibres de text que, avui dia, s'utilitzen a les aules. El conreu de la literatura, i particularment de la poesia, és escàs, molt limitat en espai i preferència, i, a sobre, l'enfocament dels continguts i exercicis dista enormement dels ideals competencials establerts pel Departament d'Educació: es tracta d'una perspectiva formal, historicista i que, a sobre, no té tampoc en compte la perspectiva de gènere. Resulta palès que la problemàtica amb els llibres s'estén més enllà d'elements concrets, i que, d'entrada, caldria replantejar la llista d'autors canònics. Un replantejament que ha d'anar dirigit a diversos aspectes, tant interns com externs, que «pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc.» (Núñez-Delgado, 2012, p. 45).

Naturalment, i com hem anat veient al llarg d'aquest article, no es pot atribuir la culpa del dèficit qualitatiu i quantitatiu de l'ensenyança de la poesia només a les mancances dels llibres de text. Existeixen altres factors —formació del professorat, receptivitat dels alumnes, normativa, etc.— que són determinants en la precarietat literària imperant a les aules. Ara bé, de la mateixa manera, és indubtable que l'escassa cura i atenció que hi dediquen les editorials contribueix de manera decisiva a perpetuar aquesta situació tan poc favorable, i que, al capdavant, esdevé una baula més de la cadena, una peça desgastada d'un engranatge que caldria greixar de nou.

Conclusions

A partir de l'anàlisi dut a terme a les pàgines anteriors, podem concloure, en primer lloc, que la poesia pot esdevenir una eina didàctica de primer ordre en el sistema educatiu català. Resulta palès que té el potencial necessari per ser-ho. És un gènere divers, adap-

table, sintètic, interdisciplinar i de naturalesa intrínsecament creativa que, en els seus aspectes fonamentals, encaixa amb els principis teòrics i pràctics del model competencial imperant. La poesia és una eina que permet abordar aspectes tan variats com el pensament crític, la diversitat a les aules, la identitat cultural, l'educació de les emocions; també, per descomptat, el desenvolupament lingüístic, i allò que resulta, tal vegada, més important: la formació de persones lúcides, empàtiques i creatives.

Ara bé, malgrat l'extraordinari potencial didàctic del gènere líric, el cert és que, a la pràctica, la realitat de les escoles i instituts no és conseqüent, ni de bon tros, amb aquestes significatives capacitats. Les dificultats amb què topa el conreu de la poesia a les aules de primària i de secundària són considerables i, al capdavant, a mesura que s'avança de curs, acaba quedant cada cop més relegada a la marginació i quasi a la insignificança. Els motius d'aquest desús i falta d'interès no són unívocs, al contrari, són diversos. En realitat, s'estenen a quasi tots els àmbits de la realitat educativa, des de l'actitud de mestres i alumnes fins a la redacció del marc normatiu, sovint contradictori amb la realitat que es viu a les aules. Tampoc els llibres de text —que, com s'ha dit, són la veritable concreció del currículum— no ofereixen uns materials adequats i suficients per conrear la poesia, ja que privilegien disciplines estrictament lingüístiques abans que literàries, sovint adduint al seu suposat caràcter funcional i pràctic. Aquesta és una qüestió no menor considerant el suport decisiu que els llibres de text duen a terme, per bé o per mal, a la tasca docent. Però allò que resulta més determinant i complex d'analitzar són les capacitats i les actituds humanes davant la possibilitat d'abordar el gènere líric a les aules.

D'una banda, els docents i els futurs docents —entesos, és clar, com a col·lectiu, en cap cas de manera individual— no tenen la formació necessària per desenvolupar una tasca didàctica rigorosa basada en el gènere poètic; però és que, massa sovint, tampoc la tenen per exercir com a mediadors literaris competents; és més: tal com demostren alguns dels estudis mencionats al llarg de l'article (Díaz Armas, 2008; Larrañaga *et al.*, 2008; Colomer i Munita, 2013; Contreras i Prats, 2015; Larrañaga i Yubero, 2018; Alcocer-Vázquez i Zapata-González, 2021; Díaz-Díaz *et al.*, 2022a; Díaz-Díaz *et al.*, 2022b), els futurs docents ni tan sols no tenen, en molts casos, uns hàbits lectors plenament adquirits. Això és sens dubte simptomàtic, a més de resultar poc encoratjador de cara al futur. Ara bé, les dificultats dels alumnes, en especial els de secundària, no són menys significatives. Els estudiants dels instituts solen percebre la poesia com un gènere abstrús, extern a la seva realitat immediata. Malgrat apreciar-ne algunes varietats —com les lletres de les cançons que escolten, per exemple—, no les arriben a relacionar amb l'aprenentatge que fan a classe, no vinculen els continguts curriculars amb la seva experiència personal. La desmotivació envers la lírica és generalitzada. Tant és així que fins i tot aquells alumnes amb bons hàbits lectors es decanten, de manera inequívoca, pels gèneres narratius.

