

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

**LA POESÍA DE LA GENERACIÓN MILLENIAL COMO
HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA. ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE
TRABAJO EN EL AULA.**

DOCTORANDA

MARÍA ELENA CARRILERO JIMÉNEZ

DIRECTORA

DRA. MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRANADA, 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María Elena Carrilero Jiménez
ISBN: 978-84-1195-360-3
URI: <https://hdl.handle.net/10481/92816>

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé esta tesis tenía clara una cosa: llevaba toda mi vida cultivando la mirada poética hacia el mundo para hacerlo más amable, pero tenía miedo a que la vida adulta me lo arrebatase. Me propuse luchar para que esto no pasara y ayudar a las nuevas generaciones a que cultivaran el amor por el saber de la única forma que puede hacerse: apasionándose por lo que ves, sientes, tocas, haces.

Por eso quisiera darle las gracias a la Dra. Remedios Sánchez García, amiga y maestra, por contagiarme su pasión por la poesía y acompañarme en este arduo camino para que este trabajo sea lo que hoy es. A la Dra. Cristina Pérez Valverde por ayudarme a superar todos los obstáculos. Al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada por darme la oportunidad de pertenecer a su historia.

No podría olvidarme del poeta y profesor Fernando Valverde, de quien tanto aprendí durante los meses de estadía en Estados Unidos y a quien tanto le debo la pasión por el romanticismo que emergió en los bosques de Virginia. Mi eterno abrazo a P. y N. por ser *il più grande spettacolo* de América. A Verónica Triviño, compañera de rutas hacia lo salvaje y del mayor viaje que haremos: el del alma.

Gracias a mi familia: a mi madre, por haber creído en mí desde que me tuvo en sus brazos sin dudar de ello ni un segundo, a Pita por su presencia, a mi padre por haber sido un modelo a seguir.

Gracias a todos los amigos que con paciencia me animaban a seguir escribiendo cada día. A Merche, porque sin ella no hubiera llegado al final. A mí, por no haber abandonado.

Y a ti, que estás leyendo estas líneas, por creer que la poesía puede cambiar el mundo.

O al menos, que es un buen lugar para empezar.

LA POESÍA DE LA GENERACIÓN MILLENIAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	10
1.1 Objetivos.....	13
1.2 Hipótesis de trabajo	13
2.- LA LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA. DE LA TRADICIÓN CANÓNICA A LA MODERNIDAD.....	16
2.1.- El concepto de canon literario	21
2.2.- La Modernidad líquida y el nuevo modelo de lector	27
2.3.- De qué hablamos cuando hablamos de millennial (entre lo filosófico y lo sociológico)	51
3.- ¿SON ESCRITORES? A PROPÓSITO DE UN DEBATE ABIERTO PARA EL SIGLO XXI.....	58
3.1.- La literatura de la Generación millennial	85
3.1.1 Elvira Sastre	89
3.1.2 Loreto Sesma.....	93
3.1.3 Ángelo Néstore.....	95
3.1.4 Ocean Vuong.....	97
3.1.5 Rupi Kaur	99
3.1.6 Warsan Shire	100
3.2.- Literatura joven, redes y mercado.....	102
3.3.- Estéticas y tendencias de la literatura juvenil.....	125

4.- APLICACIÓN DE LA GENERACIÓN MILLENNIAL EN EL AULA DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO	138
4.1.-Diseño situación aprendizaje (SdA): la búsqueda de la propia identidad a través de la poesía.....	148
4.1.1. Justificación.....	148
4.1.2. Título y producto final	148
4.1.3. Contextualización	149
4.1.4.- Concreción curricular	149
4.1.5.- Cronograma y secuenciación de actividades.	160
4.1.6.- Actividades por sesiones.....	160
4.1.7. Instrumentos de evaluación.....	169
4.1.8. Conclusiones	172
4.1.9 Bibliografía.....	173
4.1.10.- Anexos Situación Aprendizaje 1.	175
4.2. Diseño situación aprendizaje (SdA): del exilio a la necesidad de emigrar a través de la poesía actual.	191
4.2.1. Justificación.....	191
4.2.2. Título y producto final	191
4.2.3. Contextualización	192
4.2.4. Concreción curricular.....	192
4.2.5.- Cronograma y secuenciación de actividades.	200
4.2.6.- Actividades por sesiones.....	200
4.2.7. Instrumentos de evaluación.....	210
4.2.8 Bibliografía.....	213
4.2.9.- Anexos Situación Aprendizaje 2	215
4.3.-Diseño situación aprendizaje (SdA): la construcción de nuestra memoria a través de la poesía	224
4.3.1. Justificación.....	224
4.3.2. Título y producto final	224
4.3.3. Contextualización	224
4.3.4.- Concreción curricular	225

4.3.5.- Cronograma y secuenciación de actividades.	232
4.3.6.- Actividades por sesiones.....	233
4.3.7. Instrumentos de evaluación.....	240
4.3.8. Conclusiones	242
4.3.9 Bibliografía.....	243
4.3.10.- Anexos Situación Aprendizaje 3.	245
5.- CONCLUSIONES	262
6.- CONCLUSIONS.....	266
7.- BIBLIOGRAFÍA.....	270

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	38
Figura 2	83
Figura 3	83
Figura 4	84
Figura 5	118
Figura 6	119
Figura 7	124
Figura 8	133

TESIS DOCTORAL:

LA POESÍA DE LA GENERACIÓN MILLENIAL COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA.

RESUMEN

En este trabajo de tesis, buscamos analizar el valor estético y filosófico de la poesía de los autores nacidos a partir de 1982, también conocidos como la “Generación *millennial*”. Actualmente, entre los estudiantes de Educación Secundaria, se ha observado un resurgimiento del interés por la poesía, pero, en lugar de por los modelos tradicionales, se ha visto una preferencia por la poesía de autores de su misma generación, publicada en redes sociales y medios digitales, como se ha señalado en estudios previos. Creemos que es importante y novedoso llevar a cabo un análisis crítico y analítico para descubrir los valores subyacentes en esos poemas, y la filosofía de vida y estética que los impulsa. Además, en esta tesis también investigaremos qué estrategias permiten establecer una conexión entre la tradición canónica y la modernidad estética representada por esta nueva generación, con el objetivo de atraer a los jóvenes a interesarse por la tradición.

Asimismo, también nos proponemos estudiar cómo la tecnología y las redes sociales han influido en la forma en que los jóvenes consumen y producen poesía, y cómo este hecho ha cambiado la noción de lo que es un "poeta" o un "poema". Además, investigaremos cómo la poesía de la Generación *millennial* se relaciona con los temas y preocupaciones contemporáneas, y cómo se enmarca en el contexto de la literatura actual. A través de esta investigación, esperamos contribuir a una mejor comprensión de la poesía de esta generación y su valor en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Educación secundaria, educación literaria, poesía, redes sociales, generación *millennial*.

DOCTORAL THESIS:

POETRY OF THE *MILLENNIAL* GENERATION AS AN EDUCATIONAL TOOL IN SECONDARY EDUCATION. STRATEGIES AND PROPOSALS FOR CLASSROOM WORK.

ABSTRACT

In this thesis, we seek to analyse the aesthetic and philosophical value of the poetry of authors born after 1982, also known as the *millennial* generation. Currently, we have observed a resurgence of interest in poetry among secondary school students, but instead of the traditional models, we have seen a preference for poetry by authors of the same generation published on social networks and digital media, as has been noted in previous studies. We believe it is important and novel to carry out a critical analysis to discover the underlying values in these verses, and the philosophy of life and aesthetics that drives them. In addition, the thesis will also investigate strategies for establishing a connection between the canonical tradition and the aesthetic modernity represented by the new generation, with the aim of enticing young people to take an interest in that tradition.

We also intend to study how technology and social media have influenced the way young people consume and produce poetry, and how this has changed the notion of what a "poet" or a "poem" is. Furthermore, we will investigate how the poetry of the *millennial* generation relates to contemporary issues and concerns, and how it is framed in the context of contemporary literature. Through this research, we hope to contribute to a better understanding of *millennial* poetry and its value in contemporary society.

Keywords: Secondary Education, literary education, poetry, social networks, *millennial* generation

1.- INTRODUCCIÓN

En la literatura, el creador y el lector son dos viajeros intentando descubrir al unísono un mismo territorio desconocido hasta entonces. En este trayecto trataremos de comprender cómo ha afectado el influjo de la tecnología y la creación de nuevos soportes en la literatura, ese lenguaje cargado de sentido (Pound, 1968), más específicamente en la poesía, el género literario que “surge desde los problemas más que desde las soluciones” (Margarit, 2009, p. 25).

El arte poético ha sido siempre una forma de situarse en el mundo y de poder mirarlo con otros ojos. El papel de los poetas es hacerlo visible para el lector a través de la imaginación. Lorenzo Oliván (2018), ganador del Premio Nacional de la Crítica, en su libro *Para una teoría de las distancias* lo explica a través de sus versos, con los que nos hace reflexionar acerca de cómo la ventana engrandece lo que enmarca: “escribir poesía es de algún modo / estar enfermo de buscar ventanas” (p. 17).

¿Cuál es la ventana a la que se están asomando los jóvenes lectores a través de la lectura de otros poetas jóvenes? Creen Bagué Quílez y Santamaría (2013) que “hay una forma de estar en el mundo a través de los poemas. No como modo de operar en la vida, sino como forma de hacerla comprensible” (p.76). En esta tesis queremos acercarnos a la comprensión de la realidad que vivimos a través de la Generación *millennial*, para entender cómo desde las aulas se puede ayudar al joven lector a interpretar el mundo a través de la literatura, acercándole a realidades que pueden parecer lejanas, y a la vez, trascienden al tiempo, como las que presenta la poesía canónica que ha configurado nuestra percepción de la realidad hasta el día de hoy. Los docentes tienen un papel fundamental en esta tarea, ya que deben tomar diferentes decisiones a la hora de enseñar literatura (López Valero y Encabo Fernández, 2000, p. 16).

Algo comenzó a cambiar en el panorama poético español con el grupo de Poesía ante la incertidumbre, formado por ocho poetas, todos nacidos entre 1973 y 1982, tres de ellos españoles (Raquel Lanseros, Fernando Valverde y Daniel Rodríguez Moya); y cinco hispanoamericanos (Jorge Galán, Ana Wajszczuk, Francisco Ruíz Udiel, Andrea Cote y Alí Calderón).

En el Manifiesto que inicia el libro *Poesía ante la incertidumbre* (2011), titulado ‘Defensa de la Poesía’, figuran las bases de una nueva tendencia poética que se presenta

como un estado de ánimo, respetando la tradición literaria, pero rompiendo con algunas de las estructuras que la hacen inaccesible debido a su falta de claridad (R. Sánchez García, 2012, p. 110). Gran parte de los autores *millennial* beben de este movimiento, en el que sus integrantes reclamaron la necesidad de acercar de nuevo la poesía a la gente, tras el distanciamiento que había sufrido durante los últimos años por alejarse de un lenguaje claro que permitiera la comunicación con los lectores. Como expresan los Poetas ante la incertidumbre en el Manifiesto:

Nuestra generación está marcada por esta incertidumbre y creemos que es necesario hacer un alto en el camino, reflexionar, mirarnos a los ojos, establecer una cercanía menos artificial, más humana. La poesía puede arrojar algo de luz para alcanzar algunas certezas necesarias. “La poesía es un modo de ajustar cuentas con la realidad”, ha repetido muchas veces el poeta español Luis García Montero. Sin duda sucede así en los buenos poemas, aquellos que son capaces de provocar emoción, de conmover, de hacer pensar, de llenar un vacío que nos acompaña”. En 1916, el mexicano Ramón López Velarde escribió: “deseo expulsar de mí cualquiera palabra, cualquier sílaba que no nazca de la combustión de mis huesos” (Calderón et al., 2011, pp. 8-9)

Los nuevos escritores superventas son un ejemplo de cómo se puede lograr establecer la comunicación con los lectores a través de la poesía, una necesidad que planteaba su generación antecesora. Más allá de los debates y la crítica acerca de su denominación y su categorización dentro de ‘poesía’, ‘prosa’, o ‘texto’, nos centraremos en la importancia de comprender el papel que este tipo de literatura ocupa en la vida de los nuevos lectores, así como en el desarrollo de sus competencias literarias. Para ello, resulta necesario comprender el contexto sociohistórico de los autores y los condicionantes sociales, económicos e históricos de las obras literarias que permitirán profundizar en su análisis (Cassany et al., 1997).

La metodología que adoptaremos a lo largo de esta tesis es en primer lugar cualitativa y descriptiva; y, en segundo lugar, aplicada, mediante situaciones de aprendizaje. El tipo de estudio es primordialmente cualitativo. Partimos de un acercamiento al concepto de canon en la literatura contemporánea española actual, específicamente en el género poético, valorando su interés y su impacto en la sociedad de hoy, así como en los nuevos lectores. A continuación, analizamos cómo se ha conformado el modelo de lector joven y de escritor

perteneciente a la Generación *millennial*, cuestionando las dinámicas del mercado y la conformación de su notoriedad a través de nuevos canales de internet como son las redes sociales. Asimismo, examinamos el papel que este formato ocupa en la composición de sus obras, las temáticas que abordan, la influencia en la estética y forma que mantienen. Tras realizar una aproximación teórico-práctica a la obra de los autores seleccionados, analizamos la bibliografía que han publicado hasta el día de hoy, su importancia dentro del mercado y las dinámicas bajo las cuales este se rige, afectando directamente a su comercialización y viralidad.

Mediante la bibliografía utilizada, nos acercaremos a los textos y a la interpretación crítica de los mismos hasta lograr tener una perspectiva global de su relación con las redes sociales (de donde surgieron), y del mercado (que los promociona y actúa de altavoz). Seleccionaremos los textos que mejor responden a los intereses del currículo escolar para los cursos de educación secundaria y bachillerato aplicando en las situaciones de aprendizaje una metodología activa en la que los alumnos ejerzan como protagonistas, a fin de que, partiendo de autores que les interesan, logremos acercarlos a escritores canónicos que, si bien no comparten el tiempo actual con los lectores, abordan temáticas y estéticas que no les serán desconocidas, y que con la guía del docente, servirán como acceso a la tradición literaria.

Las etapas de la investigación se han organizado de la siguiente manera:

- Desarrollo de una primera etapa exploratoria y definatoria de la investigación, centrada en la investigación bibliográfica del contexto cultural, histórico y sociológico de los poetas de esta generación, así como de sus lectores.
- Elaboración de la introducción, formulación de los objetivos generales, específicos, redacción del marco teórico del proyecto y definición de la estrategia metodológica, así como elección y descripción de los instrumentos de investigación en relación con los objetivos y unidades de estudio.
- Análisis crítico de la bibliografía que atiende a diferentes perspectivas sobre la poesía actual en su contexto filosófico y sociológico, haciendo una selección de autores que

representan este boom en la lengua castellana y anglosajona.

- Propuesta de trabajo en las aulas a través de las situaciones de aprendizaje aplicadas a educación secundaria y bachillerato, uniendo en triadas a los autores y autoras que comparten misma temática en sus poemas y un contexto sociocultural similar, que establece un puente con autoras reconocidas por el canon.

1.1 Objetivos

Esta investigación plantea como objetivo principal crear un marco de acción didáctica que promueva el interés del alumnado por la poesía canónica y tradicional a través de referentes contemporáneos que propicien su interés en la lectura. Para ello el proceso será el siguiente:

- 1.- Establecer un marco contextual, estético, teórico e histórico de la Generación *millennial* para analizar los diferentes modelos literarios en relación con la literatura canónica tradicional.
- 2.- Repasar el canon literario proponiendo nuevos autores que involucren al alumnado en la lectura conectando con su situación vital y su contexto.
- 3.- Valorar e interpretar las razones filosóficas, sociológicas e ideológicas por las que los jóvenes de 15 a 18 años se sienten tan implicados en estos modelos literarios.
- 4.- Realizar una propuesta para trabajar el canon escolar en Educación secundaria y Bachillerato partiendo y estableciendo vínculos con las aportaciones de autores de la Generación *millennial*.

1.2 Hipótesis de trabajo

En la presente tesis doctoral proponemos llevar a cabo un análisis del valor estético y filosófico de la poesía de la Generación *millennial*, autores según Prensky (2001), nacidos entre 1982 y 1994; quienes representan la primera generación que ha crecido de la mano de la tecnología, y ha pasado su vida entre ordenadores, videojuegos, dispositivos de música digital, teléfonos y otros dispositivos electrónicos, dedicándole la

mayoría de sus horas: “5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV)” (p.1).

En la sociedad contemporánea, los estudiantes de Educación secundaria y Bachillerato han recuperado el interés por la poesía; no tanto por los modelos canónicos, sino por los modelos literarios creados por su misma generación, creados y publicados a través de las redes sociales y medios digitales, tal y como han explicitado Rodríguez Gaona (2019) y (Sánchez García, 2018b, 2018a). Entendemos que resulta necesario, aparte de novedoso, realizar una aproximación crítica y analítica que permita hallar los valores que subyacen bajo esos versos, así como la filosofía de vida y estética que los anima. Esta tesis propone indagar en las estrategias que deben implementarse para establecer un vínculo entre la tradición canónica y la modernidad estética representada por esta generación para provocar el interés de los nuevos lectores.

Las situaciones de aprendizaje que proponemos en este trabajo unen autores de diferentes generaciones y continentes con un objetivo común: reforzar la educación literaria de los jóvenes para lograr un acercamiento a la poesía y a la historia de la literatura, facilitando el desarrollo de sus competencias lingüísticas y literarias.

Por este motivo hemos seleccionado tres autores españoles pertenecientes a la Generación *millennial* y al boom en redes sociales, con diferentes voces poéticas e impacto en segmentos de la sociedad: Ángelo Néstore (1986), Elvira Sastre (1992) y Loreto Sesma (1996). En el ámbito anglófono elegimos a tres poetas representativos de este boom que se ha producido a nivel internacional, fruto de las nuevas formas de producción literaria: la poeta canadiense de origen bengalí Rupi Kaur (1992), la poeta somalí Warsan Shire (1988), y el poeta vietnamita Ocean Vuong (1988). Finalmente, hemos escogido a Mariluz Escribano (1935-2019), Cristina Peri-Rossi (1941) y Alejandra Pizarnik (1936-1972), tres poetas canónicas mujeres que han quedado relegadas a un segundo plano en los manuales de literatura y que nos permiten establecer un puente entre los autores de redes sociales y la poesía canónica.

Todos los autores de la Generación *millennial*, más allá de tener un notable impacto en los jóvenes que realizan un primer acercamiento a la poesía, presentan de forma unánime una característica común que en ocasiones comparten con sus antecesoras: han quedado relegados a un segundo plano en los estudios literarios por su diversidad de

género, nacionalidad, orientación sexual, condición de inmigrantes o exiliados, entre otros factores. Las temáticas que abordan están también relacionadas con los márgenes en los que se produce la poesía como condición inherente a la vida.

En un mundo globalizado e hiperproductivo la necesidad poética en las aulas es inminente, por el potencial que tiene dentro del desarrollo de los alumnos y los jóvenes, formando su espíritu crítico con ellos mismos y con el mundo exterior, como indican Ballester Roca y Ibarra Rius (2016):

En el seno de la educación literaria se comprende el necesario protagonismo que la poesía debe adquirir en la formación del alumnado no solo como un texto capaz de provocar emociones, despertar la experimentación lúdica con el lenguaje, desarrollar el aprendizaje de habilidades, hábitos y actitudes o adquirir competencias esenciales, sino también como una vía privilegiada para la construcción de la identidad individual y colectiva. (p. 10)

En el lado del docente y su acercamiento al estudio de las bases teóricas de la historia literaria española, podemos apreciar que ha habido una tendencia a la organización de la poesía por generaciones, como si pertenecer al mismo tiempo englobase a los poetas dentro de las mismas características estilísticas y poéticas obviando su escritura, sus mensajes, su estilo y el campo literario en el que se desarrollan. en el que no se tienen en cuenta las diferencias, sino la superación inmediata de las generaciones anteriores. No todos los estudiosos aplican este sistema de catalogación, que veremos más adelante cuando tratemos de definir lo que es una generación literaria, sin embargo, es interesante destacar la idea de Julián Marías (1949), quien afirma que la estructura de la vida y de la historia se articulan entre sí en el esquema de las generaciones. En la misma línea, Ortega y Gasset, (1925) elabora una teoría de las generaciones donde aboga por una unidad de tiempo común entre diferentes generaciones, donde “siempre hay dos generaciones actuando al mismo tiempo [...] sobre los mismos temas, pero con distinto índice de edad y por ello con distinto sentido” (p.49).

En el caso concreto de la Generación *millennial*, no existe una superación de una generación anterior, sino una reafirmación de la necesidad de comunicación con el lector, un llamamiento que se hizo desde el grupo de Poesía ante la incertidumbre. ¿Qué papel ocupa el mercado en todo esto? ¿Se ha convertido la poesía en un instrumento de

mercantilización para las editoriales? Abordaremos el conflicto de la cultura de masas, el espacio autónomo que demandan los poetas más allá de su exposición en las redes, su concepción del canon y del contexto sociohistórico y el estudio del capitalismo artístico.

Según el filósofo francés Baudrillard (2008) moramos en una era en la que el simulacro ha conseguido sustituir la realidad y eliminar los referentes. Asevera que:

Se trata ya de imitación, ni de reiteración, incluso ni de parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo, máquina de índole reproductiva, programática, impecable, que ofrece todos los signos de lo real y, en cortocircuito, todas sus peripecias. Lo real no tendrá nunca más ocasión de producirse. (p. 7)

Sin embargo, debemos ser capaces de trazar ese mapa desde las aulas para conducir a los lectores de una forma bidireccional hacia el pasado y hacia el futuro, creando puentes entre los referentes y los actuales autores que forman parte de esta vida líquida, como la denomina Zygmunt Bauman (2005), en la que parece que nada pueda permanecer; una vida devoradora que “asigna al mundo y a todos sus fragmentos animados e inanimados el papel de objetos de consumo: es decir, objetos que pierden su utilidad (...)” (p. 18).

Resulta necesario entonces despertar ese interés por parte del alumnado para que pueda desarrollar sus capacidades como parte fundamental de la educación literaria, no solo como un compendio de conocimientos. Como asegura Núñez Ruiz (2016) al respecto: “la educación literaria, por tanto, no puede quedar reducida al aprendizaje de destrezas teórico-prácticas por parte del alumnado, sino que este debe descubrir, conocer, comprender e interpretar el mundo a través de la creación literaria” (p. 30).

2.- LA LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA. DE LA TRADICIÓN CANÓNICA A LA MODERNIDAD.

Para empezar a trazar la línea temporal entre la tradición canónica y la modernidad es necesario entender la necesidad de unir las diferentes corrientes literarias que han desembocado en el boom de la poesía de la Generación *millennial*, no como un fenómeno aislado y separado, sino como una continuación adaptada a los nuevos formatos técnicos y

de producción artística. García Montero (2014) ya vaticinaba la necesidad de unir los diferentes puntos temporales del pasado y el futuro y concentrarlos en el presente:

Escribir es ajustar cuentas con la realidad. Nos atrevemos a sentir e imaginar por nosotros mismos gracias a la gerencia recibida de los mayores. Los escritores suelen reconocer que antes que nada fueron lectores. (...) Admirar a los demás en el pasado significa comprometerse con el futuro, buscar las palabras y los finales propios. La literatura entendida como un relato abierto crea vínculos entre el pasado y el futuro. (p.35)

Tenemos que entender qué leen y qué admiran los jóvenes de ahora que están dejando huella en las nuevas generaciones a través de su escritura. El poeta e investigador Rodríguez Gaona (2019) en su ensayo *La lira de las masas. Internet y la crisis de la ciudad letrada* analiza el fenómeno de los poetas jóvenes que, desde su punto de vista, “constituyen síntomas antes que obras (como corresponde a un work in progress, un periodo inconcluso, un lenguaje en marcha)” (p.19). Estamos ante la continuación de un trabajo anterior que Rodríguez-Gaona (2010) inicia con en su libro *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes*.

El motivo de retomar estas pesquisas casi diez años más tarde por parte del poeta y ensayista hispano-peruano, está marcado por la continuidad de este periodo transicional que se inicia a principios de siglo y todavía no ha terminado. Sigue siendo una tarea pendiente por parte de la crítica literaria analizar la producción literaria de estos autores más allá de una perspectiva esencialista, bajo el contexto de cambio de las formas de producción artística. En *Teoría e historia de la producción ideológica* Juan Carlos Rodríguez (1990) afirma: “la literatura no ha existido siempre” (p.5), y cuestiona las mencionadas formas de producción estableciendo una relación directa entre la literatura y la reproducción de los discursos de la sociedad. Como consecuencia, la literatura sustenta las ideologías características de cada época.

Bajtín (1999) afirma, en línea con Rodríguez, que la gente tiene tendencia a cometer errores evaluando la materia como tal en la actualidad, a plantear hipótesis y a confrontar corrientes. Resulta imprescindible no desvincularnos del momento histórico y social que estamos viviendo, marcado por esa liquidez que presenta el mundo para entender las

formas de expresión que tienen los escritores como forma de combatir esa liquidez, al fin y al cabo a través de la ‘pausa’ que presenta la poesía. Al respecto, el filósofo ruso añade:

Ante todo, la ciencia literaria debe establecer un vínculo más estrecho con la historia de la cultura. La literatura es una parte inalienable de la cultura y no puede ser comprendida fuera del contexto de toda la cultura de una época dada. Es inadmisibles separarla del resto de la cultura y, como se hace con frecuencia, relacionarla directamente, por encima de la cultura con los factores socioeconómicos. (p. 347)

Es necesario abordar el reto que presenta la primera generación de autores nativos digitales, cuya forma de leer y escribir es totalmente diferente a la que podemos esperar del pasado. En su primera investigación, Rodríguez-Gaona (2010) señala lo significativo que resulta que un género como la poesía, que siempre se ha enmarcado dentro de los márgenes y del límite con lo comercial esté demostrando cómo la cultura, la economía y la tecnología se entrelazan para desempeñar un papel fundamental en la configuración de la realidad actual. Pero ¿qué ha provocado que este género haya cruzado los márgenes para formar parte del tejido comercial de la literatura? A lo largo de esta tesis veremos cómo los factores son diversos, pero adelantamos que uno de los rasgos principales que ha facilitado la inserción de la poesía surgida de las redes sociales en las listas de los libros más vendidos es su instantaneidad, así como la capacidad de adaptarse a los acontecimientos de una forma veloz, utilizando las redes sociales como medio transmisor de las opiniones, sentimientos y pensamientos de los jóvenes autores ante cualquier hecho.

Como indica la catedrática R. Sánchez García (2018b), es un rasgo esencial de la Historia de la Literatura su capacidad de adaptarse y evolucionar junto al pensamiento que acompaña a cada momento histórico y social, con el temor de corroborar que: “este final del segundo decenio del siglo ha llegado al límite de confusión entre libertad y libertinaje, con lo que estamos de nuevo en el punto de partida” (p. 67).

A colación de la distinción entre libertad y libertinaje, Rodríguez-Gaona, (2019) nos alerta del peligro de no distinguir entre un poeta y un gestor de comunidades, ya que el reconocimiento público de este segundo se puede confundir con el primero), pudiendo provocar para los autores emergentes “un consciente anhelo grupal de proyección y posicionamiento como generación dentro del circuito cultural” (p.22). A su vez, achaca

este fenómeno y su éxito al desfase entre las instituciones literarias y los propios cambios que, acelerados por la tecnología, producen una brecha entre la cultura digital y la letrada, producto de estas deficiencias. Esto conduce a la posibilidad de democratización que otorga la libertad creativa y de expansión a través de los medios tecnológicos. Por su parte, R. Sánchez García (2018b) afirma que la distinción entre poeta y gestor de comunidades equivaldría al núcleo en el que se concentran diversos tipos de autores, los primeros que usan las redes sociales para difundir sus obras entre un público joven no acostumbrado a leer poesía, y, en el otro lado, los autores que “entienden que la poesía debe hacerse según las estructuras canónicas adaptadas a este tiempo y difundirse al modo usual” (p. 70). Esta sería una transición que, como hemos visto, han vivido muchos de los autores de la Generación *millennial*, quienes usan las redes sociales para testar su contenido, pero han dado un paso más allá, introduciéndose en los formatos tradicionales de publicación de la mano de grandes editoriales.

La irrupción de los poetas nativos digitales “recuerda que, en algunos momentos, en determinados contextos, las condiciones del contrato entre el poeta y sus interlocutores fue renovado con éxito” (Rodríguez Gaona, 2019, p.25). Entra en juego aquí el concepto de eternidad que siempre ha tenido como objetivo la literatura (la buena literatura) y los poemas. Existe desde el Romanticismo una discusión en el arte: ¿ser moderno o ser eterno? ¿perseguir la modernidad o la eternidad? Después del Romanticismo llegaron las Vanguardias, poniendo en evidencia que la obsesión por la modernidad puede acabar convirtiéndose en una obsesión por perseguir la moda. Si el triunfo de la eternidad es la muerte, los autores románticos se preguntaban qué montañas había que cruzar, como si de “El caminante sobre el mar” de Friedrich se tratara, para situarse en el abismo frente a la creación. En esta dicotomía hay que analizar qué decisión han tomado los autores canónicos hasta llegar a la modernidad: elegir la inmortalidad antes que la moda; y si esta cuestión resulta todavía relevante en el siglo XXI para los escritores jóvenes cuyo concepto de permanencia difiere de los primeros, por las dinámicas de consumo inherentes a este tiempo.

Este discurso olvida el problema del ser y lo convierte a través del principio lógico en un problema de la verdad. El sociólogo Zygmunt Bauman (2013) busca la verdad de este período histórico y pone de manifiesto la relación entre la cultura y el Estado:

En todo período de la historia, en todo territorio de habitación humana y en toda cultura, la moda ha asumido el rol de operadora principal en la iniciativa de establecer el cambio constante como norma de la vida humana. No obstante, su *modus operandi* cambia con el tiempo, así como las instituciones que sirven a sus operaciones. La forma actual del fenómeno de la moda responde a la colonización y la explotación de ese aspecto eterno de la condición humana por parte de los mercados de consumo. (p. 25)

Siguiendo la línea de Bauman, el concepto de moda va mutando de forma paralela a los avances de cada época para adaptarse a los mercados de consumo, como una reivindicación de los individuos que desean formar parte del círculo de aquello que es considerado tendencia y alejarse de lo que ha quedado obsoleto. Pero, en lo que respecta al arte, ¿pueden las dinámicas del mercado dar fecha de caducidad a los objetos artísticos? Si críticos y docentes son capaces de transmitir el valor que subyace en las obras capaces de trascender la temporalidad, conseguiremos establecer un puente entre el pasado y el futuro, habiéndole ganado la batalla a los códigos que dictan los mercados de consumo y que solo validan la moda como tendencia.

Esta idea nos recuerda a la distinción que ya pronosticaba Ortega y Gasset (2009) entre la baja y la alta cultura, en la que establece una división entre el público que entiende el arte y el que no. En este caso el filósofo español se refiere a una superación del periodo anterior del arte, entre los hombres ‘egregios’ y ‘los hombres vulgares’, profundizando en un análisis sobre los efectos del arte joven y nuevo sobre la sociedad y la recepción de la cultura, ya que “todo el arte joven es impopular, y no por caso accidente, sino en virtud de su destino esencial”(Ortega y Gasset, 2009, p. 11). A diferencia de lo que señala Ortega y Gasset, el escritor Antonio Orihuela (2018) advierte que la noción de "juventud" no solo es utilizada por el mercado para promover la venta de productos dirigidos a este grupo demográfico, sino que también se está empleando para borrar las distinciones políticas basadas en clases sociales, género, raza y orientación sexual. Como resultado, la juventud se ha convertido en una categoría que reproduce la lógica neoliberal. Al respecto analiza cómo “ser o mantenerse joven se convirtió así no solo en una necesidad de mercancía, sino en la aspiración última de todo adulto identificado con la lógica del sistema”(Orihuela, 2018, p. 689).

Retomando la discusión sobre el estatus cultural, para Peterson y Rossman (2005) este concepto ha quedado superado en la actualidad, ya que la sociedad elitista se ha mezclado con el consumo de baja y media cultura ampliando ese espectro y superando la modernidad, en post de la ‘posmodernidad’. Por su parte, el filósofo y escritor italiano Umberto Eco (1968) explora el impacto de la cultura de masas y medios de comunicación en la sociedad contemporánea. A pesar de que el concepto “cultura de masas” resulta genérico y ambiguo, donde “la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a medida de todos, es un contrasentido monstruoso” (p. 27-28), Eco muestra una nueva taxonomía que se adopta como dos actitudes frente a esa cultura de masas.

Mientras que los apocalípticos cuestionan la influencia de una cultura común en la sociedad, alertado de cómo puede amenazar la tradición y la calidad artística, así como conducir a una homogeneización cultural; los integrados sostienen que la cultura de masas y los medios de comunicación tienen un papel muy importante en la sociedad contemporánea, siendo elementos democratizadores de la cultura, poniendo “los bienes culturales a disposición de todos, haciendo amable y liviana la absorción de nociones y la recepción de información”(Eco, 1968, p. 28), facilitando la ampliación del campo cultural.

Por su parte, Lipovetsky y Serroy (2015) aluden a un capitalismo artístico influenciado por el peso del mercado y las lógicas financieras que se imponen sin precedentes, asemejando el arte a una mercancía más de la que se espera una alta rentabilidad, lo cual despierta la pregunta de si solo se convierte entonces en una cultura de masas aquello que el mercado y esas lógicas financieras dictan que debemos consumir.

2.1.- El concepto de canon literario

El concepto de canon ha sido polémico, no solo por la dificultad para establecer una definición con la que todos los críticos se sintieran de acuerdo, sino por el corpus de obras que lo han integrado bajo las diferentes interpretaciones que se han dado del mismo. Resulta complejo desvincular el concepto de canon del de gusto estético enlazado con el momento histórico de los lectores y los críticos (R. Sánchez García, 2018a), pero

para comprenderlo en profundidad debemos analizar qué se ha entendido por canon, qué se entiende hoy en día, y las nuevas propuestas que se presentan como una reacción ante las necesidades que exige un nuevo tiempo. Si atendemos a cómo está impactando en la educación y en los intereses de los jóvenes la poesía juvenil, término que utilizan Valverde (2017) y R. Sánchez García (2018b) por primera vez para referirse a este tipo de construcción creativa, hay una consecuencia evidente que desencadenará un nuevo modo de entender el canon en lo que a la poesía se refiere.

En primer lugar, el canon parte de la necesidad de establecer un corpus de obras representativo de cada época que pueda perdurar en el tiempo. En un principio, cuando se empezó a hablar de canon literario, el término se vinculaba a aquellos libros que habían seleccionado las instituciones educativas. Reparando en la necesidad de que haya un criterio selectivo con un efecto directo en la educación literaria de los jóvenes lectores, Even-Zohar (1994) añade:

Escuela y canon sirvieron para organizar la vida social básicamente mediante la creación de un repertorio de modelos semióticos a través de los cuales “el mundo” se explicaba con un conjunto de narraciones, inter alia, naturalmente, para dar gusto a los grupos dominantes. (p. 359)

Para Fokkema (1993) “un canon de literatura puede ser definido a grandes rasgos como una selección de textos bien conocidos y prestigiosos, que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario” (p. 26). Sullà (1998) considera que el canon consiste en “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (p. 12). Este elenco de obras provoca que nuestra cultura se mire como si fuera un espejo y se identifique no solo a nivel estético sino también ideológico.

Susceptible a múltiples definiciones, encontramos diferentes significados dependiendo de los criterios utilizados para seleccionar estas obras. Según R. Sánchez García (2015a) hay dos variables que se han aplicado sistemáticamente: el gusto de la persona que escoge (sea antólogo o estudioso) y la ideología dominante en el momento concreto de su calificación. Además, se mezclan intereses editoriales, el contexto sociológico y los factores económicos, sin poder reducir solo al gusto del antólogo la permanencia del canon.

El mayor punto de fricción lo puso el crítico Harold Bloom (1994) con su ensayo *El canon occidental* que representa la corriente más radical y establece un debate polémico eligiendo a veintiséis autores y solo una mujer. Tras la publicación de su obra y ante las críticas recibidas por parte de diferentes críticos y colectivos, reacciona al fenómeno que se está dando en la posmodernidad y que busca la integración en el canon, acusándolo (a él y a la tradición), de excluir a autores y autoras por motivos raciales, sexuales, religiosos, o de género. De esta manera y como forma de ataque frontal, el crítico norteamericano bautiza a quienes trabajan para ampliar estos márgenes del canon a fin de incluir a mujeres y a personas racializadas primordialmente como “Escuela del Resentimiento”:

Qué convierte al autor y las obras en canónicos. La respuesta en casi todos los casos ha resultado ser la extrañeza. Walter Peter definió al Romanticismo como la suma de la extrañeza y la belleza, pero creo que con tal formulación caracterizó no sólo a los románticos, sino a toda escritura canónica. (Bloom, 1994, p. 13)

Si pasamos de la propia definición del término al corpus de autores que lo integran y los criterios utilizados, el que fue catedrático de la Universidad de Granada, Juan Carlos Rodríguez (2005), señala en el estudio preliminar del libro *Cómo nos enseñaron a leer* que nuestra educación literaria se encuentra estancada y con ella nuestros conocimientos sobre literatura. Pero ¿cuáles son estas lecturas que conforman el canon educativo? ¿Quién las ha elegido? ¿Debemos seguir conservándolas sin cuestionarlas si son excluyentes? Para Bloom (1994): “el que lee debe elegir [...] poseemos el canon porque somos mortales y nuestro tiempo es limitado” (p. 40). La realidad es que más allá de encontrarnos con el problema de establecer un canon universal y plural, la problemática se extiende al corpus de obras que se ha ido fomentando a lo largo de los años y que empieza a cuestionarse, teniendo que hacer una doble labor si apostamos por una vertiente conciliadora del canon: la de rescate de aquellos autores y autoras que han quedado excluidos por estas razones; así como de crear un nuevo canon más abierto y basado en el consenso de especialistas heterodoxos (R. Sánchez García, 2018a).

Por su parte, Harris (1998) habla del concepto de “recirculación académica” (p. 48), una problemática frecuente en los últimos tiempos: los profesores enseñan lo que en su día les han enseñado y aquello que ellos mismos están escribiendo. Lo que se escribe

entonces es lo que se enseña y aquello que otros escriben, y así se produce un efecto circular en la enseñanza que perpetúa el canon. Sánchez García, (2019) aborda esta misma problemática que se presenta en los manuales que guían al profesor y que sufren una invisibilidad en su elenco de autoras debido a que siguen siendo elegidas bajo criterios patriarcales con poco aprecio a la poesía femenina. Este es uno de los retos de la didáctica de la literatura actualmente.

Entre las diferentes perspectivas conciliadoras encontramos las de Núñez Ruiz et al. (2005), quienes sugieren revisar los manuales de historia de la literatura ya que en ellos se pone de manifiesto cómo se han seleccionado los autores que sirven como base para los modelos de enseñanza y su educación literaria, siendo estos manuales y antologías “responsables de la selección de autores que por razones lingüísticas, literarias, didácticas, morales, ideológicas o políticas ha pasado a formar parte del canon literario moderno” (p. 54).

En esa misma línea, R. Sánchez García (2018a) reivindica la necesidad de construir un canon conciliador que llegue a un consenso entre la calidad artística y el impacto sociohistórico, teniendo en cuenta la opinión activa de los lectores que son quienes toman parte de su gusto por la lectura. Así, reivindica que:

El canon actual ya no puede verse desde aquella superioridad moral de una clase dirigente tradicional, como si hubiese que decidir desde arriba lo que deben leer los de abajo. Son ahora “los de abajo”, los lectores, los que dan las claves para construir un canon que se base en qué libros son los que se leen y qué autores interesan y por qué. [...] Y no se puede plantear desde la ruptura con todo lo anterior. (p. 19)

Comparte esta tesis con Mignolo Walter (1998), quien afirma que “la formación del canon en los estudios literarios no es más que un ejemplo de la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (p. 251). A su vez, para comprender cómo el canon durante tantos siglos ha seleccionado los textos que tenían valor y los que no, en una determinada época cultural, la catedrática de la Universidad de Granada hace referencia a la diferencia entre el canon diacrónico y el canon sincrónico:

El canon sincrónico (lo que se considera valioso del momento específico en el que conviven bajo unos parámetros sociohistóricos el crítico/antólogo y los autores) [...] canon diacrónico (lo que perdura con el tiempo y es reconocido como valioso por críticos y lectores de otra época). Esta distinción resulta capital para valorar lo que implica la evolución literaria y la construcción del canon. (Sánchez García, 2018a, p. 17)

Valverde (2018) retoma el concepto de canon cuando habla de poesía juvenil confiriéndole el poder de la trascendencia al tiempo, y reivindicando la vocación de la poesía de perdurar en él hasta trascenderlo. Afirma el profesor de la Universidad de Virginia: “la legitimidad de las propuestas literarias solo es posible desde la perspectiva que confiere el largo tiempo” (p. 56). Gonzalo Navajas (2006), también desde un posicionamiento moderado, en lo que se refiere a la apertura del canon, considera que es necesario entenderlo como “un conjunto o listado de referentes incuestionables en torno a los cuales existe un consenso generalizado de que merecen ser parte integral del patrimonio de una colectividad cultural” (p. 88).

Por su parte, Cerrillo Torremocha (2013) entiende el canon de una forma abierta que debe incluir la adecuación al itinerario lector, en lo que se refiere a establecer esa conexión con la competencia literaria del alumno y contribuir a su educación literaria. En España hasta este siglo se ha venido construyendo un canon poético que en comparación con la narrativa (debido a la producción de obras poéticas, y a su consumo dentro del mercado literario) ha sido minoritario, ¿por qué debemos excluir a las obras que pueden contribuir a estas competencias del alumno, si son representativas del momento histórico que estamos viviendo? En este sentido, el que fuera profesor de la Universidad de Castilla La Mancha, afirma que:

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. [...] Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos,

autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura. (Cerrillo Torremocha, 2013, p. 26)

Bajo esta concepción del canon escolar, queda abierta la pregunta de si las obras poéticas que actualmente están teniendo impacto en la sociedad deberán ser incluidas en el canon, no ya escolar, sino literario, entendiendo el contexto histórico en el que han sido creadas y el impacto que han tenido en la competencia lectora de los alumnos a los que ha despertado interés.

Si nos focalizamos en el contexto histórico-social del siglo XXI, comienza a estudiarse la posibilidad de un canon de la literatura electrónica, y surge la pregunta ¿esto modifica el concepto de canon al modificar también el concepto de inmortalidad de la obra en un soporte donde el texto creado nace para su desaparición tras el algoritmo? El investigador Tortosa (2015) expone esta misma cuestión:

Lo que cambia en ese final de siglo último es que por primera vez el ser humano no necesita de ningún soporte físico (papiro, manuscrito, libro...) para fijar su creatividad, ésta es instantánea y ubicua, su textualidad se autogenera por sí misma en una simple pantalla, resulta estrictamente dependiente de una fuente de energía eléctrica y de una terminal conectada a un módem. Es decir: el ser humano ha sido capaz de construir en el final del siglo XX una «memoria exenta», cuy(o)a potencia(1) resulta proporcional a su fragilidad. Una curiosa convergencia entre escalada tecnológica (síntesis de microelectrónica, informática y telecomunicaciones) y aceleración temporal –al tiempo que estrechamiento espacial– generan una potencial alternativa a la creación literaria en la sociedad de la imagen (y de consumo) frente al creciente descrédito de la palabra. (p. 27)

Uno de los autores que surge dentro de esta generación es Ángelo Néstore, cuya poesía analizaremos con detenimiento en este trabajo. Néstore sostiene que estamos viviendo una “explosión poética, capaz de desbordar estéticas que ya se han quedado obsoletas y anunciando unos nuevos horizontes que, cada vez más, tienden a ser híbrido y a crear un nexo indisoluble entre contenidos y formas” Néstore, (2021, Sec. ¿cómo percibes el estado actual de la poesía?). Una de las apuestas de este escritor es poner en valor el momento presente y actuar ante la inmediatez que exige nuestro tiempo, obviando el concepto de ‘tiempo’ que requiere el canon tal y como lo hemos entendido

hasta ahora. Para él carece de sentido esperar a la eternidad que promete el paso del tiempo.

En esta línea, una de las preocupaciones principales de los críticos y poetas herederos de la tradición desde el boom de la Generación *millennial* ha sido el lugar que iban a ocupar los jóvenes poetas frente al canon literario, como si fueran a opacar un campo perteneciente a la literatura canónica, imponiéndose frente a ella. Sin embargo, años más tarde, una vez que se desinfló el fenómeno, F. Sánchez García y R. Sánchez García (2023) vuelven a escribir sobre los pronósticos de desaparición de la literatura que se vaticinaban, y los resultados que ha tenido tras estos años:

No obstante, pasado el tiempo y visto con perspectiva ha quedado clara la mínima afectación del asunto toda vez que los lectores de poesía continuaron siendo lo que han sido siempre: una minoría (las tiradas de poemarios al canónico modo oscilan entre quinientos y mil ejemplares). (p. 22)

Es necesario indicar que en todas las artes, la producción cultural está abierta al juicio de los críticos así como del público. A pesar de lo que dicte el canon, es el lector competente, quien tras sumergirse en el texto construirá sus propias reflexiones y determinará su gusto estético. El objeto del canon debe ser ejercer como apoyo al docente en el cultivo del pensamiento crítico de los alumnos y futuros lectores que formarán su propio juicio ante una enseñanza abierta y no dogmática. Este es el motivo principal de abrir el campo de elección de obras y los criterios para seleccionarlas.

Desde nuestra perspectiva, la noción de canon debe incluir el carácter estético y didáctico junto al contexto histórico y social de los lectores, teniendo en cuenta su gusto, y abriendo las fronteras a la diversidad para que puedan ser ellos quienes construyan su propio juicio al respecto.

2.2.- La Modernidad líquida y el nuevo modelo de lector

Tras haber hablado del concepto de moda, ¿qué sucede entonces con lo que entendemos como ‘modernidad’? El concepto de modernidad se vuelve líquido para confundirse con la ‘modernización’, que según Bauman (2013) se intensifica a sí misma intentando superarse. La diferencia radica en que en un primer momento toda

producción artística que se consideraba ‘moderna’, era superada por un nuevo movimiento que venía a romper con el período anterior y a sentar unas nuevas bases, también desprovistas de permanencia. Bauman explica cómo se desarrolla este proceso:

Esta modernidad se vuelve “líquida” en el transcurso de una “modernización” obsesiva y compulsiva que se propulsa e intensifica a sí misma, como resultado de la cual, a la manera del líquido —de ahí la elección del término—, ninguna de las etapas consecutivas de la vida social puede mantener su forma durante un tiempo prolongado. La “disolución de todo lo sólido” ha sido la característica innata y definitoria de la forma moderna de vida desde el comienzo, pero hoy, a diferencia de ayer, las formas disueltas no han de ser remplazadas —ni son remplazadas— por otras sólidas a las que se juzgue “mejoradas”, en el sentido de ser más sólidas y “permanentes” que las anteriores, y en consecuencia aún más resistentes a la disolución. (2013, p. 16)

Desde su punto de vista la modernidad líquida debe estar abierta a la pérdida de lo sólido, a través de la cual transitan los individuos reclamando un ‘yo’ que trascienda el devenir de la “sociedad del espectáculo”, a la que se refirió Debord (1995) para explicar la forma de organización social en la que se organiza la vida cotidiana como un conjunto de representaciones y espectáculos que reemplazan la realidad, atendiendo a las leyes del mercado capitalista y perpetuando una cultura basada en la alienación de los individuos. El filósofo francés mantiene una concepción crítica del tiempo, siguiendo la estela de Hegel, y considerando el tiempo cíclico, pues “cuando una sociedad más compleja llega a tomar conciencia del tiempo, su trabajo es más bien de negarlo, pues ella ve en el tiempo no aquello que pasa, sino lo que vuelve” (Debord, 1995, p. 80). En el juego de representaciones que ha creado la sociedad del espectáculo, el tiempo es una mercancía más tras la que se oculta su verdadera naturaleza.

Ante este devenir, Bauman (2007) lanza la pregunta “¿Puede sobrevivir la cultura al ocaso de la durabilidad, la perpetuidad y la infinitud, primeras ‘víctimas colaterales’ del triunfo del mercado de consumo?” (p. 82). Desde el punto de vista que expondremos a lo largo de este trabajo, todos estos conceptos cuyas percepciones filosóficas existen desde siglo atrás, seguirán siendo interpretados a la luz de diferentes miradas y dependiendo del punto histórico en el que nos encontremos, aunque no constituyan el

objetivo principal que los individuos persigan a lo largo de su vida, y los artistas con su obra: la durabilidad y la trascendencia. La cultura se impone por encima de esta individualidad, y será la representación de un momento histórico determinado, con unos códigos alternativos tanto de creación como de divulgación los que marcarán sus principales diferencias con otros periodos.

A nivel discursivo, tras la modernidad nos instalamos en su superación: la posmodernidad, de la que Aparicio Durán (2018) analiza sus bases, relacionándola con el mercado y las leyes económicas que la sustentan:

Así, se trata de definir lo posmoderno como aquella condición del discurso que pone en duda las dialécticas (o, en lenguaje posmoderno, los binarismos) conceptuales entre lo subjetivo y lo objetivo, o entre lo privado y lo público, el hombre y la mujer, etc. Pero, en realidad, la posmodernidad, como veremos, no es más que una reafirmación de la norma ideológica de la modernidad: el sujeto libre de las relaciones sociales capitalistas. (p. 101)

A propósito de esta cuestión Solé Gallart (2012), especializada en psicopedagogía de la lectoescritura, investiga cómo este nuevo modelo de lector que se rige bajo las leyes de la falta de permanencia tiene la posibilidad de mejorar su lectura y escritura. Según la autora, existen dos perspectivas: una elemental y otra compleja. La primera considera la lectura como una habilidad adquirida en un momento específico y aplicada a distintos textos y contextos. Por otro lado, la segunda abarca una idea más amplia y fundamental, donde se profundiza en la lectura. La catedrática de la Universidad de Barcelona describe este mecanismo:

Un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. (Solé Gallart, 2012, p. 48)

El problema que nos presenta la lectura frente al momento histórico que vivimos es que esta primera reclama detenimiento ante los textos para lograr su interpretación y asimilación; sin embargo, su conjunción con la globalización hace que el sujeto, inmerso en otras realidades que demandan una hiperconexión digital, pierde su atención y no es

capaz de atender a ese silencio que conduce a la reflexión e integración del conocimiento.

Volvemos al concepto de tiempo en una cruzada entre la velocidad que demanda la sociedad actual y la pausa que requiere la obra artística. Para el filósofo francés Bachelard (2002)¹ existe una distinción entre instante poético y el instante metafísico. Esta separación nos recuerda al cometido que tenía el arte antes de la llegada del capitalismo artístico. Para Bachelard la poesía es como una fotografía instantánea del universo y el alma que se captura en un breve poema. El poema, no sigue el ritmo regular del tiempo, sino que se detiene y crea una simultaneidad especial, es lo que llama, el tiempo “vertical”. En contraste, el tiempo de la prosodia es “horizontal” y se relaciona con la vida cotidiana y diaria. La prosodia ayuda a acercar la poesía a la prosa y la vida diaria, pero el verdadero propósito de la poesía es alcanzar esa dimensión vertical. Tal y como apunta el filósofo francés:

Aceptando las consecuencias el instante poético, la prosodia permite acercarse a la prosa, al pensamiento explicado, a los amores tenidos, a la vida social, a la vida corriente, a la vida que corre, lineal y continua. Mas todas las reglas prosódicas son sólo medios, viejos medios. El fin es la *verticalidad*, la profundidad o la altura: es el instante estabilizado en que, ordenándose, las simultaneidades demuestran que el instante poético tiene perspectiva metafísica. (Bachelard, 2002, p. 93)

Si decidimos explorar los exteriores de la noción de poema y adentrarnos en cómo se ha enseñado la poesía y la literatura dentro del sistema educativo para hallar cuál es el nuevo modelo de lector que está naciendo y al que se dirigen los escritores, encontramos un momento histórico clave en el que el concepto de competencia literaria cobra valor, así como su utilidad dentro de las aulas. Colomer (1995) nos acerca a este periodo coincidente con los años setenta, en el que esta competencia se empezó a entender como una capacidad humana, con un posible desarrollo desde la edad más temprana, que no solo facilitaba la lectura sino la escritura de la poesía. Esta situación

¹ Como complemento de *La intuición del instante*, se presenta este texto de Bachelard publicado originalmente en 1939, en el número 2 de la revista *Messages: Métaphysique el poésie*, que prolonga la meditación del autor sobre el problema del tiempo.

despertó interrogaciones como “cuáles son estas competencias, cuándo, cómo y dónde aprenden los niños y niñas a entender y disfrutar de los textos que llamamos literatura en nuestra sociedad” (p. 1). Para los docentes se presenta el reto de ayudarles en este proceso. Por su parte, López Valero y Encabo Fernández (2000) consideran que acumular saberes de una forma desahogada no es algo útil para el lector, como plantean a continuación:

Se ha comprobado que lo memorístico tiene su utilidad específica, pero que no puede ser el eje principal de los procesos de enseñanza, y mucho menos de los de iniciación o consolidación en lectura y escritura. Con la mera instrucción, lo que hacemos es entrenar a la persona para que sea capaz de –en caso de la lectura– comprender e interpretar no sólo determinadas obras, y a veces no se consigue ni eso, ya que no existen unas directrices que guíen esos procesos lectores. (p. 91)

A la pregunta de cómo se forma un lector, corresponde otra pregunta: cómo se forma un lector competente. En los años setenta, para Colomer Martínez (1995) se produce una renovación en la educación lingüística que apunta a concebir la adquisición de las competencias literarias en las escuelas a través de la literatura como forma de comunicación. Bajo la influencia de la pedagogía francesa, en nuestro país se empezaron a introducir actividades y tiempo de lectura en la Escuela Infantil, pero ¿qué textos son, ya no los más representativos de la literatura infantil, sino, lo más adecuados para la escuela? En este sentido el debate ha sido intenso en dos direcciones: una apuntaba a la función educativa de la literatura, otra a la función literaria que trataba de legitimar su uso. Aquí se produce una transposición que comienza con el psicoanálisis hacia la respuesta del lector ante los textos y la construcción de la personalidad de los más jóvenes desde la experiencia literaria.

En este punto se plantea la inclusión de los textos dirigidos a niños y jóvenes en las aulas, bajo el concepto ‘literatura’, que puede extrapolarse a la controversia acaecida en los últimos años con la propuesta de inclusión de los textos poéticos dirigidos a jóvenes, con la categoría ‘poesía’, que analizaremos a lo largo de este trabajo.

Todavía queda por determinar cuáles son los libros que contribuyen a la educación literaria de los jóvenes en relación con la poesía. Igual que se ha comprobado cómo la literatura infantil y juvenil (referida al género narrativo) ha impactado en la educación

literaria del periodo previo a los 16 años, todavía no se ha experimentado con el impacto de la poesía juvenil en la educación de los adolescentes, más allá de la poesía infantil que en los planes de estudio queda relegada a un segundo plano.

Para Ruiz Huici (1999), es importante tener en cuenta que las lecturas que realmente capturan la atención de los jóvenes lectores suelen desviarse de los estándares estéticos de la literatura tradicional que actualmente se está proponiendo en las aulas. Mientras que las preferencias lectoras de jóvenes y adolescentes obedecen a necesidades temporales y emocionales, estas obras al no encontrar un nexo directo con los gustos de estos se alejan de su realidad. El investigador de la Universidad del País Vasco asevera:

Mi impresión es que los criterios estilísticos y textuales, así como los de índole estructural, no son suficientes para abordar con exhaustividad toda la amplia problemática de la literatura juvenil, sobre todo si aceptamos el principio de que entre las apetencias y prioridades lectoras del joven, no figuran las de orden estrictamente estético. Necesitaremos, sin duda, la suma de más ángulos de visión para aproximarnos a este complejo mundo de la literatura para jóvenes. (Ruiz Huici, 1999, p. 29)

Es por eso que atendiendo al gusto del lector joven, como propone el profesor Cervera (1994), existe la necesidad de gradación en la educación literaria planteando diferentes tramos para adecuarse al desarrollo del alumno. Estos tramos facilitan su progresión y responden a las diferentes necesidades cognitivas y experienciales que tiene el alumno en los diferentes tramos de su educación:

Literatura Infantil para la Educación Infantil y Primaria - es decir de 3 a 6 años y de 6 a 12, respectivamente. *Literatura Juvenil*, para la Educación secundaria y parte de las Enseñanzas Medias. Y *Literatura de Adultos*, o general, en parte para el Bachillerato y para la Universidad. (Cervera, 1994, p. 198)

Colomer (1995) sostiene que la competencia literaria se adquiere a través de dos ámbitos: el primero, el de la forma, ya que se ha demostrado que en las edades más tempranas se aprehende el ritmo, elemento inherente a la poesía; en segundo lugar, la relación entre la experiencia vital y la experiencia literaria, que contribuye a asentar las

bases de la imaginación y la separación con la realidad. Lo que nos atañe en la exposición de este trabajo es cómo desarrollar esa competencia literaria ligando los gustos estéticos del alumnado con la tradición canónica que pueda ofrecerle unas bases educativas e históricas de la literatura. Como apunta la catedrática de la Universitat Autònoma de Barcelona, en el caso de la poesía hay un vacío aún mayor ya que “es un discurso literario muy poco tratado por la investigación educativa” (Colomer, 1995, p. 7).

Resulta de interés la anotación que hace Cervera (1994) al respecto del sentido de la literatura y que algunos legisladores, críticos y profesores parecen querer ignorar: “en ninguno de los tramos o etapas debe estar ausente el placer de la literatura” (p. 199). Entendiendo que la etapa infantil supone un acercamiento a la lectura, es importante que los niños y niñas tengan contacto con ella, y que la etapa adulta sea un paso hacia la crítica de los textos y el abordaje de la realidad que representan. En la etapa juvenil, que se vincula a la Educación secundaria y Bachillerato, debemos situarnos en un punto medio y conciliador entre el mero acercamiento y el análisis puro. Pero ¿cómo lograr esta conciliación desarrollando la competencia literaria en esta etapa mientras provocamos el interés de los futuros lectores? Para Colomer (1995) los principios de las propuestas acerca de cómo formar un lector literario pasan por hacer experimentar la comunicación literaria a los niños, utilizando textos que estén vinculados con elementos que faciliten la interpretación de su significado y requieran la implicación del alumnado sin omitir su gozo estético. Las obras seleccionadas a su vez deben ser susceptibles de construir un significado conjunto a través de los comentarios que se trabajarán en clase, contribuyendo al progreso de su capacidad para interpretarlos de una forma cada vez más compleja, interrelacionando actividades con otros tipos de expresiones literarias como puede ser el formato audiovisual.

Si vinculamos estas premisas con la temática que nos atañe en este trabajo: los textos de poesía juvenil; consideramos que cumplen el requisito de comunicación con el alumnado, brindándole la comprensión de estas obras literarias mediante un lenguaje claro y adaptado a su contexto sociocultural. En segundo lugar, esta poética tiende un puente entre las competencias literarias en etapas más infantiles hasta la etapa madura del lector, aumentando sus capacidades interpretativas de la realidad y potenciando su imaginación. Más allá del conjunto de reglas que un docente pueda mostrar al alumnado

para guiar su educación, el corpus de textos en el que apoye este itinerario formativo puede ayudarle a suscitar la implicación y respuesta por parte de los lectores que determinará una continuación en la búsqueda de satisfacción a través de la lectura. Teniendo en cuenta que las obras actuales de poesía juvenil, como muestra el mercado, se están consumiendo por gran parte de la población joven, resulta beneficioso para la formación del lector literario que la interpretación de estos mismos textos tenga un papel destacado dentro de las aulas, facilitando así que los docentes sirvan de guían para construir nuevos significados y enriquecerlos.

Respecto a la multiplicidad de significados, una de las tareas más difíciles por parte de los profesores y profesoras, es tratar la poesía de redes como un canal abierto y trazar el itinerario que facilita al estudiante poder seguir avanzando en su educación literaria hacia lecturas más complejas. La apertura de significados puede valerse de las figuras retóricas utilizadas en los textos, de las historias narrativas que se cuentan en ellos, y de las citas a otros poetas canónicos a los que estos jóvenes escritores señalan como referentes. En lo que respecta a los diferentes formatos de los que pueden nutrirse las actividades realizadas en clase, se vinculan con la fragmentación visual, la fotografía entendida como poesía visual, o los vídeos que se pueden consultar a través de YouTube donde no solo podemos ver los recitales en los que los poetas jóvenes participan, sino obras divulgadas como video poemas. Como hemos mencionado anteriormente, el formato audiovisual es el más explotado hoy en día dentro de la red, lo que nos ayuda a explorar otro tipo de lenguajes que infieren en el alumno suscitando su interés por la lectura como un eslabón más dentro de una educación literaria holística.

Como indica Martínez Ezquerro (2017): “educar en valores constituye uno de los objetivos básicos para la íntegra formación del alumnado y debe abordarse transversalmente en las diversas etapas educativas” (p. 247), por eso resulta importante acompañar al alumnado en un itinerario formativo que le permita ir profundizando en la literatura de una forma acorde a su etapa educativa. Bauman (2007) también aborda esta crisis de la enseñanza, cuyo fin debe desvincularse de los errores del pasado para poder crear otras posibilidades de enseñanza donde los jóvenes se interesen por los clásicos.

Para entender este nuevo modelo de lector es importante remontarnos al nuevo modelo de autor. Como expuse en el artículo *Emergencia de la poesía joven española en un mundo líquido* (2020), resulta de vital importancia acercarnos al “período histórico en

el que se dio la crisis del objetivismo unida a la crisis del concepto de autor, la cual derrumbó la creencia en la existencia de un autor omnipotente en el que comenzaba y terminaba la obra” (Carrilero Jiménez, 2020, pp. 220-221). Se sucede así la crisis del obsoleto concepto de autoría, cuyo antecedente se encuentra en la poesía del Romanticismo, tal y como apunta Pérez Parejo (2004):

Los principales se hallan en el periodo 1850-1950 —en el eje Simbolismo-Modernismo-Vanguardias— coincidiendo con un período de crisis del lenguaje poético que tiene en Baudelaire, Rimbaud y, sobre todo, Mallarmé, sus principales artífices. (...) No obstante, la crisis de la autoría como tal, definida en sus justos términos, se produce a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta a partir de las reflexiones de los tres pensadores más activos de la Deconstrucción, Jacques Derrida, Michel Foucault y, sobre todo, Roland Barthes en su artículo ‘La muerte del autor’. (Pérez Parejo, 2004, párr. 3)

Barthes fue un mediador entre el estructuralismo y el posestructuralismo, junto a filósofos destacados de la época como Jacques Derrida o Gilles Deleuze. El texto mencionado anteriormente, *La muerte del autor* (cuya primera edición se publica en 1936), se ha convertido en todo un paradigma para la postmodernidad².

Mientras que los estructuralistas intentaban relacionar todas las categorías antropológicas, sociales, literarias, históricas, lingüísticas y psicoanalíticas como si estuvieran dentro de un sistema (una estructura social que lo sustenta a través de un mismo nivel de metalenguaje); el posestructuralismo admite las jerarquías, dejando espacio para esta propuesta de la muerte del autor en un texto que ya no precisa de esa expresión subjetiva que trata de emitir un mensaje determinado.