No és la nostra pretensió, en aquest apartat final, començar a formular teories i propostes sobre la manera d'incentivar l'ús de la literatura i la poesia a les aules. Això seria adequat, en tot cas, per a estudis posteriors. Tanmateix, és indubtable que es poden plantejar moltes vies de millora, i una de les més immediates té a veure, ben segur, amb la formació dels futurs docents a les facultats d'educació. És imprescindible que aquests futurs ensenyants prenguin consciència de la importància de la lectura. Cal que s'impliquin seriosament en la seva formació literària, que siguin conscients de la seva responsabilitat cap als infants, que aprenguin a valorar el potencial didàctic, però sobretot humà, del fet de llegir. I, així mateix, cal que adquireixin ells mateixos l'hàbit lector, encara que sigui

tardà i de forma parcial. Això és imprescindible. Sense aquest hàbit, sense aquest vincle íntim, estret i personal amb el fet de llegir, qualsevol intent d'aprenentatge resulta ben poc significatiu. I, si això no millora, les conseqüències de cara a la pràctica docent en els centres educatius, en els propers anys, no poden ser pas gaire —o gens— positives.

En un món canviant i cada dia més digitalitzat, no només la poesia, i la literatura en general, queden massa sovint relegades a la insignificança. És el conjunt del conreu de la paraula —entesa com alguna cosa que va més enllà d'una peça mecànica al servei de la comunicació més primària i immediata— que sembla haver quedat relegat a un segon o tercer pla. I, de manera paradoxal, és per això que, avui dia, resulta encara més important reivindicar-ne el seu ús. Perquè la paraula, escrita o parlada, no deixa de ser, en realitat, tan necessària com ha estat sempre. Inevitablement.

Referències

- Alcocer-Vázquez, E. i Zapata-González, A. (2021) «Prácticas lectoras en la era digital entre estudiantes universitarios de ciencias sociales y ciencias exactas». *Ocnos*, núm. 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2526
- Amat, M. i Lluch, G. (2018) «L'educació literària en els llibres de text de secundària. Anàlisi crítica i comparativa». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 77, p. 60-66.
- Aristòtil. (2012) *Poètica*. Barcelona, Fundació Bernat Metge. (Document original de l'any 335 a.C.).
- Bloom, H. (1995) *El canon occidental*. Barcelona, Anagrama.
- Bordons, G. (1994) «Visió sincrònica sobre didàctica de la Literatura». *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 1, p. 27-36.
- (2003) «Relacions entre llengua i literatura». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 31, p. 7-15.
- (2016) «La poesia, fanal de l'educació». *Temps d'educació*, núm. 50, p. 51-61.
- Bordons, G. i Cavalli, D. (2012) «Mecanismes de Percepció de la Poesia Visual: Brossa i Viladot, 1970». *Catalan Review*, núm. 26, p. 85-106.
- Cabré, M. A. (2013) *Leer y escribir en femenino*. Barcelona, Aresta.
- Calliabetso-Coraca, P. (2010) «Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire», a Tabaki-Iona, F.; Proscolli, A. i Forakis K. [Ed.] *Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Section de Littérature française du Département de Langue et Littérature françaises*. Athènes, Université d'Athènes, p. 13-25.
- Calsina, J. (2023) «Poesía y perspectiva de género. Una propuesta didáctica a partir del uso de las TIC», a Aránguez Sánchez, T. i Olariu, O. [Ed.] *Ensayos ciberfeministas*. Madrid, Dykinson, p. 954-975.
- Calsina, J. i Bordons, G. (2023) «De Flors i viatges a Viatges i flors: creació a partir de Mercè Rodoreda», a Torrents, J., Bordons, G. i Contreras E. [Coords] *Creació i compromís social a l'educació literària i artística*. Barcelona, Octaedro, p. 127-140.
- Camps, J.; Delgado, J. F.; Faura, N.; Iribarren, T. i Solé, J. (2012) «La didàctica de la llengua i la literatura», a Casals, D. i Foguet, F. [Ed.] *La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Universitat Autònoma de Barcelona, p. 115-149.