Respecto a la autoría, el filósofo francés advierte cómo la obra al ser cerrada empieza y termina donde lo hace su autor, mientras que el texto “practica un retroceso

² Autores como Barthes constatan la importancia de que el posmodernismo se conciba junto con el estructuralismo y el posestructuralismo. La diferencia que presenta Barthes y que le otorga relevancia en este nuevo paradigma es una nueva teoría de la literatura bajo la que la obra artística “*es probable que sea tratada menos como obra en términos modernistas –única, simbólica, visionaria- que como un texto en un sentido posmodernista, ‘ya escrita’, alegórica, contingente*”. (Habermas J., et al., 2008, p.9)

infinito del significado” (Barthes, 1994, p. 76), lo que le hace estar expuesto a una dotación de sentidos constante que no necesita ser avalada por un Padre creador. De hecho, la misma naturaleza del texto lleva al autor a disolverse junto a él, ya que cuando comienza el proceso de escritura, el autor empieza a perder su voz, a convertirse en un ‘yo de papel’, una voz más entre todas las voces que conforme lo nombran, mueren. Por este motivo, cuando se habla de la muerte del autor, se habla de la muerte del autor dentro del texto, aquella categoría que no implica una total determinación previa por parte del creador, sino una intertextualidad que va completándose conforme más relaciones se establecen entre las posibilidades que ofrece el texto:

El Texto puede leerse sin la garantía de su padre; la restitución del intertexto elimina, paradójicamente, la herencia. No significa que el autor no pueda “regresar” al Texto, a su texto; pero, en este caso, lo hace, por así decirlo, a título de invitado. (p. 79)

¿Es la figura del autor una ficción creada por la modernidad? Se podría interpretar como producto de una ideología capitalista que ensalza al individuo y por consiguiente su individualidad. Foucault, aun compartiendo la idea con Barthes de que el nacimiento de la noción de autor es uno de los acontecimientos más importantes en la historia de la individuación, afirma que la desaparición del autor no implica negar que todavía tenga alguna función en la actualidad. En el texto *¿Qué es un autor?* extraído de la conferencia impartida el 22 de febrero de 1969 en la Sociedad Francesa de Filosofía encontramos cómo esta función todavía sigue en pie con: el nombre de autor, la relación de apropiación, la relación de atribución, y la posición del autor en los diferentes tipos de discurso. En este sentido, Chartier École (1999) sintetiza las ideas principales foucaultianas:

Foucault distinguía dos problemas [...]: por un lado, el análisis sociohistórico del autor como individuo social y los diversos interrogantes que se vinculan a esta perspectiva (por ejemplo, la condición económica de los escritores, sus orígenes sociales, sus posiciones en el mundo social o en el campo literario, etc.), y, por otro, la construcción misma de lo que llama la "función-autor" (p. 11)

Foucault (2010) menciona el paso del nacimiento del autor que “constituye el momento más importante de la individualización en la historia de las ideas, de los

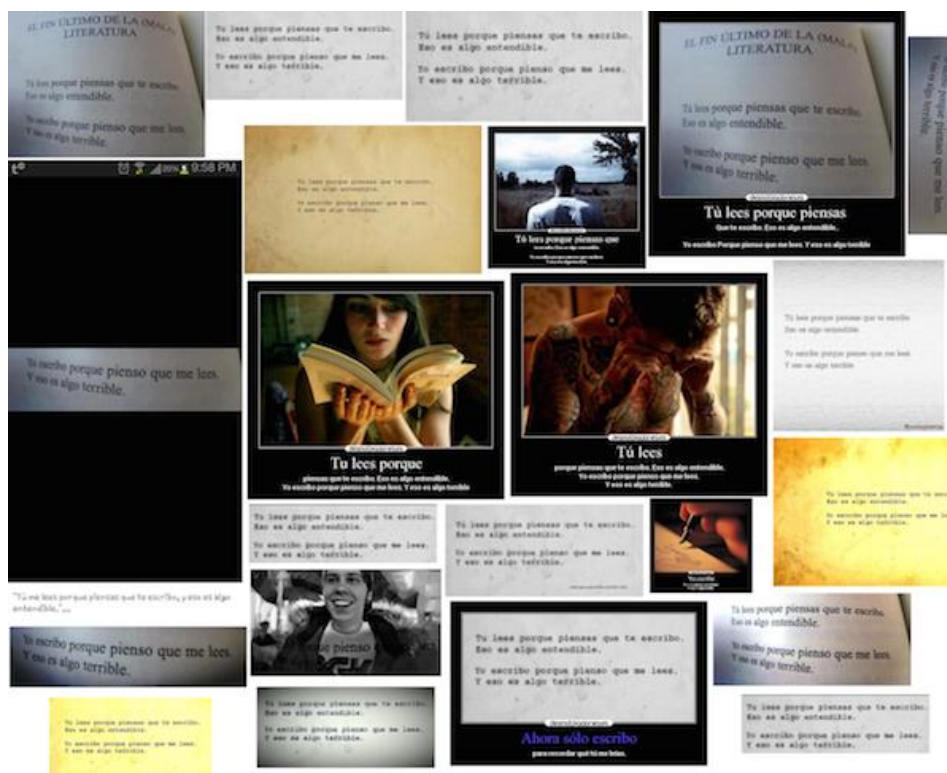
conocimientos, de las literaturas, también en la historia de la filosofía y en la de las ciencias” (p. 10), a una indiferencia característica de la escritura contemporánea acerca de quién habla. Apunta que en la escritura de hoy se han dejado atrás dos fantasmas: el de la expresión y el de la muerte. El de la expresión porque aun refiriéndose ésta a sí misma se produce en ella un despliegue al exterior donde adquiere el sentido, abriendo un espacio del escritor al lector donde el primero muere constantemente porque el segundo retoma su voz. Respecto al tema de la muerte, en un principio la narración comulgaba con el hecho de inmortalizar a sus personajes y con ellos al autor que los había creado, mientras que en la postmodernidad el escritor realiza su función en vida, se cumple a sí mismo como escritor ya no en la escritura que lo está dejando fuera de esa dimensión vital, donde él tiene el deber de “ocupar el papel del muerto en el juego de la escritura” (Foucault, 2010, p. 13).

Carrilero Jiménez (2020) dejaba en el aire la pregunta: “¿Acaso ese texto sin padre ni herencia que queda huérfano tras la muerte del autor no es el tipo de texto que se escribe en las redes sociales?” (p. 221). Sucede que aquellos textos o poemas que se comparten en las redes sociales alcanzan un nivel de viralidad que a veces enmascara al autor de la obra. Uno de los casos más sonados de este fenómeno fue el del poema de Ben Clark (2015) titulado “El fin último de la (mala literatura)”, un poema que tras propagarse masivamente invisibilizó a su autor, de quien no encontramos rastro al buscar sus versos ni en el famoso buscador Google. Ben Clark realiza la siguiente reflexión sobre su propio poema ‘que ya no era suyo’ según la red:

Empezaré diciendo que mi poema viral ya no es, claro, mío. Esto es algo que suelen decir los poetas sobre sus poemas («ya no son míos, pertenecen a mis lectores...») pero es que en el caso de mi poema viral es estrictamente cierto (no quiero decir literalmente cierto porque aquí la literatura tiene poco que ver): no es mío y no es de nadie, supongo. Quizá sea su propio dueño y tenga vida propia, como el hechizo de Rincewind, y por eso lleva casi tres años viajando por los celulares y las computadoras de media Latinoamérica. Tres años, más o menos (quizá sea más tiempo, no estoy seguro) sin parar de aparecer, cada diez horas, aproximadamente, en alguna cuenta de Twitter, en alguna página de Facebook o en algún Tumblr. (Clark, 2015, párr. 2)

Figura 1

“El poema viral”



Nota. La figura representa cómo “el poema viral” se ha adaptado a múltiples formatos en internet sin tener en cuenta su autoría. Adaptado de “El poema viral no tiene vergüenza y aparece en todos lados, incluso en Yahoo! Respuestas”, Ben Clark. [Fotografía], por Iñaki Berzaluce, 2019, Público (<https://m.publico.es/columnas/110627066725/strambotic-y-eso-es-algo-terrible-tras-los-pasos-del-poema-viral-de-ben-clark/amp>).

En 2018 Escandell Montiel realiza un exhaustivo análisis del poema de Ben Clark, al que denomina “el poema viral” y trata de hacer una arqueología de este para volver sobre sus propias huellas y entender el momento en el que se empieza a viralizar y el modo en el que el nombre del autor logra desvanecerse entre sus pasos. El investigador Escandell Montiel (2018) analiza cómo “la cadena de autoría, es decir, los espacios de inscripción del autor como *auctoritas* no han funcionado ni han sido suficientemente fuertes como para conseguir identificar el origen de la obra” (p. 269). No solo sucede la falta de identificación del autor con la obra, sino que también se empiezan a crear

versiones de la obra alternativas que transforman la obra primera en una totalmente diferente. Desde esta línea resulta de interés indagar sobre la participación del lector en la construcción del texto, ya que “los nuevos modos de intercambio digital ponen en crisis la afirmación de que existe una base semiótica invariable de un texto” (Martínez Pérsico, 2018, p. 152). Es necesario estudiar el concepto de identidad dentro de la red donde se reivindica la propia voz y a la vez se pierde en el espacio infinito de las redes que conforman internet. Neuman (2011), por su parte, apostilla: “no sé por qué internet me tiene secuestrado [...] / me busco en Google ocho veces al día / para ver si averiguo adónde he ido” (p. 42).

En un contexto donde las plataformas digitales promueven la exposición de la esfera íntima, es importante destacar que los repositorios virtuales de la web resguardan una versión almacenada de nuestra herencia compartida: “en esos hangares de Google que alojan terabytes de información está la memoria del planeta, y la memoria es buena parte de la identidad” (Mora, 2012, p. 41).

Asegura Blanchot (1995), quien inspiró ideas de Deleuze y Foucault, que la palabra poética es capaz de expresar lo que los seres callan: “La palabra poética ya no es palabra de una persona: en ella nadie habla y lo que habla no es nadie, pero parece que la palabra sola se habla” (p. 35).

¿Qué lugar ocupa el autor en relación con la palabra poética que tiene entidad por ella misma? Barthes por su parte confía en la existencia de la figura del escritor postmoderno que nace a la misma vez que su texto, en el único tiempo existente de la enunciación: el presente. Se anula entonces la concepción teológica de que existe un Autor-Dios que trata de mostrar un lenguaje original y cerrado, para dar lugar a una concepción de un texto que contiene muchos textos dentro de sí que forman parte de una cultura, y el escritor imita. Se podría considerar al escritor postmoderno el sucesor del autor, alejado ya del campo cerrado de la crítica que se derrumba a la vez que lo hace el concepto unívoco de autor, una vez demostrado cómo el texto no tiene un sentido único y absoluto, sino que es el diálogo entre multiplicidad de culturas. Esta multiplicidad se recoge en el lector, es decir, no está en su lugar de origen sino de destino. Sentencia su propio texto afirmando “que el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor” (Barthes, 1994, p. 71).

Por su parte, Foucault (2010) afirma que hay dos nociones que pretenden constatar la desaparición del autor y que, sin embargo, impiden justamente su cometido: la noción de obra y la de escritura. Si damos por hecho que en la obra hay una ausencia, debe haber ausencia de algo o de alguien, estamos delatando que hay un autor aunque sea desconocido, y ¿acaso esto no es esta una manera de seguir manteniendo ese principio ‘cuasi-religioso’ de un creador que desconocemos pero Foucault busca una alternativa para llenar el espacio dejado por la desaparición del autor, y sugiere que esta función es ocupada por lo que llama la "función de autor". Esta función no solo es un elemento del discurso, sino que también caracteriza la naturaleza del discurso en una sociedad, pues: “la función-autor es pues característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad.” (p. 21). Es importante señalar que no todos los textos poseen la función-autor aunque hayan sido escritos por un determinado autor. De hecho, continuando la línea distintiva entre la obra y el texto que hemos analizado anteriormente con Barthes (1994), podemos señalar que la función-autor la poseen los textos que forman las obras, a su vez sometidas al tiempo, y a lo que este ha exigido de ellas en cada momento determinado de la historia.

La historia de la autoría ha tenido una progresión: inicialmente los textos eran recibidos sin plantear esta cuestión (sólo los científicos lo hacían para que el nombre de autor les proporcionase un valor de verdad); más adelante, los científicistas empezaron a reclamarlo como la garantía de pertenencia a un conjunto, ya no tanto por el nombre como tal, sino por lo que implicaría respecto a su credibilidad la pertenencia a ciertos círculos significativos. Así fue como poco a poco la noción de autor se hizo más fuerte y los discursos literarios sólo podían recibirse bajo ella, sin dejar lugar para el anonimato. Actualmente, como podemos observar, no queda anonimato y esta función de autor está a la orden del día. Derrida (1986) abordó la deconstrucción, cuestionando el *logos* occidental como se había entendido hasta entonces, y el privilegio del lenguaje hablado sobre la escritura, siendo el alma el lugar de donde surge y que situaba a la escritura en un campo exterior que intrínsecamente planteaba una diferencia con el interior. La escritura se entiende entonces como un elemento externo, consecuencia del lenguaje, idea que Derrida rechaza, considerando a la escritura el propio movimiento del lenguaje, origen de los significados:

Merced a un lento movimiento cuya necesidad apenas se deja percibir, todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendía y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura. Por una necesidad casi imperceptible, todo sucede como si, dejando de designar una forma particular, derivada, auxiliar, del lenguaje en general (ya sea que se lo entienda como comunicación, relación, expresión, significación, constitución del sentido o pensamiento, etc.), dejando de designar la película exterior, el doble inconsistente de un significante mayor, el significante del significante, el concepto de escritura comenzaba a desbordar la extensión del lenguaje. En todos los sentidos de la palabra, la escritura comprendería el lenguaje. (p. 11-12)

Fruto de estas teorías literarias, debe resaltarse el componente sociocultural de la literatura, que nos lleva a entender la literatura como un “instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia (...), así como para explorar los límites y posibilidad del lenguaje” (Colomer, 1996, p. 130). La función autor sirve para distinguir los discursos respecto a su relación con el autor, como indica Pérez Parejo: “la función-autor se convierte en un signo pragmático clave a la hora de realizar una tipología de los discursos en función de las relaciones que establecen con su autor” (2004, párr. 3); resulta entonces un método para darles cabida en todos los tiempos y ubicarlos dentro de la tipología que le corresponden. En este sentido, Foucault destaca a un tipo de autores: los que se encuentran en una posición *transdivisoria*, es decir, que son autores de algo más que de un libro: de la posibilidad de formación de otros. Son instauradores de discursividad, pertenecientes a una tipología de autor característica del siglo XIX que va abriendo las puertas a la posibilidad de que se ofrezcan espacios distintos en los discursos, a través de las diferencias y no de las analogías. Diferencia a los instauradores de discursividad de los creadores de discursos científicos, ya que los segundos intentan refutar y construir por encima de las premisas que se nos dan considerándolas falsas, de una manera homogénea, mientras que los primeros construyen heterogéneamente a lo que viene después y no forma parte de lo que ya tenemos.

Siguiendo esta línea Kristeva (1997), contribuyó con la teoría del ‘intertexto’ y las conexiones intertextuales en la literatura, sosteniendo que los textos se vinculan entre sí, estableciendo relaciones entre ellos e influyendo los unos sobre los otros. La teórica

literaria incide en el lenguaje poético como un superlativo que llega a traspasar el significado literal de las palabras: “en lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble” (p. 3).

En el lado opuesto, críticos como Hirsch (1967) siguen la corriente intencionalista apoyando la idea de que la obra literaria es una consecuencia de la intencionalidad que el autor tenía al comenzar a escribirla, por lo que este concepto de autor es inherente a la obra. Al respecto Hirsch añade: “lo que no ha sido percibido en el entusiasmo temprano por la vuelta a “lo que el texto dice” es que el texto tiene que representar el significado de alguien –si no el del autor, entonces el del crítico” (p. 3).

Más allá de la intención del autor y de las actualizaciones que han reivindicado su figura de una forma más moderada o radical, destacamos la necesidad de una regresión a los textos canónicos como si fueran algo vivo, una reactualización en presente tras un olvido casi necesario para reactualizar su significado redescubriéndolo desde el momento histórico actual. Son los textos instauradores los que rescatan la noción de autor para afirmar que su desaparición es tan solo una epojé sobre la que se va construyendo la historia de la literatura canónica, explicándonos el presente a través del pasado, en palabras de Foucault (2010): “es en tanto que es texto del autor y de ese autor particular que el texto tiene valor instaurador y es por eso, porque es texto de ese autor, que hay que volver a él” (p. 38).

El filósofo alemán Gadamer (1996), partiendo de Hegel y Heidegger, da un paso adelante tras la crisis de la autoría e innova con el giro hermenéutico, que transfiere la importancia al lector ante la inminente muerte del autor, insistiendo en que la obra no es algo pensado en sí, sino la suma de lo que se ha dicho de ella; de manera intemporal se refiere al presente también, así como al futuro, pues su potencial descansa en todo lo que se esconde dentro de ella misma. Finalmente, a través del diálogo que entabla con el lector hace posibles diferentes interpretaciones que la van conformando, y, a su vez, trascendiendo. En esta línea, Gadamer considera que:

Entre la obra y quien en cada caso la contempla existe una simultaneidad absoluta que sigue siendo indiscutible a pesar de la creciente conciencia histórica. La realidad de la obra de arte y su fuerza expresiva no se pueden limitar al horizonte histórico originario en el que el espectador fue realmente contemporáneo del creador de la

obra. Más bien parece ser propio de la experiencia del arte el hecho de que la obra artística siempre tiene su propia actualidad, que sólo muy limitadamente se atiene a su horizonte histórico y que es expresión peculiar de una verdad que de ninguna manera coincide con aquello que propiamente había pensado para sí el autor espiritual de una obra. (p. 5)

En esa misma obra Gadamer propone la noción de *horizonte de expectativas* así como la de *fusión de horizontes*, que más tarde analizaremos con Iser y Jauss (alumnos de Gadamer), significando que el lector cuando se aproxima a una obra del pasado lo hace con unos prejuicios constitutivos de la realidad histórica en la que vive, y lejos de resultar un problema, acaba siendo una condición para la comprensión de la obra. Sin embargo, Luján Salazar (2004) considera que las ideas de Gadamer y del giro hermenéutico no llegan a ahondar en la problemática del siglo actual, debido a que “no son capaces de explicar las imágenes que proporciona la literatura de un escritor del siglo XX, digamos, post-moderno, ni de un escritor existencialista” (p. 51).

Con la misma postura que Gadamer encontramos a Ingarden (1998), fenomenólogo y discípulo de Husserl, precursor de la Estética de la Recepción, y el primero en aplicar este tipo de análisis a la obra literaria. Su innovación consiste en declarar que dentro de toda obra de arte existen espacios de indeterminación, vacíos que permiten la concreción por parte del lector, como un acto de creación que lo convierte en un coautor de la obra. En consecuencia, la obra literaria trasciende la conciencia de ambos, y en esos espacios, el lector completa el sentido del texto, formulando su propio significado acerca de lo leído.

Si nos centramos en el periodo de los años ochenta, encontramos que el desarrollo de la competencia literaria se ve inmiscuido por la teoría de la recepción, la cual coloca al lector en el centro. Colomer (1996) la considera posterior a pensamientos como el de H. James (1886) que ya mencionaba a través de la psicología de la lectura los “métodos interactivos” en los que el autor construye al lector más que a los personajes, dejando al mismo que termine el trabajo que él ha empezado. Afirma que no nace de la teoría de la recepción de Jauss (1987).

Es el 13 de abril de 1967 cuando Jauss (1987) pronuncia en la Universidad de Constanza la conferencia inaugural de la teoría de la recepción estética, titulada *Historia*

literaria como provocación. En ella se marca un antes y un después en el modo de concebir la literatura, que anteriormente sólo se había hecho en relación con el nombre del autor, o de las obras. Es a partir de este momento cuando se toma conciencia del papel tan importante que ocupa el lector, alejándose del estructuralismo a la hora de analizar las obras y centrándose en la interrelación entre autor, obra y lector, siendo este último imprescindible, debido a que, en palabras de Jauss (2000): “en el triángulo formado por autor, obra y público, este último no es sólo la parte pasiva, una cadena de meras reacciones, sino que constituye a su vez una energía formadora de historia” (p. 158-159).

Es cierto que en el siglo XX el lector ya ha estado presente en las teorías literarias, con la diferencia de que ahora la literatura pone todo su énfasis (a través de la teoría de la recepción) en él, considerando la literatura un fenómeno pensado para el lector. Años más tarde, en 1975, Jauss clarifica acerca de su anterior conferencia que en ella vio el posible éxito de una teoría de la literatura, basado en el concepto de historicidad. Retoma el concepto de horizonte de preguntas para darle el nombre de horizonte de expectativas. El horizonte de preguntas para Gadamer es aquello a lo que damos respuesta tras leer un texto, y cuando hablamos de ese horizonte de preguntas históricas, tenemos que integrarlo en nuestro horizonte de preguntas propio, donde se da la noción de ‘fusión de horizontes’ a la que se refiere (Rothe, 1987).

Esta fusión de horizontes, si la aplicamos a la poesía *millennial* en conjunción con los textos canónicos que proponemos leer en las aulas, establece un diálogo mediante un proceso dialéctico a través del cual los estudiantes se encuentran con diversos momentos sociohistóricos y lenguajes adaptados a una época determinada que conversan entre sí para ampliar su comprensión, superando las barreras temporales y las identidades culturales, en busca de la universalidad de una poesía que aúne sus diferencias.

Para lograr que la obra concluya gracias al lector se tiene que completar lo que el filólogo alemán Jauss (1987) denomina el horizonte de expectativas, es decir, lo que el autor espera que pase con su libro y lo que el lector espera de la lectura. Esta fusión culmina con el momento de interpretación y traza una línea histórica con las huellas que hay tras de sí, poniendo en valor el pasado a través de una situación presente, uniendo los intereses y expectativas del lector con su horizonte de posibilidades. En este sentido, siguiendo la línea de la teoría de la recepción, en este trabajo apostamos por introducir

los antecedentes literarios que nos evocan las obras de los jóvenes poetas, para poder reinterpretar las obras canónicas, haciendo que su significado potencial se actualice y continúe vigente bajo la mirada de la actualidad. Bajtín (1999) apela a la terminología “gran tiempo” para referirse a aquel lugar donde anidan las grandes obras. Sin embargo, esas grandes obras que habitan el “gran tiempo”, tienen que haberse impregnado de los siglos anteriores. Es uno de los motivos por el que aún no podemos determinar qué poetas persisten y anidan las grandes obras, pues hay rasgos que pasan desapercibidos cuando están inmersos en una época y su cultura. Al respecto, Bajtín aclara: “algo muy importante para la comprensión es la extraposición del que comprende en el tiempo, en la cultura; la extraposición con respecto a lo que se quiere comprender creativamente” (p. 352), es decir, resulta necesario comprender la cultura desde los ojos de otra cultura.

Desde nuestro punto de vista, los docentes deben cuidar el horizonte de expectativas del alumnado y trabajar por ampliarlo. Para ello es necesario establecer un distanciamiento con la obra, debido a que permite la reflexión crítica y la interpretación por parte del lector de esta. Bertolt Brecht (2004), dramaturgo y poeta alemán, habla del concepto del ‘efecto de extrañamiento’ o ‘efecto de distanciamiento’ aplicado al teatro, consistente en volver ajena la obra artística frente al espectador para volver a conocerla desde otro punto de vista, pues lo natural es la identificación con la obra. Al respecto, Brecht escribe:

La identificación es un pilar de la estética predominante. Ya en la magnífica *Poética de Aristóteles* se describe cómo la *catarsis*, es decir, la purificación psicológica del espectador es provocada por la *mímesis*. El actor imita al héroe (Edipo o Prometeo) y lo hace con tal sugestión y capacidad de transformación que el espectador le sigue en esa imitación, y de este modo se apropia de las vivencias del héroe. (p. 80)

Este término es usado en la literatura por los formalistas rusos como Shklovski (2010), quien afirma que función del arte es transmitir la experiencia de las cosas tal y como son percibidas, en lugar de como se sabe o se concibe que son. La técnica artística de “hacer extraños” los objetos, tiene su justificación en el hecho de que el proceso de percepción no es un fin estético en sí mismo y necesita ser extendido. El arte es un medio para explorar la cualidad o esencia artística de un objeto, donde el objeto en sí mismo no es el elemento central.

Para Jauss (2000), la distancia estética consiste en “la distancia existente entre el previo horizonte de expectación y la aparición de una nueva obra cuya aceptación puede tener como consecuencia un cambio de horizonte” (p. 174). Que las expectativas queden defraudadas puede conducir a que la irritación del lector conlleve este cambio de horizonte, o bien, que lo dirija al rechazo de lo literario. Esta distancia permite la valoración de la obra independientemente del crítico, que al resultar extraña permite juzgarla. En este aspecto, es importante ofrecer al lector en las etapas más tempranas diferentes textos que lo acerquen a la lectura y que le confronten con ella. No se trata de exponerle un corpus de obras con el que se sienta totalmente identificado en el aspecto emocional, social e histórico, sino en combinar el gusto que tiene por la lectura que cumplirá su horizonte de expectativas, con aquel que lo quebrará para posibilitar una nueva interpretación de los textos que puedan acabar en el gozo estético tras un primer acercamiento que conduce al extrañamiento.

Es relevante destacar que, aunque la interpretación de un texto por parte de un lector pueda ser individual, el lector se encuentra condicionado, es decir, hay una manera objetiva de valorar la obra de una forma objetiva: a través de un sistema de expectativas históricas, donde la recepción se corresponde a un momento histórico determinado, así como al condicionamiento social y cultural que rodea al individuo y lo condiciona. Este sistema de expectativas históricas se corresponde con el canon tradicional del que hemos hablado con anterioridad.

En otro punto, el canon abierto e integrado que reivindicamos en este trabajo añade la variable del tiempo, como una de las condiciones principales para que una obra pueda formar parte del canon literario, revisitando aquellas que lo han integrado y aquellas que han sido negadas por aquellas personas que tenían la posibilidad de decidir su inclusión.

R. Sánchez García (2015a) incide en que:

Si sobreviven una vez que han pasado por el tamiz balsámico que es el tiempo y siguen suscitando el entusiasmo del público lector, deben conformar una suerte de selección representativa de la estética de un momento literario. (p. 9)

Esta problemática de haber excluido al lector y sus gustos a lo largo de la historia de la literatura, la vaticinaba en su última etapa Jauss (2000), quien delata la exclusión a lo largo del tiempo del tercer componente, es decir, del lector como un espectador,

habiéndose centrado en los autores y sus obras. Propone entonces una dialéctica entre el texto y el lector, quien tiene voz propia para re-crear las obras del pasado y traerlas al presente bajo sus ojos: “el lector sólo puede convertir en habla un texto en la medida que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo” (p. 78). En eso incide Teresa Colomer (1996), quien se pregunta qué puede aportar la literatura a los adolescentes una vez que los textos literarios no son considerados como entes estáticos que responden a un concepto global y objetivable de la literatura, sino que responden a un uso social creado entre el lector y el texto.

Por su parte, Cassany (2006) distingue tres representaciones sobre la lectura: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural. Mientras que la concepción lingüística reduce los textos a su semántica, con una interpretación lineal e igualitaria de las palabras por parte de todo lector; la concepción psicolingüística se basa en la percepción del lector y la deducción del contexto, pudiendo dar lugar a significados diversos o incluso erróneos; existe una tercera concepción, la sociocultural, que destaca otros puntos de vista de la comprensión lectora: la importancia de cómo se acerca a un texto el lector determinado por su origen social y el de su comunidad, el reflejo de los puntos de vista en el discurso, y la relación existente entre discurso, autor y lector, para superar la brecha entre: “lo dicho y lo comunicado” (Cassany, 2006, p. 25).

A lo considerado hasta ahora Iser (1989) añade una nueva premisa: el lector es implícito, no se centra tanto en el contexto social e histórico de la obra, sino que emerge del a través del proceso de lectura. Como indica la catedrática de la Universidad de Salamanca, Rivas Hernández (2005), este sería un lector ideal que contiene la propia obra, y a la vez, al que se presupone que va dirigida: “es una figura creada dentro del propio texto que nos predispone a leer de una forma determinada y no de otra; es una creación teórica e implícita dentro del texto, relacionada con la actualización que hace el lector de esta en el acto de lectura” (p. 214).

El lector implícito (entendido como el que yace dentro del texto), puede ser previsto con anterioridad por el autor y ofrecer una primera determinación al lector, un rol que le permita introducirse más profundamente. Frente a este lector implícito está el lector real, un participante activo de una manera creativa en la lectura, donde sus actos imaginativos

juegan un papel muy importante porque van reactualizando al texto, en tensión con el lector implícito. Los lectores se ayudan de los espacios de indeterminación, denominados por Iser (1989) ‘lugares vacíos’, para completar la obra, estableciendo una comunicación con el receptor a través de la cual introduce su propia experiencia, debido a que “la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector” (p. 149). Bajo un método fenomenológico, el lector empieza a sentir que forma parte del texto, de lo que está ocurriendo dentro de él, que sin embargo no es idéntico a lo que ocurre en su experiencia, por lo que su respuesta será normalizar esa indeterminación y dentro de ella crear la ilusión de poder fantasear, como un elemento principal para seguir el juego a la hora de completar el proceso de lectura. Este es un ejemplo de la experiencia fenomenológica que provoca en los lectores jóvenes los textos característicos de la poesía juvenil: la identificación de las vivencias descritas con sus propias vivencias, que a través de la literatura les permiten acceder a un conocimiento más detallado y complejo de sus emociones. La fantasía resulta entonces uno de los elementos principales que desarrollan a través de la lectura.

Para explicarnos cómo se ha conformado la literatura hasta el día de hoy, Juan Carlos Rodríguez (2001) nos habla de la Norma o el Campo Literario, conceptos que determinan cómo “la literatura es un discurso ideológico” (p. 33). Partiendo de Bourdieu y el capital cultural, Rodríguez clarifica cómo las normas, valores y percepciones influyen en lo que se ha considerado literatura:

Quiero decir: hay que tener en cuenta la posible parálisis o la inmovilidad congeladora de la Norma o el Campo Literario en que nos movemos. Matizando los términos, convendría precisar acaso que la norma se plantea desde lo que hemos llamado radical historicidad del inconsciente ideológico; Bourdieu (de forma paralela a Deleuze) establece la noción de Campo literario, por un lado a partir de las diferencias sociales del gusto estético, lo que él llama la distinción; y a la vez con la necesidad de incidir en el hecho que es la propia Norma o el propio Campo quien define lo que es o no es literatura (o buena o mala literatura). De todos modos, creo que aún queda por señalar un último matiz significativo: la valorización (del autor, del texto, del lector, en un sentido similar al que Marx utilizaba para hablar de valorización productiva/reproducción). Pues de hecho sin valorización

productiva no hay reproducción posible de ningún tipo de discurso. Así podemos considerar a la valorización como el verdadero espacio donde se realizan las variantes ideológicas de la Norma o como el sismógrafo de las variantes sociales del campo. (p. 56)

Otro de los principales filósofos y escritores que hay que destacar en la Estética de la recepción sería el italiano Umberto Eco. Escribe *Obra abierta* en (1962), y completa sus reflexiones con otras dos: *Lector in fabula* (1979) e *Interpretación y sobreinterpretación* (1995). En palabras de Soní Soto, es Eco quien:

Asegura que en la obra de arte van implícitos dos aspectos: la intención concreta del autor que desea que el consumidor reinterprete el objeto, tal y como el primero lo ha pensado y querido, y segundo, el objeto es gustado por una pluralidad de consumidores, cada uno de los cuales llevara al acto del gustar sus propias características psicológicas y fisiológicas, así como su formación ambiental y cultural que entrañan las contingencias inmediatas y la situación histórica. (Soní Soto, 1999, p. 26)

La intención del autor que busca que su obra sea interpretada de una determinada manera, y por otro lado, la pluralidad de miradas y lecturas. Se puede decir que toda obra es una apertura de posibilidades a esas miradas. La obra es estructuralmente abierta desde un primer inicio, y es esta apertura la que ofrece la multiplicidad de interpretaciones.

El poeta y teórico Bernstein (2011) quien a lo largo de su carrera docente y literaria ha cuestionado los límites que la poesía guarda con la crítica—, en una conversación con la crítica literaria estadounidense Perloff (2013), debate acerca de la relación entre pedagogía y poesía. Reivindica que, más allá de la necesidad que tienen los poemas de contar con todo el ecosistema literario que incluye a poetas y lectores, y posibilita su publicación, su enseñanza y su perpetuidad, es importante dotar de propio significado al poema como objeto que da respuestas ante el mundo que evoca. Al respecto, Bernstein (2011) aclara:

In other words, crucial to any sense of the cultural details in a poem is the world they constitute, not only what the particulars are but also the economy of the particulars —how they are distributed and arranged. That’s the way poems lend

themselves to, are made for, reinhabitation, why chasing down the references or the milieu the references evoke doesn't detract from the poem but rather opens it up. (p. 90)

Como respuesta, la crítica estadounidense afirma que los profesores tienen miedo de dotar de autonomía a los textos, dejándolo todo a la interpretación, y añade: "So afraid are teachers and their students of actually looking at a text, so fearful that they will be endowing that text with 'autonomy', that crucial things get missed" (Perloff, 2013, p. 89).

Es curioso cómo a través de esta deformación del concepto de autor que interfiere en el concepto de obra, llegamos a una dialéctica de superación de la que no cabe duda de que el lector forma parte como uno de los protagonistas en ese proceso de interacción. Sin embargo, en autores como Iser (1989), el protagonismo del lector no es mayor que el de un texto que posee un lector implícito, ya no un significado y un sentido último (debido a que al ser un lector individual quien determina el texto rellenando esos huecos, puede haber una pluralidad de interpretaciones, de sentidos y significados) sino unos rasgos que hacen posible que el lector actualice esa lectura.

Eco (1993) continúa la misma línea de pensamiento que inaugura Iser y puntualiza que a través de la actividad cooperativa el lector extrae los elementos del texto, llenando los espacios vacíos, pues: "un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar (...) En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto" (p. 73).

En definitiva, lo que nos interesa es el descubrimiento del Otro a través de la obra, así como el descubrimiento que experimenta el lector tanto del espacio que ha dejado el autor vacío, como de la toma de conciencia de nuestra propia subjetividad, que a su vez nos conduce a la subjetividad del autor. En el caso de la poesía juvenil, es un reflejo de este movimiento dialógico en el que el lector cobra fuerza para formar parte no solo de una vivencia compartida junto al poeta en el momento en el que se produce la lectura, sino una identificación con sus propios valores y vivencias, que lo hacen sentirse parte de una comunidad, manifestada a través de las redes sociales.

2.3.- De qué hablamos cuando hablamos de *millennial* (entre lo filosófico y lo sociológico)

Para poder definir cuál es el paso a la modernidad dentro de la literatura española tenemos que consensuar desde un punto de vista sociológico, cuál es la taxonomía de las generaciones que definen a los hechos históricos que las acompañan. En esta tesis nos centraremos en los autores de la Generación *millennial*, cuya cronología según la aproximación de Prensky (2001) enmarca a los nacidos entre 1982 y 1994. Para el sociólogo Mannheim, quien realizó una aproximación al problema de las generaciones, existe la dificultad de establecer el corte generacional, debido a la influencia de la sociedad y la cultura en los individuos, que no solo deben compartir el mismo tiempo. Al respecto, Mannheim (1993) afirma:

La conexión generacional es algo más que la pertenencia a una determinada unidad sociohistórica. Para que pueda hablarse de conexión generacional tiene que darse alguna otra vinculación concreta, una participación en el destino común de esta unidad sociohistórica. (p. 221)

Los demógrafos Howe y Strauss (1991) puntualizan en relación a la definición de generación: “a special cohort-group whose length approximately matches that of a basic phase of life, or about twenty-two years” (p. 34). Ambos teóricos identifican estos ciclos generacionales que se repiten a lo largo de la historia de los Estados Unidos como un patrón, que puede extrapolarse a otros países occidentales.

Si nos centramos en España, encontramos que existe una relación entre la realidad ideológica y social de las generaciones independientemente del punto geográfico desde el cual se estudien, como podemos ver en un artículo realizado por el periódico *La Vanguardia* en el que se comparan los datos correspondientes a la población residente en España obtenidos del INE en el año 2015.

Para ser más exactos con el corte generacional, a continuación, mostramos las fechas propuestas por Howe y Strauss (1991) de las generaciones presentes y venideras. Desde su punto de vista, de 1925 a 1942 encontramos la ‘Silent Generation’, también llamada la Generación de los niños de la posguerra, caracterizados por la austeridad, y la situación histórica marcada por conflictos bélicos. Strauss y Howe (1991) la definen por primera vez en uno de sus libros como: “men and women who came of age too late for World War II combat and too early to feel the heat of the Vietnam draft” (p. 29).

A continuación, llega la Generación del Baby Boom, de aquellos nacidos entre 1943 y 1960, con la característica de ser ambiciosos para superar la austeridad provocada por los conflictos, trayendo una explosión demográfica debido a una sensación de paz y tranquilidad. Para el historiador Matusow (2009), los baby boomers llegaron a un mundo muy segregado a nivel social, con una estructura de clase muy marcada, y tenían la determinación de trabajar por una sociedad nueva y justa, sin embargo, se vieron consumidos por el conservadurismo. Esta generación es la única que el censo de Estados Unidos nombra con este título oficial, a diferencia de las demás que no son tan fáciles de distinguir debido a que sus características varían según el uso público de los hechos históricos. Hogan, el director jefe de la Oficina del Censo de Estados Unidos clarifica al respecto de esta generación que enmarca entre mediados de 1946 y 1964:

The Baby Boom is distinguished by a dramatic increase in birth rates following World War II and comprises one of the largest generations in U.S. history [...] unlike the baby boom generation, the birth years and characteristics for other generations are not as distinguishable and there are varying definitions used by the public. (Bump, 2015, párr. 4)

Más tarde llega la Generación X, entre 1961 y 1981, caracterizada por su obsesión por el éxito y determinada por la crisis del 73 y la transición española. A propósito de la Generación X, Coupland (1989) opina que crecieron con ideas liberales y con la creencia de que la educación los llevaría a obtener un puesto de trabajo valioso, sin embargo, esto va perdiendo valor conforme fueron creciendo, ya que consideraron el empleo como un medio para llegar a los objetivos vitales planteados, buscando como indica Marshall (2004), un balance entre su vida personal y laboral.

De 1982 a 1999 [aunque según Prensky (2001) abarca de 1982-1994] nace la Generación Y, también llamada la generación de los *millennials*, que coincide con el inicio de la digitalización y como característica poseen la frustración de no llegar a los objetivos e ideales que habían planteado las generaciones anteriores marcadas por la ambición y la búsqueda incesante del éxito. Para Howe y Strauss (2000) esta generación tiene la particularidad de haber sido criada bajo una atención emocional que no se había dado con anterioridad, con padres obsesiones en levantar su autoestima, y un marcado carácter de reivindicar la individualidad.

Tras el fin de esta etapa, llega la Generación Z o *centennial*, marcada por la acción expansiva de internet, cuya característica principal es el inconformismo y la irreverencia. Este término se hizo popular debido a la publicación de un informe que hizo la consultora Sparks y Honey (2014) en el que intenta demostrar la diferencia principal de esta generación: el haber visto en sus antecesores que la búsqueda de un modelo tradicional no es garantía de una vida exitosa. Buscando clarificar sus características Singh y Dangmei (2016) la definen como: “they were born in the 1990’s and raised in the 2000s during the most profound changes in the century who exists in a world with web, internet, smart phones, laptops, freely available networks and digital media” (p. 2).

Actualmente, y fuera de este artículo encontramos en los estudios más recientes a la generación Alpha, que aún no se ha estudiado con detalle porque es relativamente reciente y está marcada por la completa digitalización. En una encuesta realizada en el año 2018 por el Pew Research Center se publicaban resultados tan notables como que el 95% de los adolescentes tenían acceso a un teléfono inteligente y aproximadamente más de la mitad de los menores estadounidenses de 13 a 17 años hacían uso de las redes sociales. En ese estudio, el 45% declara que su uso de internet es casi constante, y un 44% que se conectan a él varias veces al día (M. Anderson y Jiang, 2018, p. 8); esto indudablemente está teniendo un impacto en la manera de relacionarse y de percibir la realidad, concebida para esta nueva generación a través de una pantalla. El sociólogo Bell (1976) indagó en la transformación social y económica que sucedió a principios del siglo XX y que daba comienzo al siglo XXI, viviendo el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad post-industrial donde la tecnología se vuelve un factor imperante para generar riqueza, y la educación ocupa un papel fundamental dejando atrás la producción en masa. Se da una transición de una economía productora a una economía de servicios que se sustenta en el conocimiento. Sin embargo, este reajuste que anticipaba Bell bajo nuestra perspectiva trae consigo diferentes problemáticas que tienen un impacto en la actualidad. Alguno de estos ejemplos serían la desigualdad económica y la brecha de género que la tecnología ha puesto en evidencia dependiendo del acceso que se ha tenido a la misma y la estandarización de las profesiones basadas en ella o bien la importancia de la educación para saber distinguir en un entorno globalizado aquello que puede contribuir al desarrollo de los jóvenes, y que puede estar mermándolo.

Bucio García (2017) profundiza en las nuevas habilidades de comunicación que surgen a través de la digitalización, enfatizando el uso del medio a través del cual nos comunicamos comúnmente: nuestro dispositivo móvil con mensajes de textos. Las consecuencias de este tipo de comunicación tienen un efecto inmediato en nuestro aspecto psicológico, como la sensación de desatención al estar manteniendo una conversación aparentemente fluida, pero sometida a los tiempos de espera que marca el receptor. Esta nueva forma de comunicarnos predispone a una modificación de nuestras habilidades sociales e incluso de nuestra capacidad lectora y memorística. En lo que nos confiere esta tesis, tenemos que destacar la importancia del impacto que está teniendo en las nuevas generaciones la tecnología y las implicaciones mencionadas. El investigador Hargreaves (2005) analiza este cambio de paradigma y su efecto en la educación:

La colaboración ha llegado a convertirse en un metaparadigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna. Los cambios de paradigmas –alteraciones profundas de nuestras ideas fundamentales sobre la mutua construcción de los mundos social y natural, cuáles son sus problemas centrales, cómo podemos investigarlos mejor y cómo debemos actuar sobre la base de estos conocimientos– no son nada nuevo. (p. 58)

La cultura y la sociedad posmodernas ejercen una clara influencia en la docencia, con un efecto directo en el rol del profesorado que está sometido a una constante adaptación de las exigencias que marcan los nuevos tiempos. Hargreaves afirma que la cultura escolar debe acomodarse a los diferentes contextos y necesidades que tengan los alumnos y propone dentro de la reflexión docente para abordar estos nuevos desafíos la colaboración como eje.

La Generación *millennial*, es decir, la generación que nos ocupa en esta tesis, es la primera que convive con la tecnología y pone en evidencia las consecuencias que las nuevas formas de producción pueden tener en el arte, específicamente en la literatura, creando nuevos modelos de producción artística y nuevos modelos de lectura y escritura. El escritor Agustín Fernández Mallo (2010) comienza a investigar el paso a la literatura postmoderna y llega a la conclusión de que la poesía debe “construir artefactos poéticos que fluyan desde y para la sociedad contemporánea” (p. 11), teniendo en cuenta que esta poesía debe actuar por experimentación, como un laboratorio que se adapta al nuevo

paradigma, sin dejar a un lado el pasado ni hacer un *remake* del mismo. A propósito, Mallo apunta que:

La poesía postpoética intenta ser ese germen proteico, esa célula que recoja la tradición, experimente con ella, la ensamble a todos los ámbitos de la cultura del siglo 21, y la relance hacia un futuro orgánico, no estático, complejo, sin que por ello deba arrastrar proyectos utópicos del pasado. (p. 12)

Mallo trata la tradición poética como un mito y hace una separación entre aquella que opera desde dentro del propio sistema, como algo perjudicial para él, y la que ha operado en la historia poética de España desde el exterior, como algo beneficioso. Un mito aun encontrándose fuera del tiempo evoluciona con el paso de los años para conservarse, asentándose en cada época y haciendo que la tradición retorne para sacralizarse. El cambio con respecto a la poesía contemporánea es que no ha dado el paso de la modernidad a la posmodernidad, y tampoco a la *posmodernidad tardía*. El problema que presenta es que tras haber desechado lo eterno en su punto de mira, sigue buscando la eternidad.

Por su parte, el crítico Vicente Luis Mora (2006) habla de la ‘Poesía de la normalidad’ y de las exigencias que presenta frente al mercado. Para Mora, los poetas jóvenes se sitúan en una línea que exige alejarse de la experimentación y pasa por los poemas cortos, mensajes claros, la falta de citas o su poco uso al inicio de los libros y la aceptación por parte de la élite, la industria del libro y el público. A propósito apunta que:

Hay una norma no escrita en la literatura española (en la poesía desde luego, pero admite, con abundantes matizaciones, el trasvase a la prosa), por la que el camino para llegar al éxito requiere una especie de método ascético, de *camino de perfección*, rigurosa y colectivamente controlado por una pequeña serie de personas, y de cuyo seguimiento al pie de la letra depende ser recibido con todo tipo de parabienes por los mayores y aceptado dentro de los poetas del clan (p. 49).

Si nos situamos en la tradición literaria española, las dos tendencias previas a la Generación *millennial* que vienen a completar el nuevo discurso literario del siglo XXI, son la Poesía ante la incertidumbre, y la Estética del fragmento (R. Sánchez García, 2012,

2015a, 2015b). Algunos de estos poetas se enmarcan en la categoría sociológica de Generación *millennial*, ya que hay quienes nacieron a partir de 1990, y dentro de la Generación del 2000; sin embargo, la estética de sus poemas y la corriente ideológica que constituye sus valores los enmarca dentro de las dos tendencias nombradas con anterioridad.

Dentro de la Generación del 2000, en primer lugar, encontramos la Estética del fragmento, cuyo fin es romper con la poesía figurativa a través de unas obras que evidencian el quiebre del realismo experiencial. Entre los autores que destacan dentro de esta corriente encontramos a Josep M. Rodríguez, Andrés Neuman, Luis Bagué, Julieta Valero, o Erika Martínez, entre otros. Estos escritores “buscan deshacerse del *yo* desde dentro, disolver una identidad fraccionada” (R. Sánchez García, 2018a, p. 182) quitándole importancia al compromiso del poeta con la realidad y a la función emotiva de la Literatura. Para Sánchez García, el Fragmento ha sido la tendencia que se ha protegido por la crítica española a lo largo de estos años.

En el otro lado, se encuentra la Poesía ante la incertidumbre, grupo de poetas que reclaman devolver la función emotiva de la poesía. Como mencionamos al inicio de este trabajo, son ocho los poetas en lengua española de diferentes nacionalidades que deciden abordar este momento histórico y la desconexión de la poesía con el lector: Jorge Galán, Raquel Lanseros, Federico Díaz-Granados, Carlos J. Aldazábal, Ana Wajszczuk, Damsi Figueroa, Daniel Rodríguez Moya, José Carlos Yrigoyen, Francisco Ruiz Udiel, Fernando Valverde, Andrea Cote, Alí Calderón. En el Manifiesto ‘Defensa de la Poesía’, recogido en la antología *Poesía ante la Incertidumbre* (2011), estos poetas aseveran:

El momento de la Historia que nos ha tocado vivir está marcado por la incertidumbre en todos los sentidos. Cuando pensábamos que el siglo XX agonizaba y con él los grandes temores y catástrofes capaces de minar la fe en la humanidad, no han surgido los puentes que destruyan nuestros precipicios. Al contrario, resulta más difícil intuirlos, imaginarlos. La incertidumbre parece abarcarlo todo: la política, la moral, la economía, las nuevas formas de comunicación que paradójicamente han provocado una mayor incomunicación... (Calderón et al., 2011, p. 7)

Como especifica García Montero (2014), este momento histórico abre la puerta a una interrogación acerca del futuro que queremos construir, partiendo de un presente

adormecido que se expande más allá de los límites teóricos, pues “se trata al final de un estado de ánimo” (p. 25). Los poetas ante la incertidumbre recuperan la función emotiva del lenguaje para hacer frente a este estado:

La emoción no puede estar de moda. La emoción es universal e intemporal. Y la poesía tiene que emocionar. Ante tanta incertidumbre, para nuestra sorpresa, una gran parte de los poetas en español se han adscrito a una tendencia tan experimental como oscura. (Calderón et al., 2011, p. 8)

En este manifiesto reivindican la necesidad de comunicación a través del lenguaje, otorgándole importancia a una poesía que no se enfoque solo en la función poética del lenguaje (como haría la Estética del fragmento), si en ese proceso dejamos la función emotiva fuera, devolviendo la atención al receptor para que el mensaje logre captar la atención de este, y conectar con él a un nivel más profundo que el de significante-significado.

Remedios Sánchez García (2016) establece una conexión entre las distintas expresiones líricas que se manifiestan en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, trazando una distinción entre dos figuras de gran influencia: los poetas franceses Baudelaire y Mallarmé, para representar la diversidad estética que caracteriza la poesía española hasta nuestros días. Al respecto, Sánchez García afirma:

Estamos, por tanto, ante un momento de polifonía singular y enriquecedora que viene a recordar mucho la dicotomía ante la construcción de la literatura de Baudelaire y Mallarmé. Como ya aclarara J. C. Rodríguez, “Baudelaire cuenta con el lector mientras Mallarmé con la página en blanco [...] la imposibilidad de la expresión, la obsesiva necesidad de silencio. (R. Sánchez García, 2016, p. 265)

Como consecuencia a estas dos tendencias estéticas, surgen los poetas de la *Generación millennial*, hijos de las estéticas antecesoras y predominantes aquí nombradas, que trazando el camino que creen como propio, van dibujando la continuación de la historia de la literatura que sigue siempre hacia adelante, con la particularidad de haber salido del papel para colarse en nuestras pantallas.

3.- ¿SON ESCRITORES? A PROPÓSITO DE UN DEBATE ABIERTO PARA EL SIGLO XXI

Antes de plantearnos si estos jóvenes que escriben un texto y lo promocionan a través de las redes sociales son poetas, lo primero es tratar de definir el concepto de poesía. Desde el punto de vista de Octavio Paz (1979):

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método deliberación interior. La poesía revela ese mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla: une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia: el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan. Oración, letanía, epifanía, presencia. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimación, compensación, condensación del inconsciente. Expresión histórica de razas, naciones, clases. Niega a la historia: en su seno se resuelven todos los conflictos objetivos y el hombre adquiere al fin conciencia de ser algo más que tránsito. Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior; lenguaje primitivo. Obediencia a las reglas; creación de otras. Imitación de los antiguos, copia de lo real, copia de una copia de la Idea. Locura, éxtasis, logos. Regreso a la infancia, coito, nostalgia del paraíso, del infierno, del limbo. Juego, trabajo, actividad ascética. Confesión. Experiencia innata. Visión, música, símbolo. Analogía: el poema es un caracol donde resuena la música del mundo y metros y rimas no son sino correspondencias, ecos, de la armonía universal. Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario. Pura e impura, sagrada y maldita, popular y minoritaria, colectiva y personal, desnuda y vestida, hablada, pintada, escrita, ostenta todos los rostros pero hay quien afirma que no posee ninguno: el poema es una careta que oculta el vacío, ¡prueba hermosa de la superflua grandeza de toda obra humana! (p. 13)

Hemos decidido incluir esta cita tan extensa porque más que un texto definitorio sobre el concepto de poesía que tratábamos de aclarar, Octavio Paz demuestra con maestría lo que es la poesía mediante una exploración profunda de su naturaleza desde

diferentes perspectivas. En él destaca su versatilidad y la transformación a la que expone tanto al escritor como al lector; la exploración interior y el diálogo que se establece con uno mismo y con el mundo; las contradicciones que encierra, su rol histórico en que los acontecimientos dejan huella y la conciencia acerca de la realidad es mayor; la universalidad que alcanza, el misterio que encierra, la verdad de funciones y la creación de sus propias reglas. Si profundizamos en este término, Lotman (1982) nos acerca a las razones que determinan cuál es la característica de un texto poético, a su juicio: que contenga la función poética. El teórico nos habla de la poesía como primera forma de arte verbal en los niños, es decir, un discurso que no se parece al discurso ordinario. En este sentido afirma que: “la historia demuestra que el discurso en verso (al igual que la cantilena, la canción) fue originariamente la única forma posible de discurso del arte verbal” (p. 123-124).

¿Qué distingue entonces la prosa de la poesía? Esta misma pregunta la formula Javier del Prado J. Del Prado (1993) cuestionando dónde se ubica la segunda, pues: “resulta que a partir de Baudelaire la prosa puede ser poesía, no sólo prosa poética. [...] Si la poesía no se instala a partir de este momento en la dimensión métrica del verso; [...] ¿Dónde se instala entonces la poesía?” (p. 15).

Lotman (1982) recurre al lingüista búlgaro M Yanakiev, quien considera que el verso libre no puede ser ciencia del verso, puesto que no difiere del discurso común. Mientras tanto, los teóricos J. Hrabál y Tomashevski subrayan la relevancia que tiene la gráfica para la distinción del verso de la prosa: “la forma gráfica se presenta aquí no como medio técnico de fijación del texto, sino como señal de naturaleza estructural, siguiendo a la cual nuestra conciencia ‘inscrita’ el texto que se le ofrece en una determinada estructura extratextual” (p. 135).

Encontramos una compilación de ensayos sobre poesía publicados por Ezra Pound (1968) donde expone cómo debe ser la buena poesía y sobre todo, cómo no debe ser, proponiendo tres principios a seguir: no usar palabras superfluas ni adjetivos que no supongan una revelación de lo dicho; no usar expresiones que oscurezcan la imagen, y no ser visionario, dejarle las visiones a los escritores que hacen ensayos filosóficos. El poeta estadounidense analiza las características del verso libre y advierte del peligro de confundirlo con la prosa. Considera que dominar cualquier arte es un trabajo de toda una

vida, y seguirá siendo un caos hasta que haya un entendimiento profundo de que la poesía no es un pasatiempo. ¿Qué lugar tienen los poetas aficionados y aprendices aquí? Al respecto, Pound expone:

The mastery of any art is the work of a lifetime. I should not discriminate between the “amateur” and the “professional”. Or rather I should discriminate quite often in favour of the amateur, but I should discriminate between the amateur and the expert. It is certain that the present chaos will endure until the Art of poetry has been preached down the amateur gullet, until there is such a general understanding of the fact that poetry is an art and not a pastime. (p. 10)

Por su parte, Marjorie Perloff (2013) reúne en uno de sus libros una colección de entrevistas y ensayos a través de los cuales podemos hacer una incursión en su pensamiento crítico. La investigadora y crítica norteamericana especializada en poesía y poética del siglo XX y XXI, va un paso más allá de Pound, advirtiendo al lector que sigue considerando los “Few don’ts” del norteamericano como la mejor hoja de ruta que tenemos para entender cómo funciona la poesía. Perloff los completa exponiendo sus propias premisas en las que considera que no debe caer la poesía. Estas son: En primer lugar, no asumir que el “verso libre”, técnica predominante en la actualidad a la hora de escribir poesía, es equivalente a la mera práctica de alineación. Un ejemplo serían los textos publicitarios, mantras políticos y tarjetas de felicitación que también están alineados. En segundo lugar, no tomarse a uno mismo tan en serio, teniendo en cuenta que vivimos en la era de las redes sociales, que conviven con el fin de la información y de la desinformación, colocando los sentimientos como una mercancía más. En tercer lugar, no subestimar la ironía y la importancia del sentido del humor, ni considerar esta poética formas de poesía ‘inferiores’. En cuarto lugar, no hacerse la víctima, ya que todos somos cómplices del sistema capitalista en el que nos encontramos inmersos. En último lugar, no olvidar que todos los poemas, de forma consciente o inconsciente, se han escrito teniendo en cuenta y habiendo oído la poesía anterior, es decir, partiendo de la tradición. Perloff sostiene que, para escribir poesía, primero hay que haber leído mucha, y que a la hora de escribirla hay que volver a la poesía misma, no solo leer teoría, sino teoría literaria.

Refiriéndose al matemático y profesor Roubaud, Perloff (2013) aclara que Roubaud se opone al conocido ‘verso libre internacional’, totalmente traducible al ser una prosa sencilla. A este respecto, García Montero (2014), uno de los poetas estudiosos del verso libre, no duda en advertir al lector: “cuidado. Un verso libre no es un verso suelto” (p. 29). El poeta granadino insiste en la necesidad de no malinterpretar el verso libre y en su nombre usar la libertad para olvidarse de la poesía. El verso libre sigue conservado un compromiso: aquel que tiene con la música del poema, se sitúa como una reivindicación del compromiso humano con la sociedad de hacerse oír a través de una voz propia.

El teórico Bernstein (2011) aborda el estado de las humanidades y su enseñanza en formatos no convencionales, devolviendo el protagonismo a aquellos ‘poemas difíciles’, aliviando la frustración que puede sentir tanto el lector por no comprender este tipo de poema que encierra una dificultad, como el escritor por no llegar a establecer una comunicación con el lector y haber construido un significado complejo e inaccesible. Suavizar las dificultades no es una solución, la tarea consiste en superar el juego de la culpa y concentrarse en la relación misma con el poema. En esta relación, Bernstein reivindica superar el concepto de ideología e historia y poder tratar los textos artísticos como punto de partida hacia lo que pueden crear en el futuro, no solo hacia lo que han sido capaces de crear, sentenciando: “in literary studies, it is not enough to show what has been done but also what is posible to do” (p. 8).

Devuelve a la ejecución de la propia obra la importancia que había perdido en beneficio de su interpretación, y reivindica como parte del trabajo de los críticos el no olvidar la parte estética de los textos, que deja al arte reducido a artefacto. Bernstein incide en: “I suspect part of the problem may be in the way a certain idea of philosophy as critique, rather than art as practice, has been the model for the best defense of the university” (p. 9).

Cuando hablamos de la ejecución de un poema tenemos que nombrar el grupo Poesía ante la incertidumbre, quienes en el prólogo titulado “Defensa de la poesía” del libro *Poesía ante la incertidumbre* (2011), mencionado con anterioridad, reivindican que la poesía necesita de otras funciones además de la poética, como son la emotiva y connotativa, para lograr el fin del poema: la emoción. Este prólogo comenzaba con la línea: “el momento de la historia que nos ha tocado vivir está marcado por la

incertidumbre en todos los sentidos” (Calderón et al., 2011, p. 7).

Esta perplejidad en la que nos encontramos como sociedad, si nos referimos al ámbito cultural, está marcada por el papel que ha ocupado el sistema institucional en la cultura y la literatura españolas, como indica Rodríguez Gaona (2019) a continuación:

El sistema institucional, debido a su estrecha vinculación con lo político y lo empresarial, no fomentó, pese a sus ingentes subvenciones, ninguna autonomía o especialización, ni mucho menos una adecuada proyección hacia los nuevos lectores. En concordancia, la cultura y el periodismo se entendieron exclusivamente como empresas, sin responsabilidad o vinculación con la ciudadanía, más allá de considerarla como consumidores. (p. 27)

Los integrantes del grupo Poesía ante la incertidumbre vuelven a poner sobre la mesa cuál ha sido el lugar que las instituciones, el mercado, y la historia de la literatura en el papel que ha ocupado la poesía: el de ser un género elitista abocado a no ser comprendido por el público, como si de una ínsula ajena y extraña se tratase. A propósito, estos poetas alertan:

Los discursos fragmentarios, el irracionalismo como dogma y el abuso del artificio han supuesto la ruina de la poesía en muy diferentes etapas de la historia de la literatura. Han hecho tanto daño, que hoy la poesía está considerada como un género difícil que sólo leen los poetas, porque sólo parecen entenderse entre ellos como los habitantes de unas ínsulas extrañas. (Calderón et al., 2011, p. 9)

Benjamín Prado es uno de los escritores españoles de la promoción del 90 que ha explorado la poesía junto a otros formatos (principalmente el musical), colaborando con Joaquín Sabina, el grupo Pereza, cantautores como Paco Cifuentes, Marwan, o Coque Malla, y participando en la escritura conjunta de las letras de algunos de ellos. Prado (2000) en uno de sus ensayos de carácter didáctico, trata de ayudar al lector a encontrar la llave que abre la puerta de la poesía, desgranando qué le hace falta a un poema para ser un poema: el tema, el estilo, el ritmo, la metáfora, los dos silencios, el ojo y la diana. Prado se pregunta por las cualidades que permiten a un poema ser un poema. ¿Acaso es el tema que trata sobre la belleza y la verdad? Rotundamente no. Hay malos poemas escritos sobre grandes sentimientos, pues: “un gran poema no es el inventario de un

tesoro, sino una forma de desenterrarlo” (p. 18). No basta que la temática sea ‘poética’, sino que tiene que serlo también el poema.

García Lorca da un paso más allá en su conferencia “Juego y teoría del duende”; impartida en Buenos Aires en 1933. En ella se acerca a la intuición sobre la creación artística y aporta algunas claves de algo tan inexplicable y evidente en el arte como es el duende, en palabras del filósofo Goethe se correspondería al “poder misterioso que todos sienten y que ningún filósofo explica” (García Lorca, 2018, p. 136). Sin embargo, al adentrarnos en ‘el juego del arte’, tal como se ve reflejado en las redes sociales y su adaptación al algoritmo que demandan las leyes de un mercado neoliberal, Lotman (1982), al analizar el texto artístico determina que el arte no es un juego, como expone a continuación:

El juego representa el dominio de una habilidad, el entrenamiento en una situación convencional; el arte, el dominio de un mundo (la modelización de un mundo) en una situación convencional. El juego es «como actividad», el arte «como vida». De aquí se infiere que en el juego la finalidad es la observancia de las reglas. La finalidad del arte es la verdad expresada en un lenguaje de reglas convencionales. (p. 95)

Volviendo a las profundidades en las que el duende se enfrenta a lo sublime nos refiere una conversación que tuvo con el cantaor Manuel Torres, quien afirmó que el duende se halla donde se encuentran los sonidos negros. Pero ¿qué son estos sonidos? El poeta de Fuente Vaqueros, García Lorca (2018), trata de definirlos desde sus propias entrañas como un misterio, las raíces que se clavan en el limbo que todos conocemos, que todos ignoramos, pero de donde nos llega lo que es sustancial del arte. En su poesía encontramos esos sonidos negros, y nos preguntamos ¿son universales? ¿dependen de la percepción de quien los escucha? ¿la técnica nos puede llevar a crearlos? Para el poeta granadino sin duda son universales, pues “la verdadera lucha es con el duende” (p. 136-137), y esta lucha es común a la vez que individual de cada artista. Por su parte, Prado (2000) alude a la necesidad de trabajar el poema y sus elementos, más allá de la inspiración, existiendo la necesidad de tener un conocimiento profundo de la materia. Al respecto, añade:

Con toda seguridad, nadie podrá escribir una obra que merezca la pena si no se toma antes el trabajo de evaluar el ritmo, el lenguaje o la estructura que le conviene a lo que quiere decir y si no se esfuerza en buscar algo que no se haya dicho antes, algo que sea necesario de ese modo en que lo son las cosas que aún no existen. (p. 26)

Completa la concepción de un buen poema con la importancia del estilo que diferencia a cada uno de los poetas, su forma de elegir las palabras y elegir las para que no exista alternativa ni puedan existir en su conjunto de otro modo. Así, apunta: “me atrevería a decir que el tono del poema es, de entrada, lo único que importa” (Prado, 2000, p. 48). No basta con entender la métrica y usar la métrica cuando se trata del ritmo. Aquí cabe hablar del verso libre que en su mayoría usan los poetas jóvenes, siendo el verso libre un tipo de verso que también mantiene sus reglas.

Con un posicionamiento complementario, García Montero (2014) establece con el lector un diálogo que busca la reivindicación de la experiencia literaria y de la enseñanza literaria, reflexionando sobre el papel de la lectura en nuestras vidas que: “nos enseña a ponernos en el lugar del otro, pero no deja al otro sin lugar. El hecho literario crea un mundo compartido” (p. 5). Se suma así a la teoría de la recepción y a esa necesidad de rellenar los huecos, considerando la lectura un pacto entre el autor y el lector, pues esta: “devuelve al tiempo un ritmo humano” (p. 17-18). Volver a renovar ese pacto entre autor y lector es lo que han conseguido la poesía juvenil, creando ese espacio compartido que miles de ejemplares vendidos demuestran. Ahora bien, una vez que hemos analizado qué es un poema según diversos críticos y autores, nos toca hacer la pregunta ¿qué se entiende hoy por poeta?

Álvarez Miguel (2017) es uno de los primeros en abrir al público un debate que estaba empezando a darse dentro de la academia: si los jóvenes escritores de redes sociales eran poetas o no. El crítico ovetense rescata en un artículo que publica en la extinta revista *Oculto Lit*, un comentario que el poeta y traductor Rivero Taravillo había publicado en su estado de Facebook y que reproduce la opinión extendida en los debates académicos: “la poesía está en otra parte. Tenía que llegar y ha llegado: hoy en la lista de más vendidos de poesía en el ABC Cultural, ningún poeta” (Álvarez Miguel, 2017, párr. 4). Monroy (2017) reformula la pregunta sobre si los poetas del boom son escritores o no son escritores y afirma que la pregunta que debería hacerse a estas alturas cualquier

poeta honesto es si es posible una verdadera poesía de nuestro tiempo, o incluso, si es deseable.