- Capdevila-Gutiérrez, M. i Rodríguez-Valls, F. (2020) «La poesía en el aula de doble inmersión: Claves didácticas y de concienciación para el desarrollo de literacidad crítica e identidad». *Journal of Latinos and Education*, 19(3), p. 219-231.
- Cavalli-Muñizaga, D. (2015a) *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente medidas: un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria*. Barcelona, Universitat de Barcelona (tesi doctoral; directora: Glòria Bordons).
- (2015b) «Leer poesía en educación secundaria: problemas y oportunidades a través de un estudio de caso», a Matus, Á. [Ed.] *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, p. 207-215.
- Ciceró. (2013) *Defensa del poeta Àrquias*. Barcelona, La Magrana. (Document original de l'any 62 A.C.).
- Codina, F. (2009) «La poesía, art educadora», a Bordons, G. [Ed.] *Poesia contemporània, tecnologies i educació*. Barcelona, Universitat de Barcelona, p. 25-33.
- Colomer, T. (1998) *La formació del lector literari*. Barcelona, Barcanova.
- Colomer, T. i Munita, F. (2013) «La experiencia lectora de los alumnos de magisterio: nuevos desafíos para la formación docente». *Revista Lenguaje y Textos*, núm. 38, p. 37-44.
- Contreras, E. i Prats, M. (2015) «¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones?». *Via Atlàntica*, núm. 28, p. 29-44.
- Contreras-Barceló, E. (2023) «Lectura y creación. Un estudio sobre lectura literaria y creatividad en formación inicial de docentes». *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.383
- Contreras-Barceló, E. y Bordons, G. (2022) «De la literatura infantil a la competencia literaria», a Maldonado, M. J. i Gutiérrez, M. [Comp.] *Aproximación al proceso creativo de futuros docentes en proyectos interdisciplinarios de educación literaria*. Madrid, Dykinson, p. 75-85.
- Contreras-Barceló, E. y Torrents, J. (2020) «Reciclant Brossa: una experiència didàctica de poesia experimental en la formació inicial de mestres». *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(1), p. 23–42.
- Cropley, A. J. (2011) «Definitions of creativity», a Runco, M. A. i Pritzker, S. R. [Ed.] *Encyclopedia of creativity*. San Diego, Academic Press, p. 511-524.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. (2019) «Poesía en el espacio: una experiencia didáctica en ESO». *Campo Abierto*, 38(1), p. 101-106.
- Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. DOGC del 22 de setembre de 2022.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. DOGC del 29 de setembre de 2022.
- Díaz-Armas, J. (2008) «Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector», a Mendoza, A. [Ed.] *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona, Horsori, p. 177-190.

- Díaz-Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y. i Martín-Ezpeleta, A. (2022a) «La lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 63, p. 131-157.
- Díaz-Díaz M., Echegoyen Y., Martín-Ezpeleta, A. (2022b) «Del lector ideal al mediador competente. Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes». *Ocnos*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Díaz-Plaja, A. (2002) «El lector de secundaria». *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, núm. 12, p. 171-195.
- (2002) «El lector de secundaria», a Muñoz, M. et al [Ed.], *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, p. 171-197.
- Felipe-Morales, A. i Barrios-Espinosa, E. (2017) «Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes». *Investigaciones sobre lectura*, núm. 7, p. 7-21.
- García-Ribera, G. (1996) *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2015) *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i Literatura catalana i castellana. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Recuperat de: <http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/ambit-linguistic-cat-cast.pdf> [accés: 14.01.2024].
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2019) *Currículum Educació Secundària Obligatòria*.
- González-Nieto, L. (1992) «La literatura en la Educación Secundaria». *Signos*, núm. 7, p. 54-61.
- Granado, C. (2014) «Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de los futuros docentes». *Cultura y Educación*, 26(1), p. 44-70.
- Hernández, B. (2020) «La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas. *Lenguaje y textos*, núm. 51, p. 95-106.
- Jover, G. (2007) *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona, Octaedro.
- Larrañaga, E., Yubero, S. i Cerrillo, P. C. (2008) *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura infantil y Juvenil-Fundación SM.
- Larrañaga, E. i Yubero, S. (2018) «Indagando en los ecosistemas de la lectura ¿De dónde salen los falsos lectores?». *Aula Magna 2.0* (Espanya), p. 1-4. Recuperat de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/4015> [accés: 2.01.2023].
- Lazarillo, Grupo (2006) «La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad». *Ocnos*, 2, p. 93-103.
- Martínez-León, P. (2022) «Poesía y género en Educación Secundaria: revisión teórica y análisis de manuales». *Revista Complutense de Educación*, 33(1), p. 107-118.
- Mendoza, A. (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga, Ediciones Aljibe.