Tanto Álvarez Miguel como Monroy siguen la misma línea de Taravillo. El primero manifiesta por qué considera que los ‘nuevos poetas’ son impostores en la poesía expresando su preocupación acerca del espacio de mercado que los autores de las redes están ocupando y quitando al resto de poetas jóvenes cuyas ventas no son elevadas pero su poesía es refinada, como expone a continuación:

¿En qué posición les deja esto al resto de poetas jóvenes? Y, sobre todo, ¿en qué posición deja a aquellos que practicaban una línea clara, que utilizaban con sencillez (no con simpleza) el lenguaje, que se apoyaban en esa temática cercana (no frívola) para construir poemas y que vendían cien o doscientos (no cuarenta mil ni cincuenta mil) ejemplares? ¿Pueden criticarlo sin caer en lo patético? ¿Deben callar? ¿Deben ignorarlo? ¿Qué pueden hacer unas cuantas palabras contra unos números tan grandes? Se les deja, sin duda en una posición muy incómoda. (Álvarez Miguel, 2017, párr. 4)

En esta contraposición de sustantivos, Álvarez Miguel realiza una definición de los poetas de redes frente a los poetas jóvenes que a su parecer están trabajando la poesía de otro modo: “sencillez – simpleza, “cercanía-frivolidad”. Esta dicotomía nos recuerda al panorama que planteaba R. Sánchez García (2018a) y que se ha repetido a lo largo de la historia de la literatura española, especialmente en el ámbito poético, las luchas entre grupos:

La polifónica Generación 2010 y los *millennials* (para mí, integrantes últimos de la Generación 2010 y rotundo triunfo de la poesía clara a corto plazo, al menos), que son aún una carta boca abajo en la baraja del juego literario, tienen marcado en el inconsciente las lecturas de las generaciones anteriores, para bien o para mal. Luego ha sucedido lo natural. (p. 219)

Lo natural es esa rivalidad entre corrientes literarias que reivindican un puesto en la historia cuyo éxito parece excluyente. Sin embargo, como reivindica Bajtín (1999), en los límites y extremos de la cultura es donde se experimenta su vida más intensa y productiva, cuando no se encierran en una especificidad y se enriquece. No podemos

quedarnos de forma superficial en las diferencias que existen entre las corrientes literarias, que se repiten a lo largo de la historia. Es necesario realizar un análisis de la cultura en su totalidad, y en este hay que situarla de forma espacial dentro de un contexto histórico más allá del actual, pues: “solemos tender a explicar a un escritor y sus obras precisamente a partir de la época actual y de un pasado inmediato (normalmente dentro de la época tal como la entendemos)” (Bajtín, 1999, p. 348).

Resulta importante señalar la diferencia sustancial entre el proceso creativo de los denominados poetas de redes y el proceso creativo de los jóvenes poetas que se adaptan al modelo tradicional y canónico. Se plantea una transición significativa en la forma en que ambos encuentran su audiencia y obtienen reconocimiento. El joven poeta que trata de amoldar su proceso creativo al modelo tradicional se esfuerza por crear un libro para enviarlo a concursos literarios y editoriales de renombre, que rara vez suele ser publicado debido a la competitividad en este proceso selectivo. El hecho de que pocos poetas jóvenes emergentes puedan acceder a la publicación de sus obras impresas ha contribuido a la idea de que el "canon" de la poesía está compuesto por una élite selecta de autores, en la que es difícil abrirse camino. Por otra parte, los poetas de redes sociales han invertido el camino. Comienzan a compartir sus escritos a través de plataformas de redes sociales, donde poco a poco logran crear una comunidad captando nuevos seguidores a través de sus publicaciones. A través de esta exposición, son contactados por editoriales para publicar sus trabajos, a veces incluso antes de haber escrito un libro completo. El corte de estas editoriales es más popular y su alcance en la distribución de librerías es mayor, por lo que es más fácil que amplíe su público comercializando con el poeta de redes como un producto de marketing a merced del mercado. Este cambio en el proceso creativo ha llevado a un aumento en la popularidad de la poesía en línea, accesible de una forma previa a tener que comercializar con ella, y ha democratizado el acceso a la publicación (fuera del papel). Esta modificación del proceso creativo es resumida por Álvarez Miguel en una frase: “primero estaban los cincuenta mil seguidores en Twitter y después apareció el libro” (2017, párr. 4).

Una vez desvelado el proceso de publicación actual de los poetas de redes, se pone en entredicho si es legítimo que la popularidad en las redes sociales sea el único criterio para su publicación. ¿Se está diluyendo el valor artístico de la obra en la búsqueda de seguidores que alimentan el algoritmo? Además, la evolución del proceso creativo pone

de manifiesto la influencia del mercado y del marketing en la poesía, lo que puede llevar a la producción de obras más orientadas al consumidor que a la exploración artística. Las editoriales que buscan seguir alimentando sus números solo tienen que analizar qué es aquello que funciona, replicarlo, amplificarlo y aumentar sus resultados mediante el marketing digital.

Como explica R. Sánchez García (2018a), la diferencia de la Generación *millennial* respecto a anteriores generaciones es que tienen una herramienta a su disposición muy poderosa. A continuación, la investigadora expone cuál es el papel de las redes sociales:

Es una fase del proceso de difusión, en concreto la primera, el primer filtro para el lector. Una vez que se ha superado este, el camino hacia las editoriales de referencia en España se allana sustancialmente. Porque la segunda fase es esa, la producción del libro en papel, que, a la postre, es la ambición principal del poeta. (p. 222)

La transformación del proceso creativo y la publicación de poesía está condicionada por las estructuras del mercado. Tradicionalmente, como hemos analizado con anterioridad, era el escritor quien acudía a la editorial en busca de la publicación de su manuscrito, ciñéndose a los estándares literarios, y en ocasiones limitando su autenticidad y experimentación. En contraste, los "poetas de redes" han cambiado el juego al comenzar su carrera en plataformas de redes sociales. Esto ha democratizado el acceso a la publicación, pero también ha llevado a editoriales interesadas en la rentabilidad a crear colecciones o a integrarlos en las que ya tenían para aumentar las ventas, lo que influye decisivamente en el tipo de poesía que se publica. La tiranía de las redes sociales se da en el momento en el que, si un autor no sigue los códigos de la red social y adapta la forma de su escritura a la red, no se difunde, y queda desplazado por el algoritmo, a su vez hijo de la publicidad, y la encarnación del neoliberalismo. El mecanismo de las redes sociales para medir la efectividad de una publicación y de un poema, condicionando así su alcance, tiene un efecto de discriminación en los mensajes, como explica el poeta e investigador Valverde (2020):

Se trata del éxito o el fracaso del poema en pocos segundos. A mayor efectividad, mayor impacto y mayor legitimidad. El receptor dispondrá de apenas un instante para decidir entre la celebración o el rechazo del texto sin matices intermedios, no existe nada entre el *like* y la indiferencia. Si en los primeros instantes de vida del

poema el canal detecta una rápida tendencia al *like*, el poema se mostrará a miles de personas. Si en esos segundos cruciales el texto es descartado por los lectores, el canal lo marginará y no lo divulgará, es decir, el canal DISCRIMINA. La discriminación casi instantánea provoca que el tiempo sea el factor decisivo. El autor necesita provocar miles de pulsiones en el menor tiempo posible. El poema tiene que ser lo suficientemente rápido: Fast Poetry. (p. 53)

Esta discriminación del mensaje lleva a una marginación real en las editoriales, que tienen en cuenta antes de publicar un libro de un autor novel el número de seguidores en sus cuentas de redes sociales para calificarlo como un posible producto que obedezca al mercado.

Velasco, poeta y coeditor de Ultramarinos Editorial, así como Premio Nacional de Poesía Joven Miguel Hernández en 2013, continúa el debate que inicia Álvarez Miguel (2018) y aporta datos para arrojar luz al fenómeno de los poetas de redes y a su impacto en las ventas de poesía. Velasco (2017a) menciona el informe Comercio interior del libro en España 2015, publicado por la Federación de Gremios de Editores y Libreros de España, y destaca que en el año 2015 el apartado de ‘Poesía y teatro’ se cerró con un aumento del 26,5%, teniendo en cuenta que la variación interanual para los libros de literatura durante ese mismo año disminuyó, por lo que es un dato muy relevante para la industria editorial y en concreto para la poesía. Velasco analizaba qué podía haber sucedido teniendo en cuenta que la industria del libro no se había recuperado aún de la crisis que venía arrastrando, y se preguntaba qué estaba haciendo a la poesía un objeto de consumo destacable, teniendo en cuenta la dificultad que ha tenido siempre la industria del libro para vender obras poéticas que superen tiradas de quinientos ejemplares. Desde este posicionamiento asume que es inseparable el boom de los poetas jóvenes de las dinámicas del mercado, en las que profundizaremos en los apartados siguientes de este epígrafe. Velasco afirma al respecto:

El mercado es una máquina perfecta de producción de existencias y convalidación de cualquier tipo de identidad. Mientras logre que sus productos adopten la forma deseada (el aspecto que tiene un poema en el imaginario colectivo, por decir uno al azar), será capaz de legitimar la autenticidad de cualquier bien puesto en circulación. (2017a, párr. 4)

¿Tiene el mercado la fuerza suficiente como para dar forma y validar la autenticidad de cualquier producto, incluida la poesía? Según el mecanismo que estamos observando, el mercado no solo se está limitando a satisfacer la demanda existente, sino a crearla como una ilusión, moldeando la percepción de autenticidad de un bien cultural creado ad hoc para crear una necesidad en un grupo específico como son los jóvenes. Desde esta perspectiva, es evidente que el fenómeno de los poetas de redes ha sido impulsado en parte por la maquinaria del mercado editorial, que busca productos que se adapten a la forma deseada por el público. Esto plantea cuestiones intrigantes sobre la relación entre la autenticidad y el éxito en la poesía contemporánea. ¿Hasta qué punto el reconocimiento en línea y la popularidad en las redes sociales pueden moldear la percepción de un poeta o su obra? ¿Cómo afecta esto a la diversidad y la calidad de la poesía que se publica?

El periodista Vázquez (2016) se adelanta al debate de Velasco y Álvarez Miguel y publica en la revista *CTXT* un artículo titulado *¿Sobran poetas?* En él se busca el germen de la popularización de la poesía, que Vázquez hila con los recitales de poesía, de moda en Madrid, pero más allá del fenómeno que se refleja ahora en los bares en los que jóvenes de toda España se reúnen a recitar poesía, el germen está en la red. Respecto a este cambio de paradigma en la venta de libros de poesía, lejos de poder compararse con las ventas de narrativa, se publica en 2015 con motivo de la celebración del festival de literatura *Hay Festival Segovia*, un artículo en la sección de Cultura del periódico *ABC* en el que se entrevista a Bermejo, editora acompañante de Loreto Sesma, sobre el fenómeno de poesía juvenil, a lo que ella responde: “están en las listas de los más vendidos, en un momento en el que las ventas de libros no son como antes, y sus obras tienen tiradas por encima de los 7.000 ejemplares, lo cual es mucho decir en poesía” (Arribas, 2015, párr. 2). Bermejo asocia y reivindica la forma que han tenido los autores de conectar con el público gracias a las redes sociales, con la diferencia de que el público ha respondido cuando han realizado su transición al formato físico, el papel.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural e histórico, Velasco, párr. (2017a, párr. 8) considera que la primera aparición en España de un fenómeno poético comercial es el que se está dando con este boom. Menciona la lista de poetas que figuran como los más vendidos en el *ABC*, entre ellos Elvira Sastre y Loreto Sesma. El análisis que hace aborda no solo el contexto, sino la temática de los poemas, la construcción de sus versos, y la

adecuación del mercado a los sentimientos y emociones de los lectores, considerando que lo que debe analizarse de un fenómeno así está en el plano sociológico, no tanto estético. Mantiene que el imaginario social ha deformado la imagen del poeta y de su obra, asociándola a estereotipos que cumplen un papel identitario. La ampliación del mercado responde a una necesidad del adolescente de mostrar su mundo emocional, buscando identificación en productos y fenómenos culturales. La industria del entretenimiento llega a la poesía como un modo más de expresión e identificación de los jóvenes. Por otra parte, sucede que estos mismos jóvenes escriben y manifiestan ese mundo interior a través de ideas, acciones y emociones. Es el momento en el que se convierten en un “productor rentable”.

En la escena de poetas que se suman al debate sobre los escritores de redes, Monroy es uno de los que pone sobre la mesa una cuestión evidente que afecta a la obra de estos autores: “el efecto de Internet en la producción literaria contemporánea y los cambios en el mercado a raíz de la crisis económica” (Monroy, 2017, párr. 1). El autor toledano se cuestiona si la verdadera poesía puede vender tantos ejemplares, por lo tanto ¿esta poesía es verdadera poesía? Teniendo en cuenta que los ha vendido. La pregunta vuelve sobre ella misma, ¿Son estos autores verdaderos poetas? Para el escritor toledano la respuesta sería negativa ya que habría una separación terminológica entre los *influencers* y los poetas, y respondería a tres tipos de razones: económicas, biográficas y políticas.

Cuando nos preguntamos de dónde surgen los poetas de redes (sin referirnos al medio a través del cual han promulgado su obra, sino a la generación referente sobre la que construyen sus bases), existe una tendencia a identificarlos con la corriente de la Poesía de la Experiencia y de La Otra Sentimentalidad. A propósito, Orihuela (2018) apunta que:

Estamos ante la continuidad de la poesía de la experiencia, que ahora acentúa sus rasgos meditativos e intimistas por otros medios, bien a través de una poesía de seres y formas huecas, construida sobre la insuficiencia, la angustia, la desorientación, la carencia, el derrumbamiento y el sinsentido del mundo; bien a través de una percepción que interpreta el mundo de forma fracturada, inconexa, discontinua, desgajada y desapegada de los demás, de su entorno y de las relaciones entre uno y otro como efecto de un individualismo grosero y amnésico. (p. 26)

En este tema profundizaremos también cuando hablemos de las tendencias de la poesía *millennial*, que Velasco (2017b) principia con una cuestión que subyace en la mente de muchos críticos: “¿existe alguna relación entre la poesía de la experiencia y este nuevo boom?” (párr. 3). La primera respuesta es que no de una forma directa, ya que la Poesía de la Experiencia no resulta un bloque cerrado y sus integrantes desarrollan diferentes maneras de entender el hecho poético. Sin embargo, varios autores de esta generación han ‘apadrinado’ a los poetas jóvenes, lo que puede llevar a considerar que son influencias individuales. Algunos de estos poetas son Raquel Lanseros y Fernando Valverde, integrantes del grupo Poesía ante la incertidumbre; y Luis García Montero, principal representante de la denominada Poesía de la Experiencia.

La poeta Sastre (2020c) se pronuncia frente a los críticos como Velasco y reivindica a sus referentes como la ‘estela’ que su poesía sigue, reivindicando sus influencias y su propuesta poética como una forma de perseguir un mensaje sencillo que logre establecer la comunicación con el lector, (en este aspecto sí podemos decir que encontramos similitudes con la estérica Poesía ante la incertidumbre y Poesía de la Experiencia). Lo hace en una entrevista que ofrece a la revista Forbes en 2020, para hablar de su primera novela *Días sin ti*, ganadora del Premio Biblioteca Breve de Seix Barral. En este sentido, afirma:

Yo no he inventado ningún estilo literario, sino que continúo la estela de Luis García Montero o Benjamín Prado, que apuestan desde hace años por una poesía más accesible y con un lenguaje urbano. Las dos grandes novedades de la generación de escritores a la que pertenezco son que difundimos nuestros textos en las redes sociales y que eso ha multiplicado el público y los canales por los que a todos nos llega la literatura. Ahora los estantes de los más vendidos de las librerías están repletos de poesía, los recitales se llenan y la literatura se encuentra en un momento muy bueno. Me parece sorprendente que nos critiquen por ello y, muy especialmente, que lo hagan los mismos veteranos que han empezado a difundir su trabajo [con menos éxito] en internet. A veces nos critican por puro elitismo. Creen que la literatura en general y la poesía en particular son solo para unos pocos elegidos que las comprendan. Yo lucho contra eso. (Sastre, 2020c, párr. 3)

La Poesía de la Experiencia emerge en Granada en los años setenta y ochenta, liderada por Luis García Montero, Felipe Benítez Reyes y Carlos Marzal. Esta corriente literaria se diferencia de otras por su enfoque en la elaboración de la emoción y la simplificación de la realidad compleja en textos accesibles, tratando de hacer “una poesía útil, una poesía para la gente normal” (Villena, 2003, p. 16). A través es un proceso de construcción poemática que usa un lenguaje coloquial y se sitúa en entornos urbanos asociados a la realidad de la clase media, con la que se identifica, estos autores exploraron el entorno urbano y su contexto histórico, partiendo de breves argumentos que no se limitan a lo amoroso. Aunque parecen utilizar un lenguaje despojado, en realidad hay una complejidad y un ornato poético que puede escapar al lector casual.

En contraste, según la percepción de Velasco (2017b) la nueva poesía joven se aleja de estas características. A diferencia de sus predecesores, estos poetas no muestran una conciencia ideológica ni comparten el trasfondo académico que se interesaba tanto en la poesía como en la teoría política. Mientras que la poesía de la experiencia buscaba una elaboración técnica de las emociones, los poetas jóvenes se centran en una expresión visceral. Sin embargo, más adelante analizaremos cómo la reivindicación política y la conciencia ideológica es uno de los pilares de la Generación *millennial*, trascendiendo la temática de sus libros y colaborando activamente en la vida política de sus comunidades.

Como anteriormente señalaba Elvira Sastre, una de las grandes novedades de esta generación es la difusión de sus textos a través de las redes sociales, lo que para el crítico Rodríguez Gaona (2019), quien ha profundizado en el fenómeno del boom de la Generación *millennial*, resulta un problema en cuanto se olvidan de leer y estudiar a los poetas consagrados y consumen el mismo tipo de poesía que producen a través de los canales cibernéticos. Gaona define a los escritores de esta generación como “prosumidores”, es decir, productores y a la vez consumidores de sus coetáneos contemporáneos, creando mensajes mediáticos que se expanden gracias a la tecnología. El término prosumidor supone la unión de los términos productor y consumidor (acuñado por Alvin Toffler y McLuhan en los años 70-80). En términos de Toffler: “los prosumidores son personas que consumen lo que ellos mismos producen” (Toffler, 1980, p. 3).

En ese mismo sentido, Rodríguez Gaona (2019) hace hincapié en una cuestión que afecta de forma directa a estos poetas: la brecha digital. La relación con la escritura como consecuencia ha cambiado y se presenta como un “vínculo artificial”, del que Monroy valora:

Si la aparición de Internet no significa una ruptura significativa con el lirismo y los tópicos (la adolescencia sigue siendo nada más que adolescencia), sí marca un antes y un después en nuestra relación con muchas de las estructuras propias del lenguaje poético. (Monroy, 2017, párr. 13)

Más allá de este cambio lingüístico, bajo nuestra perspectiva que difiere de Rodríguez Gaona (2019) y Velasco (2017b) hay un campo que aún no se ha transformado y que muestra de una forma muy evidente las raíces de esta poética en la tradición, independientemente del canal a través del cual se transmita y que haya cambiado los códigos de su comunicación. En esta misma línea, Lanseros (2018) afirma que: “existe un rupturismo lingüístico en evolución motivado por los nuevos soportes y tiempos de recepción de los lectores” (p. 158), pero la temática tradicional amorosa sigue viva en estos autores.

Dentro de la concepción moderna y científica de que ‘leer es comprender’, necesitamos desarrollar nuestras destrezas mentales para que esa capacidad se dé de una forma fáctica y real, como apunta Cassany (2006): “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir conocimientos socio culturales particulares de cada discurso” (p. 22).

El entramado de factores externos e internos que condiciona la lectura nos hace preguntarnos por la función de la poesía juvenil dentro del contexto sociocultural en el que nos encontramos, planteando la lectura como una manifestación cultural más enraizada en una comunidad específica con su propio conjunto de experiencias históricas, costumbres arraigadas, patrones de comunicación únicos y un legado cultural distintivo. Esto significa que cada comunidad tiene sus propias prácticas culturales que han evolucionado a lo largo del tiempo, lo que incluye cómo se comunican entre sí y cómo expresan su identidad cultural a través de diversas tradiciones y hábitos. Estas prácticas son esenciales para comprender el papel de la lectura en el contexto sociocultural en que nos encontramos. ¿Están incurriendo algunos críticos a la hora de estudiar este fenómeno

en el error de no tener en cuenta la comunidad en la que se integran y la función que tiene? En múltiples entrevistas encontramos que, en sus primeros libros, los autores que han sido calificados como poetas jóvenes pertenecientes al fenómeno de la poesía de las redes, expresaban el motor de sus poemas y escritos como una forma de expresar sus sentimientos y preocupaciones ante el mundo.

Entendida desde una postura heterodoxa se comprenden muchas cualidades de esta poesía que, en ocasiones, sin saberlo, bebe de una tradición secular que se altera debido al proceso creativo y a su divulgación posterior. Un acto comunicacional en toda regla que se embarca dentro de esa comunidad particular que han creado estos autores debido a la conexión con su público, acrecentada por internet y las redes sociales.

Si nos centramos en la enseñanza literaria para tratar de comprender su evolución, debemos tener en cuenta los diferentes modelos didácticos como aplica Colomer (1996), el aprendizaje del discurso oral y escrito, modelo vigente desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, que considera las obras clásicas como parte del proceso para dominar el discurso a través de la retórica. La literatura es una herramienta que utiliza el capitalismo desde la Ilustración del siglo XVIII para controlar a las masas desde la aparición de las sociedades burguesas Rodríguez (2001), la creación de una conciencia colectiva a través del pasado, y finalmente, el modelo actual en el que nos encontramos desde los años sesenta, que tras el fracaso de su modelo anterior, optó por aplicar la formación interpretativa consistente en formar no ya lectores, sino lectores competentes.

Este cambio comienza en el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, dirigido por Todorov y Doubronski, que unido a las teorías literarias del estructuralismo rompen con la enseñanza de la historia literaria como se entendía hasta entonces. En España, como eco de estas referencias, se instaura el comentario de texto en la etapa secundaria y en Estados Unidos se mantuvo un debate sobre la enseñanza literaria que desembocó en la reivindicación de la enseñanza literaria como experiencia individual de los estudiantes. En este caso fue el Congreso de Dartmouth en 1966-67, donde se expresó este acercamiento a la esfera humanística de la literatura. Se pone el foco desde entonces en el subjetivismo de los lectores al entrar en contacto con la obra y en la evaluación de los resultados que se obtienen en este proceso educativo, lo que nos recuerda a irrupción de la teoría de la recepción de la que hemos hablado con anterioridad.

Colomer (1996) analizando este periodo de tránsito propone sustituir el término enseñanza de la literatura por el de educación literaria, como algo bidireccional que necesita ser interpretado a un nivel epistemológico por el alumno y que contribuye a su construcción como individuo a un nivel sociocultural. Es aquí donde el acceso al texto se ve afectado por varias líneas de renovación. Todas son aplicables a la contribución de la poesía juvenil como parte de la educación literaria de los jóvenes lectores, como exponemos a continuación.

Para lograr el placer de la lectura y una educación literaria sana, Lacau (1966) expuso una de las teorías literarias con más impacto en nuestro país, sugiriendo que, como método inicial es preciso establecer una vinculación emocional entre el adolescente y lo que él considera el centro de su mundo, con el libro que lee. Este fue uno de los motivos por los que se impulsó la literatura juvenil en las aulas: para tener un corpus de obras que se adaptasen a la capacidad e interés de los lectores en cada momento de su educación. Encontramos en este punto la creación de la novela juvenil “como posible enlace entre los hábitos de lectura de la infancia y la incorporación a la ficción adulta moderna” (Colomer, 1996, p. 132) . A esto se suma la incursión de otro tipo de temáticas inexploradas hasta ahora en los libros infantiles: la ciencia ficción, la introspección a nivel psicológico, y el realismo de la magia.

Resulta interesante detenernos en el hecho de que la poesía no haya vivido este mismo proceso de integración didáctica en las aulas. En la poesía, no ha existido anteriormente una categoría literaria que sirva de intermediaria entre las lecturas de la etapa infantil y la incorporación a la poesía canónica (en este caso es importante ser precisos en la terminología que empleamos, ya que no podemos hablar de poesía adulta, pues hay poetas jóvenes que escriben poesía ‘tradicional’, ‘canónica’, así como poetas adultos que escriban para el lector joven). Resulta interesante señalar ya no solo la incorporación de nuevas temáticas sino también de nuevos formatos que exceden la lectura literaria si nos centramos en el acto de leer y pasan por los formatos audiovisuales, recuperando como veremos a continuación los formatos orales.

A la lectura de los textos se une el aprendizaje mediante la experimentación de la escritura. El francés Freinet (1978) fue uno de los pioneros en traer las técnicas de

escritura creativa a las aulas españolas con su propuesta pedagógica del “texto libre” el cual define como:

El texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día [...] consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse, y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino. (p. 18)

La enseñanza tradicional en la que el alumno es un mero espectador hace que su involucración sea menor, mientras que con técnicas más activas y participativas que le llamen a la reflexión y a la experimentación, resulta más sencillo desarrollar su aprendizaje con mayor profundidad. La pedagogía que estimula esa creatividad a través del descubrimiento permite a los estudiantes mostrarse más participativos y como un activo de la educación (Vizcaya Carrillo, 2016).

Este tipo de pedagogía entra en tensión con la idea de libertad expresiva ya que al estar dentro de un plan de educación debe estar regulado. En este caso se justifica como una herramienta para el dominio de la lengua, “en su capacidad de permitir tocar la realidad de la lengua” (Colomer, 1996, p. 134) enriqueciendo ese placer mediante el conocimiento.

Respecto a la interpretación oral de los textos literarios, se producen nuevas formas de expresión con espacios vinculados específicos para desarrollarse, como sucede con la Poetry Slam, que analiza Martínez Cantón (2012) su texto sobre el auge de este nuevo modelo de creación y difusión poética.

Mientras que la poesía oral está vinculada a un tipo de cultura popular en sus orígenes, de nuevo se ha vuelto a poner de moda entre los jóvenes. Walter Ong (1997) afirma que este tipo de poesía: “posee asombrosas similitudes con la antigua en cuanto a su mística de la participación, su insistencia en un sentido comunitario, su concentración en el momento presente, e incluso su empleo de fórmulas” (p. 134). Un tipo de competición que expone sus propias reglas, tal y como expone Martínez Cantón (2012):

- Los poemas deben ser creación propia del autor que lleva a cabo la performance.

- La duración máxima de cada performance es de tres minutos (pueden darse diez segundos más de gracia). Si se excede el tiempo se reducen puntos de la puntuación total.
- Por regla general está prohibido utilizar cierto tipo de accesorios como trajes especiales, disfraces o instrumentos musicales.
- El jurado es escogido al azar de entre el público. Se compone de cinco personas que puntúan desde 0 a 10 puntos cada poema. De la puntuación dada a cada poeta se desecha la puntuación mayor y la menor, y se suman las tres restantes, pudiendo obtener cada poeta una puntuación final de 0 a 30 puntos. (p. 393)

Perloff (2013) media en el debate global que se da acerca de la performance y actuación que saca la poesía de los libros para llevarla a otros espacios y a otro tipo de público que en primera instancia quizás no se acercaría a la lectura, y destaca el valor de este tipo de propuestas a continuación: “Although the poem should work on the page too. Some performance is very sloppy and too easy. But yes, I think the most interesting poetry being written today is very aware of performance” (p. 36).

Analizando los hechos de cómo el boom de la Generación *millennial* ha impactado en España, resulta interesante recalcar el proceso a través del cual ha tenido lugar (tanto en tiempo como en espacio) y cómo se ha ido mezclando en este proceso la oralidad y la escritura.

Los primeros autores que encontramos en el germen de este boom en España surgen de las redes y empiezan a expresar su voz poética a través de ellas. Velasco resume las diferentes etapas previas a las primeras propuestas editoriales que se dan a estos autores:

La primera etapa podría denominarse "fase de autoedición" y estaría delimitada por los años en los que se fragua el fenómeno poético en la red y lo que empieza siendo literatura online comienza un proceso de transición al papel. Autores como Irene X, Elvira Sastre, Defreds o Loreto Sesma administran sus blogs, sus cuentas de Twitter, Instagram y YouTube, suben poemas en 140 caracteres, comparten pensamientos, cuelgan vídeos con sus propios textos recitados con música de fondo. Poco a poco sus perfiles se llenan de seguidores que comentan sus estados y comparten sus textos, y las reacciones obtenidas van creando un consenso en torno al valor poético de toda esa obra dispersa, y la posibilidad de un consumidor potencialmente masivo.

No tardarán en llegar, como es lógico, las primeras propuestas editoriales para publicar un libro con ese tipo de material. (Velasco, 2017a, párr. 15)

Por su parte, el profesor Martos Núñez (2006) considera que el auge de internet en lo que se refiere al formato de difusión de los textos se manifiesta en nuevas prácticas culturales de lectura como son el ‘fanfiction’ o los ‘blogs’ mencionados con anterioridad. Desde su punto de vista, resultan un eje clave a la hora de producir literatura y de recibirla, debido a:

La necesidad de apropiación que proyecta el joven hacia cualquier ‘producto’. En el caso de la lectura, la desacralización del objeto-libro pasa por una visión más dinámica y participativa que lleva a los lectores a situarse incluso al margen de los canales comerciales y de transmisión “académica” de los mundos, para crear sus propios foros, comunidades virtuales, “blogs”, etc, donde la obra o saga de referencia pueda ser recreada con la libertad e intensidad deseadas. (p. 64)

En el caso de Elvira Sastre, comienza a distribuir su poesía a través de la red en su blog titulado ‘Relocos y recuerdos’ <http://bleuparapluie.blogspot.com/> bajo el pseudónimo de ‘Saudade’, cuya primera entrada la encontramos a fecha 27 de diciembre de 2007 con el título de ‘Just you’, y un fragmento de texto en prosa. En esta fecha la poeta segoviana tenía tan solo 15 años y ya había usuarios que escribían comentarios en sus publicaciones, poniendo de manifiesto el hecho de que una comunidad empezaba a formarse en torno a su lectura. Este blog queda en desuso en el año 2019 donde ya se exploran otros formatos de comunicación escrita, habiendo sido el año más prolífico 2008 con 139 publicaciones.

Por su parte, Loreto Sesma comienza a compartir sus poemas en la red a través de la plataforma de YouTube, combinando el formato audiovisual con el oral, recitando sus propios poemas sin ponerlos por escrito: <https://www.youtube.com/c/LoretoSesma/videos>. El primer vídeo data de 2013, cuando la autora tiene 17 años, se lo dedica a su madre y se titula “Ella: mi ejemplo”. Esta grabación acumula un total de más de 300.000 visualizaciones, coincidiendo con una etapa en la que el algoritmo de YouTube distribuía el contenido a los usuarios según sus intereses, y el porcentaje tanto de tiempo de visualización como de visualizaciones era notablemente más alto que ahora.

El escritor argentino Casciari (2005), quien fue premiado por su blogonovela ‘Los Bertotti’ por la Deutsche Welle, habla en una entrevista de cómo el papel del narrador online es diferente de aquel que tiene el narrador tradicional, dependiendo de los recursos que utilice en su escritura, diferenciando el formato de publicación en papel al formato cibernético que combina más elementos y de diferente tipología, con la que crear una obra diferente a como es concebida de forma estática. A continuación, Casciari añade:

El narrador online es completamente diferente al tradicional, si es que decide utilizar todos los recursos que brinda el lenguaje multimedia. De lo contrario, no. Quiero decir: si un escritor desea publicar en internet sus cuentos en vez de hacerlo en papel, sin que éstos tengan cambios con respecto a su origen natural, el rol del escritor será el mismo. En cambio, si el narrador utiliza el diseño y la programación como recursos argumentales, la cosa ya deja de ser un solo de guitarra y se convierte en una orquesta de cuatro instrumentos: escritura, diseño, programación y marketing. (Casciari, 2005, Sec. ¿Cambia el papel que cumple el escritor de blogonovelas en el mundo de la literatura?)

¿Es el escritor que se presenta en redes el responsable de vender su propia obra? Aquí entra el componente del ‘marketing’ y de cómo ha ido cambiando el sistema de visibilidad en internet. Desde hace algunas décadas hay un concepto esencial en literatura contemporánea: el de hipertexto³. Haciendo una interpretación del hipertexto en el ámbito literario, su significado se adelanta a los formatos hipermedia y se compone de dos elementos principales: el propio texto y nexos que van llevando al lector de un texto a otro como si fuera una red por la que el lector puede navegar (Pajares Tosca, 1997).

A esa pluralidad de significados ha contribuido Internet, pero ya existía en obras en la era pre-internet. El lector supera la teoría de Iser (1989) porque más allá de ser un lector activo, es un lector que elige el recorrido que realiza dentro del texto y a partir de él, guiado por el autor.

¿Cómo se aplica la hipertextualidad a la poesía? Encontramos manifestaciones artísticas en las vanguardias, mezcla de imagen y poesía, o difusión de las greguerías de

³ La definición genérica de hipertexto según la Real Academia Española es “m. Inform. Conjunto estructurado de textos, gráficos, etc., unidos entre sí por enlaces y conexiones lógicas.” Se puede consultar en: <https://dle.rae.es/hipertexto>

Ramón de la Serna por radio, desembocando en el videoarte de los años 60. Estos hipervínculos se hacen evidentes con el funcionamiento actual del algoritmo de las redes sociales y de las búsquedas en internet, siendo un factor de posicionamiento. Resulta inevitable escapar a estos hipervínculos que dirigen al lector a algo más amplio: las editoriales, los eventos, las colaboraciones con marcas cuando se trata de poesía con fines de promoción. Más allá del uso de hipervínculos encontramos que el texto se sirve de otros recursos como son la imagen o el vídeo. Como afirma el investigador Quesada Galán (2018): “el movimiento incorporado al texto resulta una de las contribuciones más impresionantes que el lenguaje del vídeo aporta a la poesía” (p. 237), construyendo una red contextual que nos revela a la obra con una propia percepción espacial.

Mora (2012) hace un análisis de cómo afectan los cambios socio-tecnológicos a nuestra cultura, resaltando la fuerza que tiene el formato visual en nuestro tiempo y cómo influye en nuestra percepción del mundo. Al respecto, el crítico añade:

Nuestra imagen del tiempo hoy es casi más visual que sonora. Los ritmos que estratifican nuestro cerebro no son ya, como en el XIX, lo de los días y las noches. Los nuestros son los ritmos de la ciudad en movimiento, de las imágenes de la televisión, de los semáforos y de los anuncios interrumpiendo las películas cada 11 minutos. (p. 222)

Estos nuevos modos de publicación se entremezclan con lo que Colomer (1996) denomina el circuito social del fenómeno literario. Se vuelven a crear lugares de encuentro donde establecer vínculos entre los diferentes poetas y ‘desvirtualizarse’. Encontramos un impacto directo en los recitales de poesía, que sirven como puntos de encuentro para los lectores que comparten esos mismos intereses.

Sastre en una de sus columnas escritas para el periódico *El País* explica el lugar que ocuparon estos recitales dentro de los inicios de su carrera literaria cuando fue a estudiar Filología Inglesa a Madrid, como mostramos a continuación:

Un poco más tarde, fui yo la que se subió a un escenario, animada por amigos como Alejandro Rivera, Esther Zecco, Virginia Montañó o el talentoso Manu Míguez, quien me sigue acompañando en los teatros. La primera vez ocurrió en el Café Galdós: un micro abierto, los mechones del pelo por la cara y las manos

temblorosas. Juré no repetir. Pero lo hice [...] Y perdí la vergüenza, escuché a quienes me escuchaban y aprendí, poco a poco, a disfrutar de algo tan íntimo como la lectura en voz alta de un poema. (Sastre, 2019c, párr. 4)

Esta última frase arroja luz sobre lo que significaron los recitales de poesía durante los años en los que se fue sucediendo este boom de autores nativos digitales: la exposición de algo tan íntimo como la lectura de un poema en voz alta. Así se fueron trazando diferentes circuitos literarios que iban transformándose según ‘la moda’ y según la programación que ofrecían, llegando a ocupar salas de conciertos. Sin embargo, esto no es algo que ha ocurrido por primera vez en el siglo XXI. Tenemos como referentes a los poetas rusos de finales de los 50 y década de los 60, quienes llenaban estadios de fútbol. Uno de estos poetas fue Yevgueni Yevtushenko, quien alcanzó la fama mundial con apenas 28 años al publicar un poema titulado “Babi Yar” en memoria de los judíos asesinados por los nazis, en el que incluye una crítica severa al antisemitismo de la URSS (Ortega, 2017).

Más tarde, en 2019, la poeta española Sastre, una de las máximas representantes del boom de la Generación *millennial*, tras girar por diversas salas de España y de Latinoamérica decide hacer una apuesta combinando su poesía con la música del cantautor Andrés Suárez y programar un recital-concierto con el nombre de *Desordenados* en el WiZink Center de Madrid. A este respecto, la poeta segoviana concede varias entrevistas donde le preguntan si no es arriesgado intentar llenar el WiZink, el emblemático recinto referente en la capital española con un espectáculo de poesía; su respuesta es clara:

Yo llevo unos pocos años publicando poesía y estoy ya un poco cansada de escuchar que la poesía no gusta, no llega, que es un género minoritario. Lo que veo son las librerías llenas de gente joven que va a comprar libros de poesía, los recitales llenos y en redes mucho interés. No es que no guste, lo que pasa es que no hay nadie que se atreva a acercarla de esta manera. Nosotros confiamos en ella y vemos que por separado funciona, así que, ¿por qué no pensar que a un público grande no le puede llegar? No podemos dar por hecho que no va a funcionar. (Sastre y Suárez, 2019, párr. 6)

En las últimas décadas, hemos sido testigos de un creciente interés en democratizar el acceso a la lectura, tratando de convertirla en una práctica social. Este esfuerzo ha llevado a la creación de espacios poco convencionales en lugares públicos, como estaciones de metro, paradas de autobús y hasta los propios medios de transporte. Las iniciativas han surgido de diversos sectores de la sociedad, desde gobiernos locales hasta organizaciones sin ánimo de lucro, e incluso individuos con un compromiso apasionado por la lectura. Lo que todos tienen en común es la búsqueda de visibilidad y reconocimiento como agentes de cambio social a través de la promoción de la lectura.

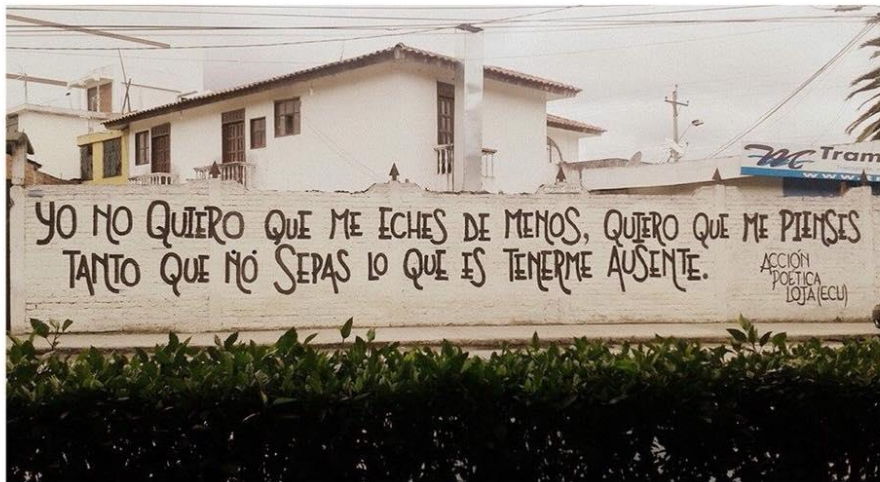
En este contexto, es fundamental comprender que valoramos profundamente la importancia de impulsar la lectura y su influencia como motor transformador y de cambio. En lo que respecta a los formatos visuales llevados a un soporte físico, el poeta Alanís Pulido inicia en 1996 un movimiento en México llamado ‘Acción Poética’. Esta iniciativa consiste en intervenir artísticamente muros urbanos y paredes con fragmentos de poemas. Este fenómeno se ha extendido en más de 40 países del mundo y uno de los motivos principales han sido las redes sociales. A propósito, Quiles Cabrera y Martos Núñez (2019), quienes investigan en profundidad el fenómeno de la cultura urbana y las acciones que intervienen en la formación de lectores, apuntan que:

Acción Poética se orienta hacia el plano literario en dos direcciones: o bien lleva a los muros y fachadas los versos de autores consagrados, o bien escribe los suyos propios, pero siempre bajo el prisma de hacer llegar la poesía a la gente corriente.
(p. 38)

Este movimiento dio a conocer en la poesía española cuando dibujaron en México uno de los poemas de Elvira Sastre. Desde entonces han sido varios los que se han compartido en redes sociales.

Figura 2

Fragmento de un poema de Elvira Sastre en Ecuador bajo el movimiento Acción Poética



Nota. Adaptado de *Gracias. Acción Poética Loja (Ecuador)*, Elvira Sastre, 2017, [Fotografía], Facebook.
<https://www.facebook.com/elvirasastresanz/photos/a.581027121984587/1532772283476728/?type=3>

Figura 3

Fragmento de un poema de Elvira Sastre en Perú bajo el movimiento Acción Poética



Nota. Adaptado de *Qué ilusión amanecer con otro #accionpoetica con uno de mis versos, esta vez en PERÚ, un país que me muero de ganas de conocer. Gracias a Cathy Cathy Cabrejos por el impulso, que me consta que ha sido por amor y hace que una se dé cuenta de la eternidad de las palabras. El verso*

pertenece a «Tres mil latidos y doscientos litros de sangre», de «Baluarte». La pintada se encuentra en Piura, Perú. #accionpoetica. [Fotografía], Elvira Sastre, 2017, Facebook (https://www.facebook.com/elvirasastresanz/photos/qué-ilusión-amanecer-con-otro-accionpoetica-con-uno-de-mis-versos-esta-vez-en-pe/1227085394045420/?locale=es_LA)

En España, el Ayuntamiento de Madrid y el colectivo *Boa Mistura* crean en la capital española la iniciativa ‘Versos al paso’ (2018), en la que se intervienen 1.100 pasos de peatones con poemas inscritos en el suelo, distribuidos por los 21 distritos de Madrid⁴. En estos pasos de cebra se vieron los versos de Elvira Sastre y de Loreto Sesma, entre los de otros artistas.

Figura 4

Fragmento de un poema de Loreto Sesma en Madrid bajo la iniciativa Versos al paso.



Nota. Adaptado de Versos al paso "Quédate el beso, quema el verso, quítate peso y vuela" [Fotografía], Juan Alcor, 2018, Flickr (<https://flic.kr/p/2caHb4y>)

⁴ *Versos al paso* surge del colectivo Boa Mistura junto al Ayuntamiento de Madrid. La iniciativa puso a disposición de todos los usuarios de internet un formulario para presentar sus propuestas. Participaron una media de 400 escritores, cantautores y artistas de diferentes disciplinas. El motivo de la iniciativa fue fomentar los paseos reflexivos y pausados, provocando la sorpresa en los viandantes y poniendo en valor la poesía y las letras en la ciudad.

En resumen, es necesario reevaluar la relación entre la lectura, la educación y la vida cotidiana, ante todo desde la experiencia primera: en las aulas; fomentando la participación de los estudiantes y conectando la lectura con la cultura y la sociedad. Al respecto Cerrillo Torremocha (2013) considera la importancia de incluir en el corpus de obras, además de textos clásicos que sobreviven al paso del tiempo por su calidad literaria, otro tipo de libros que aún no han alcanzado esa dimensión porque “no han pasado aún el tiempo necesario para que sea posible ese logro” (p. 24), lo que facilitará que los jóvenes se interesen por obras afines a su tiempo. En lugar de considerar la lectura en la educación un requisito académico, debemos promover que forme parte del día a día de los alumnos y alumnas. Esto implica llevar a los estudiantes a lugares donde la lectura se fomente y animarlos a establecer vínculos entre su comunidad y los libros. Actividades como grafitis, activismos sociales y performances pueden servir como puentes entre la lectura y la creatividad, como hemos visto con anterioridad. Sin limitar la lectura a los textos clásicos, debemos entender que el contexto en el que se enmarca en la actualidad es más amplio y engloba diferentes formas de expresión artística. Este nexo conseguirá, como propondremos en las situaciones de aprendizaje expuestas en este trabajo, encontrar el significado de la lectura de los clásicos y establecer una conexión con su propio interés y con la literatura que les interesa a los jóvenes lectores.

3.1.- La literatura de la Generación *millennial*

Para hablar de literatura de la Generación *millennial*, primero tenemos que analizar hasta qué punto estos escritores forman parte de un grupo o de una generación, y qué deberíamos tener en cuenta para calificarla de una forma o de otra. Rodríguez-Gaona (2010) duda acerca de que este cambio de rumbo en la poesía española conforme un movimiento o un grupo o simplemente compartan el mismo contexto sociohistórico postindustrial. El crítico no encuentra vinculación entre las propuestas poéticas que se dan en el cambio de siglo, que a su vez suponen un correlato de la realidad, más allá de la esfera literaria, y forman parte del relato histórico que estamos viviendo en la actualidad.

Estamos de acuerdo con la tesis de Lamora Aranda (2022), en que existe un punto común histórico y sociológico en el que coinciden los autores de este fenómeno, pero no por ello debemos considerarlos todos bajo una misma línea literaria. Como afirma la investigadora: “las coincidencias extraliterarias (edad y grado de afinidad con las redes

sociales) no sitúan a los autores de nuestro corpus en el mismo —aunque todavía indefinido— camino poético” (p. 34).

Siguiendo la hipótesis de Rodríguez-Gaona (2010) cabría hablar de generación en términos sociológicos como hemos especificado al inicio de esta tesis, pero no en términos literarios, refiriéndonos al concepto de Generación literaria. El profesor e investigador A. A. Anderson (2005) sostiene que no se cumplen todos los elementos para poder llamar Generación a la generación del 27. Este es un tema central muy importante porque dentro de la Generación del 27 incluso algunos autores (los últimos en morir) creen que no existe tal generación, que fue solo un invento de la crítica.

El crítico alemán Petersen en *Las generaciones literarias*, expuso una serie de ocho requisitos que este concepto debía cumplir:

- 1) Fecha de nacimiento próxima
- 2) Formación intelectual semejante
- 3) Convivencia y relaciones personales entre ellos
- 4) Participación en actos colectivos propios
- 5) Existencia de un acontecimiento o factor que los aglutine
- 6) Existencia de un guía
- 7) Empleo peculiar del idioma (lenguaje generacional)
- 8) Rechazo de la generación anterior por su anquilosamiento

(2013, párr. 3)

Por su parte, Ortega y Gasset (1923), exponente del perspectivismo y de la razón vital histórica, sostiene que “cada individuo es un punto de vista esencial” (p. 157). En lo que a esta investigación respecta, nos interesa cómo aborda la responsabilidad de cada generación. En la suya, es necesario superar el concepto de subjetividad que se ha establecido en la modernidad a través del racionalismo y el idealismo. Al respecto, el filósofo español destaca:

Las generaciones nacen unas de otras, de suerte que la nueva se encuentra ya con las formas que a la existencia ha dado la anterior. Para cada generación, vivir es, pues, una faena de dos dimensiones, una de las cuales consiste en recibir lo vivido —ideas, valoraciones, instituciones, etc.— por la antecedente; la otra, dejar fluir su propia espontaneidad. Su actitud no puede ser la misma ante lo propio que ante lo recibido. (p. 22-23)

¿Cuál es entonces la tarea de nuestro tiempo? Ortega y Gasset nos habla desde el siglo XX, pero el papel del arte en el siglo XXI que corresponde a esta nueva generación es integrar la tradición literaria y superarla aportando valor. En España críticos como García Martín (1992) rechazan el concepto de generación, debido a la pluralidad de voces que se anticipar ya en los años 80, inabarcable por los diferentes estilos y técnicas que presentaba, como expresa a continuación:

Encontré en el artificio de las generaciones una manera cómoda de ordenar la legión de poetas españoles contemporáneos. [...] Me parece muy bien que muchos críticos —casi todos— renieguen de las generaciones; lo que no me parece tan bien es que bastantes de esos críticos —casi todos— lo empleen a renglón seguido de haberlo desechado con muy sensatos argumentos. (p. 107-108)

Algo que se ha comprobado en la renovación didáctica como destaca Colomer (1996) es que no basta que los alumnos se familiaricen con los textos y los disfruten, también es necesario: “el progresivo dominio de las convenciones que la rigen para poder comprender los textos” (p. 136). Esto implica cuando nos referimos a los textos poéticos conocer la estructura de estos, la métrica que los componen, sus reglas e historia, para así hallar en ellos un valor formativo que supere la comunicación y el mero goce estético. En este aspecto resulta necesaria la intervención del docente para guiar los pasos del lector en su educación literaria.

Si analizamos en España el recorrido que ha seguido esta renovación didáctica pasamos por la primera gran alternativa histórica: la de agrupar los textos en los tres géneros tradicionales: narración, poesía y teatro. Esta propuesta surge del equipo de investigación didáctica de la Universidad de Ginebra y tiene gran influencia en nuestro país. Dentro de sus ventajas se encuentra la integración del disfrute del texto con la

comprensión de su morfología, la interrelación entre las actividades de lectura y escritura y finalmente la asimilación de los aprendizajes enmarcados en un contexto.

Dentro de esta renovación encontramos otra línea que proviene del dialogismo de Bajtín (1997), como una extensión al formalismo, superándolo y reconociendo en la literatura el concepto de otredad, requiriendo que haya una comprensión por parte del otro. Desde el punto de vista del crítico literario:

yo–para–mí, otro–para–mí y yo–para–otro; todos los valores de la vida real y de la cultura se distribuyen en torno a estos puntos arquitectónicos principales del mundo real del acto ético: los valores científicos, los estéticos, los políticos —los éticos y los sociales inclusive— y, finalmente, los religiosos. Todos los valores espacio-temporales y de contenido semántico se estructuran en torno a estos momentos centrales emocionales y volitivos: yo, otro, yo–para–otro. (p. 61)

Si aplicamos esta teoría a la realidad de las aulas, coincide en la necesidad de incorporar nuevas formas retóricas y ficcionales que responden al consumo audiovisual de los jóvenes, para despertar su interés en las programaciones escolares. Aunque no haya sido aún explorado, proponemos también como una herramienta trabajar en la intertextualidad con los textos de estos autores en otros idiomas, o la comparación con la producción de autores pertenecientes a otros países en la misma época. Se consideran oportunidades metodológicas aún por explorar, pero que en la industria editorial estamos viendo ya su efecto. Un ejemplo son las traducciones de libros en otros idiomas a la lengua española por parte de autores que comparten género, época y consumidor-lector.

En primer lugar, vamos a presentar la obra y el contexto personal que propicia la poesía y escritura de los autores de la Generación *millennial* con los que trabajaremos más adelante las situaciones de aprendizaje, estableciendo una correlación entre ellos, su historia de vida y el contexto social-histórico en el que se sitúan, así como las aportaciones a un nivel filosófico que están haciendo a nuestra cultura. En España hemos realizado una selección de tres autores que consideramos representativos del fenómeno: Elvira Sastre, Loreto Sesma y Ángel Néstore (artista *queer* no binaria). En Estados Unidos podemos señalar tres poetas pertenecientes también a este boom compartido y que no solo atañe a España. Tres de estos poetas tan destacados son Ocean Vuong, Rupi Kaur y Warsan Shire.

3.1.1 Elvira Sastre

Elvira Sastre (1992), destacada escritora, traductora y poeta originaria de Segovia, posteriormente establecida en Madrid, inauguró su trayectoria literaria a la edad de 15 años a través de su blog, previamente mencionado, 'Relocos y recuerdos'. Durante su etapa universitaria, Sastre se trasladó a Madrid con el propósito de completar su licenciatura en Estudios Ingleses y posteriormente concluir una especialización a nivel de maestría en Traducción Literaria, llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid.

Como indica la investigadora Rivera Morán (2020) lo que más ha atraído la atención de sus lectores es la brevedad con la que presenta sus textos, la cotidianeidad del lenguaje que utiliza para acercarse a ellos y una fuerte predilección por la temática amorosa que facilita la identificación de los jóvenes con sus poemas.

Teniendo en cuenta su prolífica carrera literaria que detallamos a continuación podríamos afirmar que Sastre “es quizá la más académica de los miembros de la generación” (Morales Lomas, 2018, p. 34). En cuanto a su trayectoria poética, su primera publicación es el poemario *Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo* (2013) seguido de *Baluartes* (2014), *Ya nadie baila* (2015), *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida* (2016), *Adiós al frío* (2020), *Lo que la poesía aún no ha escrito: Poesía reunida (2013-2020)* publicado en 2023 en la Colección Visor de Poesía.

En el año 2013, Sastre participó en un proyecto artístico-literario en colaboración con la ilustradora y cantautora Adriana Moragues, titulado "Tú la Acuarela / Yo la Lírica" (conocido como Acualírica). En esta colaboración, Moragues aportó acuarelas que ilustraban los poemas de Sastre, explorando un nuevo formato híbrido que difuminaba las fronteras entre la poesía y otras manifestaciones artísticas. Asimismo, Sastre y Adriana Moragues iniciaron giras tanto en España como en América Latina, presentando un formato novedoso que combinaba poesía y música, en un momento en el que tal combinación era inusual. Cabe destacar que, previamente, en 2003, un proyecto similar denominado "La palabra en el aire" fue concebido por el cantautor Pedro Guerra y el poeta Ángel González, presentando un disco-libro que se exhibió tanto en salas de espectáculos como en Ferias del Libro.

En una trayectoria consecuente como muestra, la poeta hizo una destacada contribución al mundo de la literatura al publicar su libro *Aquella orilla nuestra* (2018) en la sección Juvenil de la editorial Alfaguara. En esta obra, Sastre fusionó su poesía con las ilustraciones

de Bastita, también conocido como Emba, quien goza de una amplia audiencia con más de 50,000 seguidores en la red social Instagram. Este enfoque de combinar distintos formatos y disciplinas artísticas muestra el carácter versátil y creativo de Elvira Sastre. Además de su trabajo impreso, Sastre también ha prestado su voz para varios audiolibros, contribuyendo a la colección "De Viva Voz" bajo el sello editorial de Visor. Su versatilidad artística se manifiesta en diferentes medios, consolidando su posición en el ámbito literario contemporáneo.

En el campo de la narrativa, se alza con el Premio Biblioteca Breve 2019 de Seix Barral con su primera novela titulada *Días sin ti* (2019), una historia de amor ubicada en los tiempos de la República española donde explora el poder de la historia y los acontecimientos históricos que afectan a una familia entera, en la huella del pasado y su proyección en el futuro. Fruto de las columnas que ha publicado en el periódico *El País* haciendo un recorrido por la ciudad donde vive, en 2020 publica *Madrid me mata*, un conjunto de estas columnas que recorren la realidad de los barrios, las calles de la capital, vivencias propias y reivindicaciones políticas acerca de cómo ha ido cambiando la ciudad a lo largo de los años. Este libro, además de las columnas, se compone de poemas, cartas y fotografías a color.

Resulta llamativo el recorrido que ha realizado Elvira Sastre, más allá de su carrera como poeta, en el campo de la traducción, en el que ha traducido a poetas como Rupi Kaur, una de las poetas pertenecientes a la Generación *millennial* que forma parte del boom de esta poesía juvenil, de forma análoga en Estados Unidos. También ha traducido a poetas como Gordon E. McNeer con *Los hijos de Bob Dylan*, o al célebre Oscar Wilde en *Poemas de amor*. En el género narrativo ha traducido novelas de E. Lockhart y de Corey Whaley. Pero Sastre va más allá y sigue vinculada de alguna forma a la música, traduciendo dos de los álbumes de Vetusta Morla: *La Deriva* y *Mismo sitio distinto lugar*, siendo uno de los grupos de indie-rock españoles más exitosos en la actualidad. Da el salto con la traducción al castellano del primer libro de poesía de una de las cantantes estadounidenses más populares en la actualidad, Lana del Rey. Lo hace con el libro de poesía titulado *Violet hace el puente sobre la hierba* (2021) y afirma de esta conexión que traza un puente nuevamente entre poesía y música, algo criticado en los últimos años por los puristas. A lo que Sastre responde: “Lana en este libro no es una estrella del rock: es una chica que escribe poesía y tiene la valentía suficiente como para hacerlo público. Creo que muchas se verán reflejadas en sus palabras” (Sastre, 2021b, párr. 5).

Dentro de esta diversidad de formatos, y respaldada por su sólido compromiso político y ético en favor de los derechos de los animales, la poeta lanzó dos cuentos infantiles titulado *A los perros buenos no les pasan cosas malas* (2019) y *Cuando me quieres* (2021a). La poeta segoviana se ha destacado a lo largo de su carrera literaria por su inclinación a explorar temáticas que trascienden los límites de las convenciones tradicionales. Aunque es innegable que el amor ha sido un tema recurrente y emblemático en su obra, Sastre ha demostrado una versatilidad temática que abarca una amplia gama de experiencias humanas y sociales, enriqueciendo así su producción literaria con una diversidad de perspectivas y enfoques. A propósito, García Prados (2018) afirma:

Elvira Sastre trata temas que tradicionalmente han permanecido también en los márgenes de los cánones literarios. Es una autora mujer, joven, gay y así lo expone de forma explícita en sus poemas, haciendo visible a un sector de la sociedad que históricamente ha permanecido a la sombra. (p. 294)

Cuando se le pregunta en entrevistas sobre cómo inició su carrera como escritora, Sastre destaca la lectura como uno de los pilares fundamentales que le abrió el camino. Además, menciona a sus primeros referentes literarios, como detallamos a continuación:

Mis padres siempre han leído, siempre ha habido libros en casa... Eso te contagia. Y, luego, hubo un punto de inflexión hacia la poesía en el instituto, cuando estudiamos a Bécquer y a la generación del 27. Recuerdo que en el libro de lengua ponían los poemas al final, así que en clase estábamos dando sintaxis y yo me iba a las últimas páginas a leer. Empecé a ir a la biblioteca con mi padre, a coger libros, descubrí a Juan Ramón Jiménez, a Antonio Machado... y de ahí a Cernuda, Aleixandre, que usaban un lenguaje que yo entendía mejor, me llegaba más. De todos modos, el gran paso para dedicarme a la escritura fue cuando leí a Benjamín Prado. (Sastre, 2018b, párr. 5)

Como figura de referencia de la joven autora destaca Benjamín Prado, uno de los primeros poetas españoles consagrados que ofrece su apoyo a Elvira Sastre, y prologa su primer libro de poesía *Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo* (2013). La última publicación de la segoviana es una colección de poemas de 2013 a 2020, bajo la Colección Visor de Poesía, *Lo que la poesía aún no ha escrito* (2023). Prado vuelve a escribir un prólogo diez años más tarde, en la poesía reunida de aquella poeta joven en la que confió, demostrando que lo sigue haciendo.

El poeta Joan Margarit, Premio Reina Sofía de Poesía, prologa *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida* (2016), primera publicación de Sastre dentro de la colección de poesía del sello Visor, reconocido por haber abierto paso a la Poesía de la Experiencia. En este prólogo Margarit compara la poesía de Sastre con la de Sharon Olds, una de las poetas más destacadas de la poesía norteamericana que en 2012 recibe el premio T.S. Eliot y en 2013 el Premio Pulitzer de Poesía:

He leído este libro de Elvira a poco de leer *Stag's Leap* de la gran poeta norteamericana Sharon Olds. Una crónica de una separación, de un abandono, pero este a los sesenta años. No he podido asombrarme de mi suerte: dos libros de poesía absolutamente distintos en su razón de ser, su planteo, su forma y hasta, si se me permite, en su objetivo. Dos poemarios de dos mujeres en los extremos opuestos de sus vidas adultas, de su formación y su madurez, pero con el tema único, inacabable, de la soledad, de la resistencia frente a la desolación. Sharon no puede leer en español y difícilmente leerá a Elvira, pero Elvira no debe perderse a Sharon. Y yo, el más feliz de que las dos me hayan permitido llegar tan cerca de su poesía. (Sastre, 2016, pp. 8-9)⁵

Otro de los poetas que ha acompañado a lo largo de su carrera poética a Elvira Sastre ha sido García Montero (2017), quien escribe la contraportada del libro *Adiós al frío* (2020) y afirma que la joven segoviana es poeta, como respuesta a una de las preguntas que hemos formulado a lo largo de trabajo: ¿son escritores? El poeta granadino no tiene duda y afirma:

La poesía es, en fin, el lugar en el que Elvira Sastre puede darse, contarse, entenderse a sí misma [...]. La declaración manifiesta en el diálogo con el otro, con los lectores, con las redes, el darse a los demás, se vuelve sobre sí misma para reconocer su íntima soledad. (García Montero, 2017, párr. 6-7)

Desde el comienzo de su carrera literaria, diversos poetas han brindado un firme respaldo a Elvira Sastre, sin retractarse en sus opiniones. Tienen plena confianza en que la poesía de esta autora *millennial* originaria de Segovia tiene un potencial duradero y que continuará evolucionando con el paso de los años. Estos poetas no solo reconocen la

⁵ El libro de Sharon Olds al que hace referencia, *Stag's Leaps*, ha sido traducido al español por Joan Margarit en 2018 con el título *El salto del ciervo*, publicado por la editorial Igitur.

innovación y singularidad que Sastre aporta al panorama literario, sino que también valoran la accesibilidad que su poesía proporciona a los jóvenes.

3.1.2 Loreto Sesma

Loreto Sesma (1996), periodista de profesión y zaragozana, se inició en el ámbito literario al publicar sus poemas en un blog, tal como se ha mencionado previamente. Sin embargo, es relevante destacar que, posteriormente, expandió su audiencia al alcanzar una cifra superior a 50,000 seguidores a través de la plataforma de YouTube, donde compartió sus escritos en un formato audiovisual. Este enfoque multimedia permitió que su trabajo fuera accesible a un público más amplio y diverso.

Publica su primer poemario, *Naufragio en la 338* (2014c) con la editorial Lapsus Calami (como Elvira Sastre), del que Morales Lomas afirma que: “debe mucho a Bécquer, Neruda y Benedetti” (Morales Lomas, 2018, p. 41). En 2020 lo reedita con la editorial Espasa dentro de la colección *Espasa es Poesía*, su primer libro *Naufragio en la 338* (2020); en él cuenta el vértigo que sintió por primera vez al tomar las riendas de su vida cuando se fue a estudiar las carreras de Periodismo y Publicidad en Pamplona.

Su segundo y tercer poemario, *316 kilómetros y dos salidas de emergencia* (2014a) y *Amor Revólver* (2016) publicados también con Espasa, conectan de algún modo con la nueva sentimentalidad de los 80, debido a que la temática se aproxima a los típicos del amor y el dolor, con un lenguaje simple que conecta con la claridad de su reflexión. Adicionalmente, es importante señalar que estas obras también fueron publicadas en territorios internacionales, específicamente en Argentina y México. Este proceso de internacionalización de la obra de la autora contribuyó a su difusión y reconocimiento a nivel global.

Sesma se corona como “una de las poetisas más importantes de este país, ganadora, entre otros galardones, del XXXIX Premio Internacional de Poesía Ciudad de Melilla” (Díaz J, 2018, párr. 1). Logra este premio gracias al libro *Alzar el duelo* (2018a), destacando como la poeta más joven publicada. En este libro divide el duelo en cinco fases. Al respecto, el fallo del jurado, leído por su presidente José María Merino, destaca del poemario que está: “escrito sin afectación y con frescura léxica, presenta, un memorial amoroso desde diversos matices, como la negación, la ira, la negociación, la depresión y la aceptación, que van desarrollando convincentemente los diversos registros líricos” (Merino, 2017, párr. 2).

En 2021 Sesma publica *No bastó con querer*, con la colección Verso y Cuento de Penguin Random House, repasando sus recuerdos y hablando de la imposibilidad que tenemos a veces de olvidarnos de ellos. Benjamín Prado, poeta que como mencionamos anteriormente apoyó a la poeta Elvira Sastre desde el primer momento de sus publicaciones, muestra en este libro su apoyo a Loreto Sesma dejando testimonio en la contraportada de su creencia ciega en que la poeta llegará lejos (Sesma, 2021a).