- Núñez-Delgado, P. (2012) «La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas», a Bermúdez-Martínez, M. i Núñez-Delgado, P. [Eds.] *Canon y educación literaria*. Barcelona, Octaedro, p. 44-65.
- Ovidi (1984) *Pòntiques* (Vol. I). Barcelona, Fundació Bernat Metge. (Document original de l'any 12 D.C.).
- Pascual, M. (2016) *Tractament de la literatura catalana en el batxillerat de Catalunya i les Illes Balears. Estudi comparat de la legislació, currículum, llibres de text i aplicació a les aules*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra (treball final de màster; director: Marcel Ortín).
- Romero-Oliva, M.F. i Trigo-Ibáñez, E. (2018) «Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), p. 73-96.
- Sanjuán-Álvarez, M. (2011) «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *Ocnos*, núm. 7, p. 85-100.
- Silva, D. (31 d'agost de 2023) «Aquest curs no hi haurà nova selectivitat: el govern espanyol ajorna la seva implantació». *Ara*. Recuperat de: https://www.ara.cat/societat/educacio/selectivitat-no-canviara-format-fins-2025_1_4789148.html [accés: 21.09.2023].
- Sullà, E. (2023) «Panel 8. Historia, crítica y cánones literarios» [Video]. Youtube. Instituto de Filología "Dr. Amado Alonso" | UBA] (30 de juny de 2023). Recuperat de: <https://www.youtube.com/watch?v=8Rb4RwlxHa4> [accés: 21.09.2023].
- Todorov, T. i Doubrovsky, S. (1971) *L'enseignement de la littérature*. Paris, Éditions Plon.
- Zaldívar-Sansuán, R. (2017) «Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO». *Didáctica. Lengua y literatura*, núm. 29, p. 259-277.

Poetry in the classroom: didactic possibilities and application problems

Abstract: In this article we analyse the poetic genre from the perspective of its didactic potential. In the first part of the text, we summarise the educational virtues of the genre and how it can fit in the Catalan educational framework. Next, we investigate in detail the aspects that prevent its application and development in primary and secondary schools. Fundamentally, we classify these problematic aspects in four specific points: the lack of teacher training, the lack of students' reception, legal and regulatory problems and the educational books. Finally, we offer reasonable conclusions from the problems that we have described in the previous points.

Keywords: poetry, education, teacher training, critical thinking, creativity

La poesía en el aula: potencial didáctico y problemas de aplicación

Resumen: En este artículo, analizamos el género poético desde el punto de vista de sus potencialidades didácticas. En la primera parte del texto, exponemos de manera sumaria cuáles son las virtudes educativas del género y su posible encaje dentro del marco educativo catalán. Después, pasamos a definir cuáles son los aspectos que, a la práctica, impiden su aplicación y su pleno desarrollo en las aulas de escuelas e institutos. Fundamentalmente, clasificamos estos aspectos problemáticos en cuatro puntos concretos; la falta de formación de los docentes, la falta de receptividad del alumnado, la problemática legal o normativa y los libros de texto. Finalmente, ofrecemos unas conclusiones razonadas a partir de las problemáticas expuestas en los puntos anteriores.

Paraules clau: Poesía, educación, formación del profesorado, pensamiento crítico, creatividad

La poésie dans l'éducation: potentiel didactique et problèmes d'application

Résumé: Dans cet article nous nous proposons d'analyser le genre poétique à partir de son potentiel didactique. Dans la première partie de notre texte, nous exposons brièvement les qualités éducatives du genre poétique et de la possibilité de l'intégration de celui-ci dans le cadre éducatif catalan. Nous analysons ensuite avec plus de détails quels sont les causes qui, lors de la mise pratique des cours de littérature, empêchent son enseignement et son développement optimal dans les salles d'écoles et de lycées. Nous proposons un classement des aspects problématiques de l'enseignement de la poésie en quatre points concrets : le manque de formation des enseignants, le manque de réceptivité des élèves, les problèmes légaux ou normatifs et les manuels scolaires. Finalement, nous proposons quelques conclusions tirées à partir des problématiques qui ont été exposées dans les points antérieurs.

Mots-clés: Poésie, enseignement, formation des enseignants, pensée critique, créativité