La aragonesa Sesma participa junto a distintos poetas del panorama literario español en el libro *Tenemos que hablar de muchas cosas*, publicado por la colección *Espasa es Poesía*, haciendo un homenaje al poeta Miguel Hernández y eligiendo sus poemas favoritos con motivo del 75 aniversario de su muerte. Al respecto, G. Maldonado realiza un reportaje sobre la presentación de este libro en un instituto de Madrid:

Hernández murió en la cárcel, tuberculoso, cantando infértilmente a la libertad -"sangro, lucho, pervivo"- y hoy es una efeméride casi redonda y una excusa para saltarse Matemáticas. Qué bueno que al final cala, también en los descreídos. *Tenemos que hablar de muchas cosas* es -además de una nueva antología- una iniciativa de la editorial Espasa, que convoca a recitar a Hernández a los poetas Iago de la Campa, Carlos Salem, Victoria Ash y el deseado Escandar Algeet. (Maldonado, 2017a, párr. 3)

El público lector al que hacen llegar los poemas de Miguel Hernández es un público joven que es probable que de otra forma no se acercara a esta poesía canónica más allá de los manuales de literatura estudiados en los institutos, por lo que es un ejemplo del puente que trazan y la apuesta de las editoriales por facilitar este puente para rescatar la literatura canónica a través de los poetas jóvenes.

Sesma sufrió cómo la editorial Lapsus Calami quebró y el dueño de esta nunca pagó a los autores. La editorial se puso en contacto con ella por el impacto que estaba teniendo en redes sociales, y le propuso publicar su primer libro cuando Sesma tenía 17 años. El resultado: en la primera semana de preventa la compra superó los 700 ejemplares.

Cuando en los últimos años le han preguntado si se siente una escritora madura después de haber publicado seis libros, Sesma tiene claro que hará falta pasar por el tamiz del tiempo "Creo que llegará un momento en el que el tiempo hará un filtro con todas las personas que empezamos en esto de las redes y dirá: tú, sí o tú, no" (Sesma, 2021b, párr. 10). Sesma

manifiesta estar en contra de las etiquetas en cuanto se habla de poesía *millennial*. Ha estado dentro de la polémica de los autores más vendidos en redes sociales a lo largo de estos años y no se ha sentido identificada con los calificativos que se han utilizado para poder ‘nombrar’ a la poesía juvenil. En una de las entrevistas que ofrece para la revista *Condé Nast Traveller* con motivo de la publicación de su poemario *No bastó con querer* (2021) expresa su opinión respecto a esta terminología, sin llegar a proponer una categorización diferente: “no creo que exista ninguna 'poesía millennial', ni 'poesía industrial', ni 'poesía de Instagram' ni nada de eso. Tampoco creo que todos los que estemos publicando poesía estemos dentro de la misma categoría, ni mejor ni peor, distinta” (Casbas, 2021, sec. ¿Poesía Millennial?).

3.1.3 Ángelo Néstore

Ángelo Néstore (1986) nació en Lecce, Italia, y reside en Málaga desde sus 21 años. Se considera un artista no binario, cuya obra gira en torno a lo poético hibridando este género con otras disciplinas como son la música, la performance, y las artes escénicas. Como indica García-Teresa, la poesía de Néstore destaca por: “complejizar la identidad sexual, con un impulso *queer*, al mismo tiempo que cuestiona la subjetividad y la proyección de vida que se construye desde aquella” (García-Teresa, 2021, p. 117).

En 2017 Néstore publica *Adán o nada. un drama transgénero* (2017b); con el libro *Actos impuros* (2017a) gana el XXXII Premio de Poesía Hiperión, el cual es traducido al inglés por la editorial americana Indolents Books. En 2019 se alza con el XX Premio de Poesía Emilio Prados con el poemario *Hágase mi voluntad* (2019) en el que “asoma por primera vez la idea de la muerte, presente en el libro desde el primer y magnífico poema *Insepulto*” (Ortiz, 2020, párr. 6).

En 2021 se publica su primera colección de poesía en italiano, *I corpi a mezzanotte*; y en 2022 da el salto a la popular editorial Planeta dentro del sello Espasa ganando el V Premio Espasa es Poesía con su libro *Deseo de ser árbol* (2022), un poemario que gira en torno a la experiencia de ser *queer*. El jurado que premió el libro estaba formado por Luis Alberto de Cuenca, Ana Porto, David Galán, Alejandro Palomas y Viviana Paletta; y realizó la siguiente declaración tras el fallo: "se trata de una poesía muy comunicativa, cercana y vital, de una entrañable fragilidad no exenta de sensibilidad poética y sabiduría expresiva. Un poemario, en suma, que reconcilia al artista con la vida" (Asensi, 2022, párr. 1).

La carrera artística de Néstore siempre ha estado ligada con otras disciplinas como es el teatro. Con solo dieciocho años gana el Premio a la Mejor Interpretación Masculina en el Concurso Nacional de Teatro Vittorio Gassman de Roma. En 2018 recibe el Premio Ocaña por su trayectoria poética. En sus obras teatrales combina la poesía con la performance y el teatro. En una de ellas titulada *Esto no es un monólogo*, hace un homenaje a Gloria Fuertes.

Desde el plano de la gestión cultural, actualmente Néstore codirige uno de los festivales de poesía referentes en España, el “Festival Internacional de Poesía de Málaga Irreconciliables”, y dirige la editorial de poesía Letraversal, en la que han publicado jóvenes poetas como Carla Nyman (1996), previamente galardonada con el VI Premio Valparaíso Ediciones en 2021, y el XXI Premio Gloria Fuertes en 2020; María Sotomayor (1981), quien fue coeditora de la editorial Harpo Libros, fundadora de la librería La Semillera en Madrid, Premio de Poesía Joven Pablo García Baena, quien también ha publicado con Espasa es Poesía; o Elizabeth Duval (2020), dramaturga, filósofa y activista que ejerce de analista en diversos medios de comunicación.

Ángelo Néstore da cabida en su editorial Letraversal a autores y autoras jóvenes que exploran los límites del sistema, de la sexualidad, de la propia identidad o del conocimiento, con el fin de transgredir lo entendido hasta ahora como poesía.

A lo largo de su obra el poeta explora el terreno *queer*, tanto en su identidad, como en su creación, una realidad que faltaba ser nombrada en la poesía española, y que de la mano de Néstore nos hace acceder a espacios poéticos que exploran las afueras de un canon poético establecido, masculino y en su mayoría cisgénero y heterosexual, cuestionando los límites del género y las categorías que se asocian al hombre por el hecho de haber nacido con el sexo masculino. La propuesta de Néstore como apuntamos, excede solo la propuesta artística y como apunta Blanco:

Se extiende al compromiso político, creativo y material que respalda sus publicaciones. Una de sus principales manifestaciones es su manera de entender la traducción como herramienta política y de visibilizar, pero también de poder. (2022, párr. 12)

En el terreno creativo el polifacético autor italiano afincado en Málaga rompe con los tradicionalismos combinando su poesía con otras disciplinas como el teatro o la música, ya

que como afirma la artista, ha querido abordar las fronteras entre diferentes géneros para reflexionar sobre las relaciones de poder que se establecen desde una perspectiva interdisciplinar y una mirada *queer*.

3.1.4 Ocean Vuong

Ocean Vuong (1988), nacido en Saigón, Vietnam, destaca como poeta, ensayista y novelista. Tras pasar un año en un campo de refugiados en Filipinas, su familia emigró a Estados Unidos para establecerse en Hartford, Connecticut, cuando él tenía apenas dos años. Criado en una comunidad de habla vietnamita, Vuong enfrentó los desafíos inherentes a ser un inmigrante en Estados Unidos y formar parte del colectivo LGBTQ+. Inicialmente, estudió literatura inglesa del siglo XIX en Brooklyn y posteriormente obtuvo un MFA en Escritura Poética en la Universidad de Nueva York. Este trasfondo multicultural y sus experiencias personales han influido notablemente en su obra literaria. Es inseparable la historia familiar que ha marcado a Ocean Vuong de su escritura y sus vivencias: los abuelos de Vuong por parte de madre fueron un soldado estadounidense y una campesina vietnamita. Ambos se conocieron durante la Guerra de Vietnam y tuvieron tres hijos, siendo la madre de Vuong uno de ellos. Mientras que su abuelo se fue a Estados Unidos de visita y no pudo volver, la madre de Vuong tuvo que refugiarse en un campo de Filipinas antes de conseguir exiliarse a Estados Unidos.

Antes de que viera la luz su primer poemario publicó varios *chapbooks*⁶, el primero titulado *Burning* (2016), seleccionado por la American Library Association, y *No* (2013). Su primera antología de poesía, *Night Sky with Exit Wounds* (2016), publicada por la editorial *Copper Canyon Press* recibió la aclamación de la crítica, y fue galardonado con los premios Whiting Award y el Forward Prize.

En el contexto literario inglés, Ocean Vuong fue galardonado con el prestigioso Premio T.S. Eliot, logrando así una distinción significativa al convertirse en el segundo poeta en ganar este premio con la publicación de su primer libro. La obra reconocida en esta instancia

⁶ Chapbook es el término utilizado para nombrar un tipo de folleto particular de tamaño bolsillo. Suele aplicar a poemarios, tratados políticos y religiosos, planfletos, cuentos infantiles, leyendas y almanaques. Término muy popular en la Inglaterra del siglo XVI hasta finales del siglo XIX. Correspondía a un tipo de literatura callejera impresa, producida a bajo costo.

fue una antología en la que Vuong aborda temáticas fundamentales como la identidad, la pérdida, la memoria, la inmigración y el amor a través de una expresión poética en prosa. Posteriormente, incursionó en la prosa narrativa con su primera novela titulada *On Earth We're Briefly Gorgeous* (2019) que fue traducida al castellano con el título *En la Tierra somos fugazmente grandiosos* (2020). Como apunta Antoranz: “ese libro era su propia imagen: alguien que ha encontrado los conductos para drenar el dolor hacia la belleza” (Antoranz, 2023, párr. 1).

La ópera prima de Vuong se caracteriza por su exploración en temas fundamentales como: “la violencia, la rareza, el cuerpo, la raza, el éxtasis y el júbilo” (Torres, 2020, párr. 1). La novela aborda el proceso de autodescubrimiento del protagonista como inmigrante y homosexual. Estructurada en forma de carta dirigida a su madre analfabeta, la obra de Vuong aborda de manera profunda y reflexiva cuestiones vinculadas a la familia, el trauma, y la sexualidad. En el famoso medio *The Guardian* la crítica considera su poética como un impulse que conduce al lector hasta la imprudencia, con ángulos sinceros de la vida donde los poemas de Vuong, como fantasmas, abordan: “the cavernous corners of loss, grief, abandonment, trauma and war, but that doesn’t result in nihilism or apathy for life; in fact, Vuong approaches death like an entrance rather than an ending” (Morris, 2022, párr. 9).

Actualmente Vuong enseña en el programa MFA de la Universidad de Massachusetts en Amherst, y su poesía ha aparecido en numerosas publicaciones como *The New Yorker*, *Poetry Magazine* y *The New York Times*, entre otras. En 2022 publica *Time Is a Mother*, su obra más reciente, que se centra en explorar los sentimientos y sonidos de los que emerge una oscuridad que, de alguna manera, se manifiesta y se revela en la superficie de la vida contemporánea (Hsu, 2022).

El autor ha sido traducido al coreano, ruso, vietnamita, español, entre otras lenguas. En castellano ha sido publicado *Cielo nocturno con heridas de fuego* (2018) gracias a la traducción de Elisa Días Castelo en Vaso Roto Ediciones. La novela *En la tierra somos fugazmente grandiosos* (2020a) fue publicada por la editorial Anagrama. A propósito de la novela, Tolentino, en *The New Yorker*, identifica que “las características estructurales de la poesía de Vuong: su habilidad con la elisión, la yuxtaposición y la secuencia” (Tolentino, 2019, párr. 6).

3.1.5 Rupi Kaur

Rupi Kaur (1992), nace en Hoshiarpur (Punjab), un estado al noroeste de India, y tiene la nacionalidad canadiense. Con solo cuatro años se traslada junto a su familia a Canadá debido a los conflictos que hay en su país. Está considerada como “una de las poetas que más influencia internacional ha ejercido durante los últimos años” (Nadales, 2018: 258). Adquirió notoriedad con sus obras poéticas *Milk and Honey* (2014) y *The Sun and Her Flowers* (2017), pero sus inicios también fueron en la red. Empezó en 2013 a subir poemas a la plataforma de Tumblr, trasladándose en 2015 a Instagram, e incorporando sus dibujos y trazos de forma minimalista y visual. El proyecto que la hizo viral fue un proyecto universitario que sufrió la censura de Instagram. Su título era *Period*, y consistía en una sesión de fotos a través de las cuales narraba la rutina de una mujer menstruando. Esta reprobación de la red social provocó que tuviera un aumento notable de seguidores.

El trabajo de Rupi Kaur plantea una serie de interrogantes de relevancia. En particular, se cuestiona si su enfoque poético, centrado en la expresión del trauma, puede ser considerado como una defensa efectiva contra cualquier crítica relacionada con su estilo literario. Aunque la honestidad, la vulnerabilidad y la voluntad de abordar temas difíciles son cualidades altamente apreciadas en cualquier autor, es crucial reconocer que el contenido y la forma de una obra literaria son dimensiones independientes, y la presencia de una no debería anular a la otra. En un contexto en el que se observa una creciente atención hacia las narrativas que abordan el trauma femenino, particularmente aquellas comunicadas en un tono confesional, existe el riesgo de que esta tendencia conduzca a la explotación y la comercialización de las experiencias de quienes han atravesado dicho trauma (Giovanni, 2017).

La reivindicación de la mujer en todas sus facetas ha sido una de las constantes en la poesía de Kaur, por lo que ha despertado diferentes críticas, a las que alude el periodista Wilson en una reseña dentro de *The New York Times*, en la que analiza el fenómeno de los *instapoets* y su popularidad, como indica en el fragmento que mostramos a continuación:

Kaur is the kind of poet who prompts heated polemics, pro and con, from people you never otherwise hear mention poetry, because among other things she is young, female, from a Punjabi-Sikh immigrant family, relatively uncredentialed and insanely successful. (Wilson Carlos, 2017, párr. 2)

En su primer libro *Milk and Honey*, mantiene el formato con el que anteriormente se había manifestado en las redes sociales: ilustraciones realizadas a mano, prosa y poesía. Como indica García Prados García Prados (2018), con este libro: “ha vendido más de 1 millón de ejemplares y ha estado en la lista de los *best sellers* del *New York Times* por casi 80 semanas” (p. 290). Al castellano fue traducida por la poeta Elvira Sastre con el título *Otras maneras de usar la boca* (2014) en la editorial Seix Barral.

Reconoce como su mayor influencia en las entrevistas que realiza a partir de la publicación de su primer libro a Warsan Shire. Su segundo libro, *The Sun and Her Flowers*, publicado en 2017 explora desde la pérdida, el trauma, la migración, la feminidad y la revolución. También es Sastre quien se ocupa nuevamente de su traducción *El sol y sus flores* (2018).

Como analizamos en una crítica de *The Guardian*, Kaur es una de las poetas que han traído espontaneidad a esta nueva generación literaria: “Kaur and Waheed, alongside Warsan Shire, Yrsa Daley-Ward and Amanda Lovelace, are examples of a new style that blends the spontaneity and rawness of a teenage girl’s Tumblr with the poise and profundity of lyric poetry” (Khaira-Hanks, 2017, párr. 6). Por los rangos de fechas comprobamos que el boom de los poetas jóvenes ha sido internacional y comparte rasgos con el fenómeno en España.

En 2020, la canadiense publica *Home body*, un compendio poético que aborda el viaje emocional hacia la aceptación y el amor propio, donde la escritora establece un diálogo con ella misma. La traducción al castellano por Sastre toma el título de *Todo lo que necesito existe ya en mí* (2021b). El último libro de Rupi Kaur consiste en un ejercicio guiado para el lector, traducido al castellano como *Palabras para sanar* (2023) también por Elvira Sastre. Consiste en una guía para explorarse a uno mismo a través de la escritura, de una forma curativa y catártica, exponiendo la vulnerabilidad del lector, que ella especifica, no necesita ser escritor, solo escribir. Este libro entraría dentro de la categoría de manuales de escritura creativa, como podrían ser *El camino del artista* (2011) de Julia Cameron, un curso autoguiado para rescatar la propia creatividad del lector, sin necesidad de ser un artista.

3.1.6 Warsan Shire

Warsan Shire (1988) es una poeta, escritora y activista de ascendencia somalí-británica. Su obra se sumerge en la exploración de temas como la identidad, la inmigración, el género y las experiencias de las mujeres en entornos de conflicto. A

través de sus poemas, Shire relata el dolor que experimentó como refugiada durante los once años que vivió en Kenia, antes de trasladarse con su familia al Reino Unido debido a la guerra civil en Somalia. Su residencia en Kenia hasta los once años y su posterior mudanza como refugiada al Reino Unido, a raíz de los conflictos en Somalia, han influido de manera significativa en su perspectiva literaria, marcada por la lucha por forjar una identidad en contextos culturales radicalmente distintos. La autora narra cómo el motivo de abandonar Somalia fue que su padre era escritor y estaba trabajando en una obra sobre la corrupción en el gobierno somalí, por lo que recibió amenazas, y tuvieron que escapar antes de que estallara la guerra (Jones, 2022).

En el año 2011, Shire emergió a nivel internacional con su poema "For Women Who Are Difficult to Love", el cual se viralizó en las redes sociales y dirigió la atención hacia su voz única y conmovedora. En el 2011, publicó su primer libro de poesía titulado *Teaching My Mother How to Give Birth*, cuya traducción al castellano por Vélez Otero ha sido publicada en la editorial Valparaíso Ediciones con el título *Enseñando a mi madre a parir* (2021), una obra que exploraba cuestiones relacionadas con la feminidad, la familia y las raíces culturales. Este libro la consagró como una figura poética influyente en la diáspora africana y más allá. Uno de los poemas de Shire titulado "Home" se convierte en un lema ante las reivindicaciones de la situación de los refugiados, viéndose en pancartas y siendo usado como un llamamiento a tomar conciencia de la situación en manifestaciones de Seattle, Washington y Jerusalén (Kuo, 2017). En este poema, la poeta de origen somalí muestra según la crítica: "repugnance at the disgusting, ugly, horrific inhumane atrocities [that] happen when we allow people to be dehumanised" (Bausells y Shearlaw, 2015, párr. 3).

En 2015 publica *Her Blue Body*, un libro que no ha sido traducido aún al castellano, y atravesado por una serie de poemas cuya temática principal se centra en las relaciones, las amistades, el sexo, la violación y la triste sombra azul del cáncer cerebral. La crítica Pope lo define como: "a prolonged meditation on the twinned natures of sex and death" (Pope, 2016, párr. 1).

Con el paso del tiempo, Shire colaboró con Beyoncé en su álbum visual "Lemonade" (2016), aportando su voz poética a las piezas intercaladas del mismo. Su contribución en el ámbito musical amplificó aún más su perfil y la llevó a un público más

diverso. También contribuyó a la película de la cantante estadounidense *Black is King* (2020) y escribió un poema por encargo para la cantante para anunciar el nacimiento de sus gemelos.

El enfoque de Shire en las vivencias de las mujeres, especialmente en el contexto de la diáspora africana, su profunda sensibilidad emocional y su capacidad para tejer imágenes potentes y conmovedoras, la han convertido en una figura influyente en la literatura contemporánea. Su trabajo literario ha resonado intensamente entre aquellos que encuentran eco en sus exploraciones sobre la identidad y el sentido de pertenencia, así como en su crítica social sobre los conflictos y desafíos que enfrentan las comunidades desplazadas y marginadas.

3.2.- Literatura joven, redes y mercado

Cuando hablamos de literatura joven es inevitable hablar de cómo las redes sociales y su influencia en el mercado se relacionan entre sí. Es necesario encontrar la forma de aumentar el interés del alumnado en la lectura, algo que a lo largo de los años no se ha llegado a conseguir por la falta de un currículum adaptativo a cada etapa educativa. Ya Cervera (1994) nos habla de los diferentes tipos de gradación necesaria, como es la metodológica: “si los contenidos no pueden ser los mismos para niños desde 3 años, que los ofrecidos a los jóvenes a partir de sus 18 años, es evidente que el planteamiento pedagógico tampoco puede ser idéntico, ni siquiera semejante” (p. 199).

La adolescencia coincide con los estudios de Educación secundaria y Bachillerato. A este respecto Cervera afirma que “la literatura sigue respondiendo a las necesidades íntimas del lector. Pero sucede que éstas, en gran medida, han variado. Se trata de que la literatura abra al lector a las realidades que reclaman su presencia y toma de conciencia” (p. 200). En este periodo la atención de los adolescentes se dirige a aquel contenido que logra establecer una comunicación directa con ellos. Fernández Mallo (2010) rescata este debate acerca de la importancia entre contenido y continente, considerando que la pérdida de fascinación por los contenidos lleva a la fascinación por el continente, resultando el continente el ordenador en sí, el móvil, la pantalla, y el continente el texto que se recibe a través de ella, quedando reducido a un cacharro conceptual construido por palabras de uso fáctico e intercambiables como piezas de un desguace.

Si la normativa y el profesorado se renuevan y atienden las necesidades reales educativas del alumnado (como se ha tratado de hacer en España con las reformas educativas de los últimos años, de dudosa eficacia al estar de parte de los intereses de partidos políticos, no tanto de la sociedad), la calidad de las lecturas y de la educación literaria de los jóvenes en cada etapa educativa mejoraría significativamente. En la LOMLOE encontramos una gradación por cursos que atiende a la competencia lectora (principalmente la lingüística, una de las competencias clave), y una progresión en el aprendizaje del alumnado mediante las competencias específicas que permiten en el caso de la materia de Lengua Castellana y Literatura, evolucionar de una forma autónoma mientras el alumno es guiado. Respecto a los contenidos vienen marcados por la ley, pero no implican la selección de lecturas. El canon escolar es marcado por las editoriales, que la mayoría de docentes se limitan a seguir, no respondiendo siempre a los gustos e intereses del alumnado. Es decir, para conseguir un “producto final” determinado se podrían utilizar otros textos que, sin dejar de pertenecer a la tradición canónica pudieran vincularse con las obras de este tiempo estableciendo interconexiones que los hagan más atractivos para un adolescente y logren atraer de manera más eficaz su interés favoreciendo su gusto por leer. Ante la “suspensión de la autoridad”, concepto tomado de Žižek (2006), es necesario establecer algún tipo de voz que pueda cuestionar y guiar al alumnado en un corpus de lecturas para la correcta adopción de la competencia literaria.

Cervera también menciona la importancia de la economía dentro de la pedagogía y del arte, responsable de que este sea viable. Hace referencia a Antonio Mas Esteve y su conferencia desarrollada en el I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil (Ávila, 1993). basándose en que el libro es un producto comercial, porque una editorial es un negocio. Su teoría de que el libro es un producto se asemeja a la de Juan Carlos Rodríguez (2002) quien hacía hincapié en el carácter histórico de la literatura, y ratificaba Sánchez García con su afirmación: “leer no es un acto inocente” (p. 131).

Por su parte, Esteve realiza una distinción entre tres tipos de libros, los de impulso, los inducidos, y los desamparados, como expone a continuación:

1. Libros de impulso, que son los que suscitan espontáneamente la apetencia de compra: por el tema, por el autor, por la coyuntura. Este es el caso de los libros que

surgen con la fuerza del concurso, las efemérides y otras eventualidades sociales o políticas. O bien los que gozan de tal apoyo publicitario que los convierte en acontecimientos.

2. Libros inducidos cuya difusión está muy vinculada a la "prescripción". Son los libros de texto, escolares, libros de lectura obligatoria en las aulas, libros herramienta. O aquellos que gozan de un lanzamiento publicitario racional y suficiente.

3. Libros desamparados, grupo en el que se incluyen aquellos títulos que pasan inadvertidos e ignorados, no porque no valgan, sino porque no son impulsados, ni prescritos, ni promovidos. (Más Esteve, 1994, p. 38)

La separación mencionada sigue existiendo hoy en día a pesar de haber una diferencia de veinte años entre la conferencia de Esteve sobre el marketing del libro y el momento actual. La razón es que la publicidad ha acelerado esta distinción, y, según nuestro criterio, ha creado una subtipología de libros, enmarcada dentro de los denominados "libros de impulso": los "libros pre-impulsados". Son aquellos que se demandan antes de ser escritos. Es algo que ha sucedido como consecuencia de la aparición de las redes sociales y a la democratización de internet: los autores de poesía joven comenzaron a publicar sus textos en las redes sociales sin haber publicado ninguna obra anteriormente en formato físico, y el mercado encontró ahí una oportunidad y un hueco que cubrir, respondiendo al reclamo de los internautas.

Las editoriales, como respuesta, acudieron a estos autores para ofrecerles la oportunidad de publicar, o más bien aprovecharse de la coyuntura, de un proceso de venta realizado a la inversa: primero la demanda, después la oferta. Esta subtipología de libro, en cualquier otro momento de la historia podría haber pertenecido a la tipología de "libros desamparados", por no haber tenido la oportunidad de ser impulsados ni prescritos ni promovidos por ninguna editorial que arriesgase por autores jóvenes escribiendo para gente de su rango de edad. Sin embargo, la democratización de internet creó una demanda hasta entonces desconocida en la poesía.

A este respecto tenemos que separar en todo momento la demanda del mercado de la calidad de las lecturas, ya que dentro de cada tipología encontraremos libros de una

calidad excelente, y otros de dudosa calidad que responden a otro tipo de criterios para haber sido publicados.

Todavía muchos estudiosos ven el peligro de que estas circunstancias condicionen el canon, pero hay que recordar que el canon determinado por la crítica que comparte el mismo tiempo histórico con los autores, es decir, el canon sincrónico del que habla R. Sánchez García (2020), ha experimentado una disminución significativa en su influencia y capacidad para establecerse en la continuidad de la Historia de la Literatura. Este declive se atribuye, en gran medida, a la percepción de que quienes se dedican al estudio de la literatura, en muchos casos, se reduce a un ejercicio lúdico, que ha colocado a una porción significativa de la crítica contemporánea española frente a una deslegitimación.

No sería justo descalificar y dar por hecho una baja calidad dentro de los libros de los poetas jóvenes por pertenecer a la categoría de poesía juvenil, sin tener en cuenta su contenido y la etapa educativa en la que podrían hacer una gran labor: la adolescencia y educación secundaria. Velasco (2017a) expone cómo en las librerías nunca se había dedicado tanto espacio como ahora al libro de poesía, ni se habían tenido consumidores tan jóvenes, preadolescentes, en la sección de libros. Según nuestro punto de vista, este fenómeno no solo refleja un cambio en las preferencias del mercado, sino que también subraya la oportunidad de cultivar el interés y la apreciación por la poesía desde edades tempranas, contribuyendo así al desarrollo literario y cultural de las generaciones más jóvenes. Es fundamental considerar estos aspectos antes de emitir juicios generalizados sobre la calidad de la poesía juvenil y reconocer su potencial impacto educativo y cultural.

Actualmente, que en las estanterías de las librerías mezclen la poesía juvenil con García Lorca o Machado no implica que aquellos autores cuyos primeros libros no pertenecen a la categoría de los libros de impulso o pre-impulsados, vayan a quedarse fuera (tampoco nada garantiza su perdurabilidad dentro del canon). Como afirma la catedrática R. Sánchez García (2020): “el canon no va a desaparecer, podemos estar tranquilos. Seguirá ampliándose conforme pasan los años y se transforme la realidad; asumiendo lo que se sostenga en el tiempo y desechando todo lo que sea reacción de un instante” (p. 167).

Es necesario entonces, y más que nunca la conciliación, y la correcta elección de los libros dentro de cada etapa educativa, puesto que el profesorado es uno de los principales prescriptores de literatura en este periodo. A propósito, Cervera (1994) apunta que:

Al profesorado universitario le corresponde crear la teoría y el espíritu crítico que ha de comunicar al resto del profesorado para que informe la labor de todos los que tienen alguna responsabilidad en el mundo de la Literatura. El profesorado universitario implicado no puede despreciar las aportaciones y las luces - experiencias, artículos, innovaciones - que proceden de otros ambientes. Debe sopesarlas y estudiarlas, y descubrir en todo ello lo positivo y asimilable y separarlo de lo perecedero y coyuntural. Hay técnicas de penetración y de difusión de la literatura, como es el libroforo, la animación a la lectura, el encuentro con los autores, que no han nacido en las aulas, pero están entrenado en ellas. (p. 205)

Valverde (2020) años más tarde vuelve a aproximarse a la poesía juvenil desde un punto muy distinto al que lo hacía previamente, con una visión más amplia y determinante del fenómeno tras ver cómo ha avanzado a lo largo de estos años tanto en internet como en el formato papel con sus publicaciones. En un inicio, el investigador granadino reivindicaba la completa compatibilidad de la existencia de los poetas juveniles con la poesía tradicional y canónica. Esta ‘nueva poesía’ se postula como un género literario autónomo, de igual modo que existe el género de la narrativa juvenil, denominándolo *poesía juvenil*, término con el cual venimos refiriéndonos y calificando esta poesía enfocada a un tipo de público: el adolescente y juvenil. El poeta Valverde (2020) asigna a esta poesía una nueva definición: *fast poetry*, tendencia de la poesía juvenil caracterizada por un lenguaje claro, brevedad y paradoja que supera los filtros de las redes sociales adaptándose a ellos y consigue generar ese imaginario estético y experiencial en los lectores.

La profesora del Mar del Plata, Scarano (2014), quien considera pertinente cuestionar el conjunto de ideas culturales que respaldan la literatura en este nuevo milenio, denomina esta nueva poética como *poéticas de lo menor*. Estas poéticas de lo menor reflejan la cultura, renunciando a ser entidades totalizadoras. La propuesta de estas poéticas de lo menor se extienden a otros géneros literarios, no solo los nuevos, también

los tradicionales, y reivindica que este término no sea usado de una forma despectiva, sino bajo la definición que expuso Deleuze y Guattari (1978) para quienes la literatura de lo menor supone la desterritorialización de la lengua, convirtiendo lo individual en político, no tanto calificando a un tipo determinado de literatura sino a sus condiciones revolucionarias que llevan a crearlo, pues: “no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor” (p. 28).

Para Scarano (2014), las poéticas menores “no temen comunicar, actuar, intervenir, expresar. Representan formas diversas encaminadas a reivindicar el protagonismo del sujeto frente a la historia y la necesidad de una búsqueda de sentido frente a los malogrados escepticismos posmodernos” (p. 103).

Rodríguez Gaona (2019) denomina a esta poesía como *Teenage Poetry*, es decir, ‘poesía pop tardo-adolescente’. Más allá de considerar a estos poetas nativos como digitales por la evidencia de haber crecido en un tiempo tecnológico, este tipo de literatura relacionada directamente con el boom acaecido en las redes sociales se caracteriza por “trabajar un lirismo primario, casi sin elaboración artística, con escasos referentes de la tradición culta, y que explota una sensibilidad extrema” (p. 56).

La definición de estas nuevas poéticas ha representado una problemática latente en la que no ha habido un acuerdo, partiendo del debate acerca de si estos textos pueden considerarse o no poesía. En los últimos años, Valverde volvía a retomar la problemática que suponía este nuevo fenómeno para la academia, por estar desafiando los términos tradicionales en los que se había movido lo que se consideraba poesía, y lanzaba la pregunta: “¿Pueden el *Adonais* de Percy B. Shelley o *La tierra baldía* de T.S. Eliot formar parte del mismo género literario que los poemas de Rupi Kaur?” (2018, p. 49). Este interrogante se une con una de las discusiones que ha estado presente en todos los debates sobre poesía juvenil en los últimos años: ¿otorga el éxito de estos poetas jóvenes en redes sociales la categoría de poesía a sus textos? Como justifica el poeta granadino, muy acertadamente, deberíamos estar preparados para responder estas cuestiones de una forma crítica, no apasionada.

Resulta interesante la premisa que pone sobre la mesa Valverde comparando a los poetas del segundo romanticismo inglés con los poetas jóvenes de este boom. El motivo es que ambos compartían los mismos rangos de edad, cuestión que fue juzgada también

en el siglo XIX, de una forma muy distinta a la que se han encontrado los poetas de esta nueva generación. Valverde (2021) nos cuenta la historia de cómo estos poetas románticos también eran denominados “jóvenes poetas”. El más joven de ellos, John Keats, muere con solo 25 años en Roma, a causa de una tuberculosis. Una de las grandes preocupaciones de este autor era crear una obra que le otorgara la inmortalidad. ¿Es la misma preocupación y el mismo destino de la poesía el que tenía un poeta joven romántico que el que tienen los poetas juveniles? ¿Buscan los segundos también la inmortalidad o la conexión con el lector en una primera instancia, como una forma de comunicación y entendimiento?

En ese caso, tendríamos que preguntarnos cuál es el precio de la inmortalidad y si esta ha vendido su alma al mejor postor: el capitalismo, renunciando a sí misma. El poeta Shelley murió ahogado en Italia a sus 29 años, también dentro de la franja de edad de los que se considerarían hoy poetas *millennials*. Valverde propone el ejercicio de tomar como ejemplo a los poetas románticos, quienes aspiraban a través de su poesía a culminar la búsqueda de algo superior, la llamada búsqueda de lo sublime, “la búsqueda de la singularidad convertida a su vez en una forma de marginación en su intento de escapar de la homogeneización” (Valverde, 2021, p. 49).

Uno de los poetas que ha sido más crítico con las redes sociales es Ocean Vuong, quien ha reivindicado el aislamiento bajo la estela de la religión budista. El libro que lo lanzó al estrellato, *Night Sky*, fue escrito en un apartamento de Nueva York con unas condiciones dificultosas. Allí, Vuong leía a sus referentes, y escribía sin pensar que habría un ‘otro’ espectador y receptor de sus poemas, como expone a continuación:

Estaba leyendo las biografías de mis héroes – Lorca, Rimbaud, Baudelaire y Dickinson – todos los cuales pasaron la mayor parte de sus vidas en aislamiento y murieron pobres o en relativa oscuridad. Simplemente pensé que esa era la vida del poeta, la vida que yo había elegido. No sabía que habría recorridos de libros, conferencias y series de lecturas, todo por lo cual estoy agradecido y puedo ganarme la vida, pero nunca fue parte de mi imaginación como escritor. (Vuong, 2020b, párr. 8)

Sin embargo, en las formas de expresión y comunicación de los poetas jóvenes actuales observamos un esfuerzo por lograr esa homogeneización y encajar dentro de un

canon paralelo al que conocemos: aquel que dicta el algoritmo y las redes sociales para que su contenido genere un alcance suficiente que permita al escritor llegar a las pantallas de sus lectores. Lipovetsky y Serroy (2015) calificarían este mecanismo como una pieza más del ‘capitalismo artístico’. ¿Qué tiene que ver el capitalismo con el arte? A propósito, ambos apuntan:

¿Podría suceder que el capitalismo, acusado desde hace tanto tiempo de destruirlo y afearlo todo, fuera otra cosa que un espectáculo de horror y que funcione también como empresario artístico y motor estético? (p. 31)

Este término es utilizado por ambos para hablar de la inflación estética: el arte se ha inmiscuido en el mercado, y el estilo, la belleza se ha mezclado con el consumo, el ‘hiperconsumo’. Este nuevo estado de economía liberal es a lo que ambos denominan capitalismo artístico. Respecto al estilo y al tono de los poemas Benjamín Prado (2000) afirma que la forma de elegir las palabras de cada uno para que no pueda existir alternativa es lo que propicia el reconocimiento del autor cuando se lee un poema: “me atrevería a decir que el tono del poema es, de entrada, lo único que importa” (p. 48). No basta con solo utilizar correctamente la métrica cuando se trata del ritmo. Aquí cabe hablar del verso libre que en su mayoría usan los poetas jóvenes, siendo el verso libre un tipo de verso que también mantiene sus reglas. ¿Pero qué sucede con el tono de los poetas de redes cuando se neutraliza en favor de la comprensión del poema y de establecer una comunicación con el lector? Cuando el tono identitario ya no es elegido como uno de los rasgos más representativos, nos tenemos que centrar en analizar el resto de los elementos que aportan valor.

Por su parte, Valverde (2018) asocia al boom no con un fenómeno literario como tal, sino socioeconómico, bebiendo de este capitalismo artístico que afecta al arte en el contexto histórico, como analiza a continuación:

Tendríamos que hablar no tanto de un fenómeno literario como uno de carácter social y económico. O más bien de un fenómeno literario que es consecuencia de fenómenos que no tienen que ver con el arte, pero que sí afectan al arte en cuanto modifican los canales de comunicación y las conductas de los usuarios. (p. 50)

Vuong (2020b) es uno de los poetas que expresa su opinión acerca del papel que ocupa el mercado en el arte y la influencia que tiene en los escritores que se exponen en redes sociales. El escritor de origen vietnamita habla de la ansiedad capitalista y la noción de ocupar un espacio (refiriéndose a las redes sociales y a su exposición en ellas) que hace pensar a los usuarios que ese espacio es suyo, y nuestro, en cuanto participamos en él. Sin embargo, estamos equivocados porque este está regido por las empresas y el mercado. En concreto afirma:

Mientras tanto, no poseemos nada de eso; las empresas son propietarias del contenido que producimos en estas plataformas. Vivimos en una cultura que fetichiza lo nuevo y lo joven, el debut y que se convierte en su propia mercancía. Uno mismo está mercantilizado. Si ser poeta es estar consciente de mi mundo, estar atento a mis historias, entonces también debería ser consciente de cómo presento algo. (Vuong, 2020b, párr. 11)

El papel de los educadores implica por tanto discernir cuál es la poesía juvenil enfocada a establecer esa comunicación con el lector que puede ser útil para el aprendizaje de los jóvenes en las aulas, y a ser posible, trazar un puente hacia la poesía canónica y tradicional que trasciende en el tiempo y alcanza la inmortalidad. El objetivo de este cambio de paradigma debe ser “lograr con nuestros alumnos de cualquier nivel no sólo que sean competentes, sino mucho más: es que la literatura (narrativa, poesía, teatro) forme parte de sus vidas más allá del currículo”(Sánchez García, 2019, p. 142).

Para Bootz, uno de los poetas electrónicos franceses que en 1989 funda el grupo L.A.I.R.E. la definición de literatura digital es difícil de lograr ya que se encuentra ‘en formación’, pero uno de sus rasgos característicos es que “utiliza el dispositivo informático como medio y aplica una o diversas propiedades específicas de este medio”⁷ (2006, Sec. “Literatura, soporte y medios digitales”). ¿Quiere esto decir que toda poesía que esté impresa en un medio electrónico sería poesía digital, perteneciente a la literatura digital? No, si no es creada para su lectura, uso y edición digital, (Sánchez-Mesa

⁷ Traducción del libro original de *Les Basiques: la littérature numérique*: Nous désignerons par “littérature numérique” toute forme narrative ou poétique qui utilise le dispositif informatique comme médium et met en oeuvre une ou plusieurs propriétés spécifiques à ce médium.

Martínez, 2010). Pero antes de pasar a un debate más profundo entre poesía y poesía digital, debemos primero aproximarnos con una mirada crítica a la pregunta: qué es o no poesía. Para ello rescatamos las palabras de uno de los grandes poetas vivos en la actualidad, el poeta chileno Raúl Zurita, Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana en el año 2020, quien, en el discurso de entrega del galardón, avanza en la abolición de todo el debate de una forma solemne:

Un poema solo existe si puede resistir el vendaval de la eternidad y una de sus condiciones más insoslayables, y quizás crueles, es que no puede sino ser extraordinario. No hay poemas pequeños; no existe la poesía intimista, como no existe la poesía social, ni la poesía exteriorista, ni la poesía experimental, ni la antipoesía. La única poesía que existe es aquella que puede ser musitada frente a un ser que muere o leída en voz alta frente al mar. (Zurita, 2020, párr. 11)

Con el propósito de familiarizar al lector con obras poéticas significativas, resulta imperativo abordar su educación literaria desde las etapas iniciales de su formación, considerando especialmente que su exposición inicial a la poesía se realiza mayormente a través de canales de comunicación contemporáneos y abiertos, como son las redes sociales. En estos entornos digitales, se comparten diariamente millones de textos poéticos, evidenciando un cambio notable en los modos de acceso y consumo de la poesía por parte de la audiencia contemporánea. En este contexto, la labor educativa adquiere una relevancia crucial para guiar a los lectores hacia una apreciación más profunda de la poesía clásica y contemporánea, enriqueciendo así su experiencia literaria desde sus primeros encuentros con la disciplina.

Resulta innegable que estos nuevos canales de comunicación están modificando el estilo poético y la forma de escribir, ya que “la aparición de un nuevo canal influye en la manera en la que se construye un mensaje”(Valverde, 2018, p. 51). Dentro del ámbito de las redes sociales, la aparente libertad que presuponen tener los autores a la hora de escribir y compartir sus textos se encuentra bajo el mandato del algoritmo que dictamina el éxito de sus contenidos y de forma inevitable predispone a los autores hacia la homogeneización y estandarización de sus mensajes para alcanzarlo. En este punto, se observa cómo el predominio del capitalismo artístico se consolida, considerando el arte

como un componente más dentro de la economía. En concordancia con esta perspectiva, Lipovetsky y Serroy (2015) afirman al respecto:

Si este sistema produce belleza, produce igualmente mediocridad, vulgaridad, «contaminación visual». El capitalismo artístico no hace pasar del mundo del horror al de la belleza radiante y poética. (...) No puede ser el criterio de la belleza, necesariamente subjetivo, el que permite calificar el estado del capitalismo artístico, sino la organización objetiva de su economía. (p. 33)

Asociado a esta idea, Valverde (2008) examina los actuales canales de comunicación y propone la hipótesis de que ejercen una imposición sobre la poesía, limitando su capacidad de ser un espacio acogedor para la expresión poética. Esto resulta en una restricción de la libertad intrínseca y la función poética que le es inherente. Resumiendo, sugiere que estos nuevos medios condicionan y constriñen la esencia misma de la poesía, alterando su ambiente natural y restringiendo su capacidad de cumplir con su función distintiva.

La conclusión es que la función poética que consiste en la creación de símbolos se ve mermada dentro del canal porque la poesía requiere de un tiempo y de un espacio para comprenderse e interpretarse que el canal no ofrece. El canal no respeta la otredad, tendiendo a la homogeneización de las conciencias, midiéndose en términos cuantitativos. ¿Cuál sería la pieza última fuera del algoritmo que legitima la propuesta poética de los autores que crean su poesía a la luz de este nuevo canal?

Mientras que Lotman (1982) reivindica la función poética del lenguaje, en estos textos encontramos una pérdida de esta, relegándola a un segundo plano para favorecer la comprensión, conduciéndonos “a la función referencial (...) y a la función emotiva, en la que los mensajes adoptan una forma de aparente sensibilidad que desemboca una y otra vez en un lugar común” (Valverde, 2020, p. 52).

Este lugar común nos conduce a los no-lugares de los que ya hablaba el filósofo Marc Augé, (1992, p. 36) enmarcados en lo que denomina la “sobremodernidad”, definida como la necesidad de dotar de sentido al presente sobrecargándolo con acontecimientos dentro de su rasgo esencial: el exceso. como una respuesta a su modalidad esencial, el exceso.

Esta sobremodernidad es el anverso de la posmodernidad; una incansable búsqueda por comprender plenamente el momento actual que engendra una complejidad al intentar conferir significado al pasado reciente. El motivo de destacar los no-lugares de Augé es establecer una co-relación con esos lugares comunes de los que habla Valverde (2020) , y a los que considera que conduce la poesía juvenil en el momento en el que se inserta en los canales de comunicación cibernéticos para adaptarse a ellos. Los lugares, para Augé (1992), tienen una identidad relacional e histórica, los no-lugares carecen de ella. La hipótesis que defiende por ende es “que la sobremodernidad es productora de no lugares, (...) y que, contrariamente a la modernidad baudeleriana, no integran los lugares antiguos” (p. 36).

El escritor mexicano Alí Calderón (2018) explica la tendencia hacia los lugares comunes que tiene la poesía explicando que nos trasladan a espacios ya creados, producto del capital económico: “quizás por ello es esta una poesía del Uno heideggeriano y de lo ya publicitado. Es una poesía no de la interpelación, sino de reproducción ideológica. De ahí el sabor a lugar común” (p. 171). El profesor Calderón expone aquí la teoría de la otredad de Heidegger, cuya filosofía consiste en estudiar cómo la historia de la metafísica ha sido la historia del olvido del ser, de la diferencia ontológica entre ser y ente, y mediante una crítica a la filosofía moderna dominada por la racionalidad abstracta Heidegger intenta denunciar ese ‘fin de la metafísica’, sin prescindir de ella ya que la sigue considerando totalmente necesaria. Heidegger hace la distinción entre el “uno” y el “otro”. El uno se refiere a la totalidad y unidad; el otro, sin embargo, alude a lo que es distinto a ella, por lo tanto, está separado. Para comprender la existencia y la relación de esta con el mundo es necesario rescatar ambos conceptos y relacionarnos entre sí. El “otro” es aquel que no nos resulta familiar y nos desafía a cuestionar nuestra comprensión de las cosas, ya que no entra dentro del carácter ordinario y social, del lugar común. Como afirma Heidegger (1998): “el uno que no es nadie determinado y que son todos, si bien, no como suena, prescribe la forma de ser de la cotidianidad” (p. 143).

¿Son entonces los lugares comunes producto del código de consumo establecido en nuestras sociedades? Para Valverde, igual que consideraba Velasco, las propuestas poéticas de estos autores adoptan unos códigos que no se ciñen al ámbito literario, sino a la sociedad consumista producto del capitalismo, y al soporte digital. Lipovetsky y Serroy (2015) van más allá, a los mecanismos que rodean al producto artístico,

estableciendo que su valoración no es designada debido a la calidad estética, como analizamos a continuación:

El capitalismo artístico no se designa como tal en razón de la calidad estética de sus realizaciones, sin en razón de los procesos y estrategias que pone en funcionamiento, de modo estructural, con vistas a la conquista de los mercados (p. 33).

Por su parte, Raquel Lanseros (2018) ha observado en la poesía joven española de la era digital una marcada disrupción lingüística que contrasta con la tradición poética (no obstante, cabe decir que comparte ciertos rasgos como una inclinación hacia la temática amorosa). La ruptura se revela como una consecuencia, producto como expone Lanseros: “de la renovación y de la inmediatez y facilidad de la recepción por parte de los lectores” (p. 162). Para la profesora de la Universidad de Zaragoza, esta ruptura ha sido provocada por la transformación en los canales de difusión y en el soporte a través del cual se presentan los mensajes, es decir, se ve modificada la forma de los poemas, justo donde Valverde (2020) considera que está la función poética. ¿Se pierde con esta transformación esa función poética que da a los poemas la entidad de poder llamarse poesía?

Otro de los motivos que empujan a hacer una distinción entre la poesía y la poesía juvenil producto de las redes sociales es la relación temporal entre el pasado y el presente. Las redes sociales carecen de pasado, todo lo que ocurre en ellas sucede en un presente continuo, y a la vez, forman parte de un pasado no acumulativo que se va perdiendo en la noción del tiempo. El momento de estos canales de comunicación es el ahora, mientras que: “el momento de la poesía es la eternidad”(Valverde, 2020, p. 52). Este fenómeno que desemboca en los poetas nativos digitales se caracteriza como dice Rodríguez Gaona (2019), por: “el fin de la memoria por el presente perpetuo que propugna internet” (p. 27).

También Velasco (2017a) en sus reflexiones, años atrás, reivindicaba que el tiempo de la poesía necesitaba un ritmo más lento, distinto al tiempo ordinario de nuestra vida diaria. Sin embargo, este tipo de poesía ha sido creada para adaptarse al tiempo de consumo del lector, sucumbiendo a las dinámicas comerciales. A propósito, Velasco apunta:

Aunque este no es un fenómeno cultural para nada nuevo, el mercado de la poesía ha sido, hasta cierto punto, resistente a las dinámicas comerciales. La razón no es muy complicada: nadie invierte en un mercado que mueve tan poco dinero. La poesía goza todavía de un aura de prestigio social, pero su consumo, por desgracia, es impopular, seguramente debido a cierta complejidad intrínseca de "lectura": la poesía no sólo requiere una atención especial por el lenguaje y, por lo tanto, una competencia lectora a la par, sino también un ritmo más lento, distinto al del resto de actividades diarias. (2017b, párr. 6)

Esta hipótesis está vinculada con la teoría de Lipovetsky y Serroy (2015), quienes sostienen que el capitalismo de la producción ha evolucionado hacia un modelo de seducción, focalizado en manipular los placeres de los consumidores mediante el uso estratégico de imágenes y narrativas ¿Qué es acaso la poesía sino un modo de crear imágenes, sueños, formas y relatos en la mente del lector? La otra cara del capitalismo artístico consiste en hacernos creer de algún modo que lo estamos eligiendo, riesgo del que advierte García Montero (2018): “se corre el peligro de confundir este papel activo del lector con el falso activismo del consumidor cibernético que acaba convirtiéndose en receptor pasivo del discurso programado de los filtros de publicidad” (p. 22).

En esta nueva fase económica del capitalismo, se busca cautivar las emociones, pasiones e imaginarios de las personas, y no únicamente producir bienes a menor costo. Una de las características fundamentales del capitalismo estético es su habilidad para generar valor económico a través del valor estético y experiencial, concibiendo un sistema que conceptualiza, produce y distribuye el placer (Lipovetsky y Serroy, 2015).

Además de los sintagmas *poéticas de lo menor*, *poesía juvenil*, o *fast poetry*, la poesía de las redes resulta una paradoja en sí misma, una antonimia, ya que se encuentra mezclada con la inmediatez, unión que ya Valverde (2020) consideraba incompatible, por ende, ¿es también la poesía incompatible con el algoritmo de las redes sociales?

La velocidad es una de las principales características de esta nueva poesía, ya que el autor necesita provocar millas de pulsiones en el menor tiempo posible para que el poema sea efectivo en las redes sociales, decodificable por el receptor a golpe de clic. Esta velocidad ha tenido una consecuencia directa en el propio poema: provocar la pérdida de su silencio intrínseco, uno de los elementos constituyentes de la poesía según

Prado (2000), pues: “el silencio de un poema es como la respiración de un cuerpo, está integrado en su sonido y es, igual que sucede en la música, una pieza esencial del ritmo” (p. 86).

Este silencio no depende de la extensión de los versos que componen el mismo, sino de las pausas asociadas al ritmo, la cualidad de entender en qué parte del poema son necesarios los silencios para parar a tiempo. El poeta puede seguir manteniendo esta técnica a la hora de escribir, pero el lector al estar sometido a un ritmo vivencial mayor, no se detiene en el silencio, queriendo saltar a la siguiente página antes de haber terminado un poema. El ritmo del poema se asemeja entonces al ritmo de nuestro mundo que no permite parar para respirar, ni el tiempo ni el poema.

En el *Manifiesto del futurismo* (1909) Marinetti ya aseveraba que existe una belleza nueva de la que el mundo bebe, la de la velocidad. Los referentes que tenemos que encontrar ante esta velocidad solo pueden determinarlo la crítica y las instituciones, acunando el ideal del que beben los jóvenes y con el que se identifican. En esa misma línea, Lipovetsky y Serroy (2015) inciden en:

Lo notable en la actualidad es que carecemos de puntos de referencia consensuados, de centro dominante que fije una jerarquía estable. Ya no disponemos de polo hegemónico con autoridad suficiente para imponer desde arriba una jerarquía indiscutible de criterios y normas. La era de la inflación estética es descentrada, desjerarquizada, estructuralmente ecléctica. Vivimos en una cultura fragmentada, balcanizada. (p. 43)

¿Qué sucede con nuestra herencia literaria y el cometido último de la literatura de perdurar en este tipo de contexto? Desde el punto de vista de Bourdieu (2007) la transmisión de la herencia depende en parte “de los veredictos de las instituciones de enseñanza, que funcionan como un principio de realidad brutal y poderoso” (p. 443). Son las instituciones educativas tienen la responsabilidad de preservar la tradición literaria y trascender la era de la inmediatez mediante la enseñanza de obras que han resistido el paso del tiempo y han sido reconocidas como valiosas.

El profesor de la Universidad de Granada especializado en análisis del discurso Francisco José Sánchez realiza un estudio en el que analiza la riqueza léxica de los poetas

millennial en España, sosteniendo que, para conocer realmente el impacto de los poetas y la obra, debemos entender también el público al que se dirige. Hasta donde se tiene conocimiento, este público consiste mayoritariamente en jóvenes que se conectan de manera fácil con este tipo de poesía inmediata, proporcionando un canal de expresión para sus inquietudes y emociones. En este análisis F. J. Sánchez García (2018) apuesta por examinar la riqueza léxica de este grupo de poetas, debido a que: “uno de los medidores cuantitativos más fiables para estudiar el léxico de una obra literaria es la riqueza léxica” (p. 175). Antes de obtener las conclusiones, repasa en que las estructuras de las oraciones, así como las metáforas son sencillas, a lo que añade la catedrática R. Sánchez García (2018a):

En cualquier caso, a tenor de los resultados, hemos podido constatar que el éxito de una obra no tiene nada que ver con el índice de riqueza léxica. De hecho, la mayoría de poetas de nuestra selección, de gran éxito entre la juventud, destacan por un índice de riqueza léxica próximo al que la mayoría de estudios atribuyen al habla coloquial de ese rango de edad (p. 18-25). Provisionalmente, más allá de las temáticas tratadas, podríamos aceptar que esta poesía cala entre los jóvenes porque se trata de literatura que les habla directamente a ellos, en un idioma que reconocen y con el que se sienten identificados. (p. 175)

Respecto a las metáforas, Benjamín Prado (2000) asegura que sin sorpresa no hay poesía y en su poder está: “el multiplicar de forma ilimitada el sentido normal de las palabras” (p. 72). Estas figuras retóricas hacen que las palabras ‘ensanchen’ el significado inicial. Respecto a la educación literaria, en nuestras situaciones de aprendizaje usaremos las metáforas que encontramos en los escritos de los poetas de redes como un puente para expandir la imaginación a través de un lenguaje sencillo y poder acceder a otras más complejas.

En relación con la forma, la poeta Rupi Kaur (2022) adopta una decisión que va más allá de lo meramente estético, y aquellos que no estén familiarizados con su trayectoria podrían interpretarla como una elección descuidada en cuanto a la puntuación. Kaur cuenta que en los inicios trató de escribir en su lengua materna, el penyabí, pero resultaba difícil para la poesía, por lo que se decantó por el inglés, conservando alguno de los rasgos característicos de su lengua para hacerle un homenaje. Por este motivo sus poemas

no distinguen entre mayúsculas y minúsculas y carecen de comas, solo poseen puntos, honrando a la escritura Gurmukhi, como explica la escritora: “mantuve las minúsculas y dejar las comas a un lado para honrar mis orígenes” (Kaur, 2022, sec. “¿Por qué escribes poemas sin mayúsculas ni signos de puntuación?”).

Figura 5

Poema de Rupi Kaur en su libro The sun and her flowers

and here you are living
despite it all

- rupi kaur



Nota. Adaptado de *The Sun and her Flowers* (p. 113) por Rupi Kaur, 2017, London: Simon y Schuster.

A la hora de analizar las características del lenguaje dentro de estos poemas, Martínez Pérsico (2018) describe varias de ellas que ha encontrado analizando la poesía juvenil actual: la intermedialidad, el lenguaje claro, cotidiano y coloquial, la brevedad y

bimembración, los imperativos, usos aforísticos, frases hechas, locuciones, uso de conjunciones adversativas y coordinantes, la insistencia en la función metapoética y el uso del verbo copulativo.

Entre estas características, destaca la fragmentariedad discursiva, debido a las condiciones materiales (en este caso el soporte digital) que los contiene. Por su parte, Vuong (2013) se pronuncia respecto a la forma y al contenido del poema afirmando que los considera un vehículo más de expresión del poema, una forma de moverse a través del espacio, un desafío. A propósito, el autor vietnamita-americano apunta:

Además de ser un vehículo para el movimiento del poema, veo la forma también como una extensión del contenido del poema, un espacio donde las tensiones pueden investigarse aún más. La forma en que el poema se mueve a través del espacio, su encabalgamiento o saltos de línea detenidos, sus declaraciones y tartamudeos, todo funciona en tangente con la presunción del poema. De esta manera, la forma es muy importante para mí, pero también muy desafiante. De repente, un solo camino se bifurca en cientos. Con tantas opciones, es difícil saber exactamente qué composición encaja mejor con el poema. Creo que los poemas más fuertes se dejan colapsar por completo antes incluso de sugerir la resurrección o el cierre, y una manipulación de la forma puede agregar otra dimensión a ese colapso. (Vuong, 2013, párr. 4)

En el poema ‘Troyano’ incluido en *Cielo nocturno con heridas de fuego* (2018), publicado por la editorial Vaso Roto en su edición bilingüe, podemos apreciar cómo hace uso de la forma para complementar el contenido del poema:

Figura 6

Poema ‘Troyano’ del libro “Cielo nocturno con heridas de fuego”.

Troyano

A un dedo de oscuridad del amanecer, él se pone
un vestido rojo. Una flama capturada
en un espejo tan ancho como un ataúd. El acero brilla
al fondo de su garganta. Un destello, un asterisco
blanco. Míralo
cómo baila. El tapiz azul amoratado se descascara
en ganchos mientras él gira, su sombra,
una cabeza de caballo, cae sobre los retratos
familiares, el vidrio se rompe
bajo su mancha. Y él se mueve como cualquier
fractura, revelando las puertas más breves. El vestido
se deshoja como la piel
de una manzana. Como si sus espadas
no se estuvieran afilando
en sus adentros. Este caballo con su rostro
humano. Este vientre colmado de armas blancas
y de bestias. Como si bailar pudiera detener el corazón
de su asesino que late
en sus costillas. Con qué facilidad un chico en un vestido
rojo como cerrar los ojos
desaparece
bajo el ruido de su propio
galope. Cómo un caballo correrá hasta romperse
en clima, en viento. Cómo lo mirarán
tan viento. Lo mirarán
tan claro
cuando arda la ciudad.

Nota. Adaptado de «Troyano» Ocean Vuong. Poema del libro "Cielo nocturno con heridas de fuego". Editorial Vaso Roto. Edición bilingüe. 2018. [Fotografía], Fundación LaPoeteca, Twitter, (<https://twitter.com/Poeteca1/status/1237774699641348098>)

El problema que existe dentro del lenguaje de la poesía juvenil, una vez que está influenciada por el canal a través del cual se comunica, es la ruptura entre símbolo y signo, pues, como considera Calderón (2018): “el texto poético se caracteriza entonces por construir relaciones solidarias, alegóricas, entre sonido y sentido, entre el qué se dice y el cómo se dice” (p. 164). Jakobson (1981) anticipó en el siglo XX esta ruptura con el término literariedad. Enfocándonos en el poder expresivo del lenguaje, es decir, en el mensaje en sí mismo y por sí mismo, la literariedad es lo que dota a un texto verbal de las cualidades literarias de la ambigüedad y la autorreflexividad. El lingüista ruso destacó

las características esenciales del mensaje donde prevalece la función poética: la autorreflexividad se manifiesta cuando el mensaje se toma a sí mismo y capta al receptor de una forma única, mientras que la ambigüedad suspende la función referencial, es decir, evita la interpretación unívoca y abre la posibilidad de múltiples significados; esto es lo que hace que una obra dada sea considerada como literaria. Esta ruptura no solo es con el concepto, sino con la corriente crítica del formalismo, y especialmente del formalismo ruso, quien utiliza este término para asemejar el lenguaje literario a las características de un lenguaje opaco y polisémico. Señala el poeta e investigador Bousoño que comparte ciertos puntos con la teoría formalista que: “la labor poética consiste en modificar la lengua; el poeta ha de trastornar la significación de los signos o las relaciones entre los signos de la lengua porque esa modificación es condición necesaria de la poesía” (Jakobson, 1981, p. 40).

Cuando se suspende la referencialidad se accede al símbolo y a la condición simbólica de la poesía. Durante el posestructuralismo y desde el Romanticismo se da un agotamiento de una sola idea de poesía imperante marcada por la literalidad, buscando nuevas formas e ideas que renueven la estética tal cual la entendíamos. La literalidad se considera entonces insuficiente para explicar el mundo y la poesía, llevándonos a una especie de nihilismo en el que: “no sabemos qué es un poema, no sabemos cuándo un poema es bueno” (Calderón, 2018, p. 167). En la poesía juvenil uno de los elementos que destacan es la literalidad de muchos de sus versos en los que se prescinde de metáforas para abordar un lenguaje claro y directo que conecta con el lector. La poesía instantánea se convierte en una poesía del ahora, donde los mensajes se diluyen en un presente que no deja de pasar cada instante.

Para Calderón (2018): “el éxito de esta poesía es radicalizar el look natural y el discurso transparente” (p. 171). Pero nos preguntamos, ¿es una decisión unilateral de los poetas, o está influenciada por las leyes del mercado, que dicta que, para acceder a él, la literatura debe adaptarse a las fórmulas que funcionan mejor? Mientras que las empresas deben atraer talento y estimular la innovación, a su misma vez, como entidades económicas, se cubren las espaldas reduciendo riesgos y frenan las creaciones innovadoras, sustituyéndolas por ‘aquellas que funcionan mejor’ para la máquina capitalista como exponen Lipovetsky y Serroy (2015). Más allá de la poesía, encontramos el mercado en el que se sustenta, y que lejos de ser, como decía Gabriel

Celaya “un arma cargada de futuro”, es como apunta Roger Wolfe (2008) a modo de respuesta: “la poesía / es un arma / cargada de futuro. // Y el futuro / es del Banco / de Santander” (p. 262).

La mercantilización de la poesía se da desde el momento en el que existe alguien que, como ha apuntado Sánchez García (2018b): “ha visto en lo que es un fenómeno sociológico vinculado a internet una oportunidad de negocio, de alterar las condiciones del mercado literario en lo tocante a la poesía” (p. 69). Coincide con la apreciación de Lipovetsky y Serroy (2015):

El capitalismo artístico no deja de funcionar como un sistema en el que el peso del mercado y las lógicas financieras y la mercadotecnia se imponen con una fuerza sin precedentes. (...) El arte aparece cada vez más como una mercancía entre otras, como un tipo de inversión del que se espera una alta rentabilidad. (p. 37)

Para R. Sánchez García (2018b) este tipo de poesía, debido al canal a través del cual se compartía y el alcance que tenía, hizo que los autores se convirtieran en lo que se denomina *influencers*, algo que anteriormente solo se había asociado a otras figuras referentes del mundo artístico, pero no del ámbito literario: “y ahí es cuando estalla la realidad en la cara del *establishment*: cuando estos jóvenes buscan ocupar un espacio en el –hasta ese momento– reducidísimo ámbito poético” (p. 73).

Pero ¿qué es un *influencer* en la actualidad? Esta figura tan empleada en las estrategias de agencias de marketing es definida en uno de los sitios webs más populares dentro del sector publicitario, conocido como *40deFiebre* como: “persona que cuenta con cierta credibilidad sobre un tema concreto, y por su presencia e influencia en redes sociales puede llegar a convertirse en un prescriptor interesante para una marca” (¿Qué es un influencer?, s. f.). Este término, unido al de prescriptor, nos traslada a la definición de prosumidor, analizada anteriormente. El *influencer* resulta un prescriptor interesante para la marca porque él mismo consume y produce el tipo de contenido con el que se identifica la marca.

Una de las particularidades destacadas en esta generación de poetas en relación con el mercado de consumo es su vinculación con marcas y medios *lifestyle*, especialmente aquellos relacionados con moda, belleza y tendencias, que ostentan un papel preeminente

en el ámbito nacional. Elvira Sastre, debido a su gran comunidad de seguidores en Instagram, trabaja en el plano de la influencia con diferentes marcas haciendo de embajadora de estas. Para ello, colabora con una agencia de marketing digital, PR y gestión de *influencers* llamada Okiko Creatives. Más allá de los *stories* de Instagram que duran 24 horas y en los que podemos ver diferentes colaboraciones con marcas que se desvanecen en internet, en medios como en la sección de Mujer y Moda de el periódico *El Español*, encontramos la colaboración de Sastre con el proyecto *Real Changers*, promovido por una de las firmas más importantes de lencería, baño y ropa de dormir, Women'secret, formando parte de una de sus líneas de ropa en una colección especial dedicada a la escritora Virginia Woolf y a Elvira Sastre, para inspirar a mujeres de todo el mundo⁸. Sastre también ha colaborado como embajadora de marca con la firma textil japonesa Uniqlo, dentro de su campaña 'Esenciales para la vida', en la que posa como modelo de la marca.

En relación con esta vinculación, una de las apariciones con más eco en el ámbito comercial por parte de la escritora Sastre sucede tras la crisis de la covid-19 con la marca Cervezas Alhambra. Con el título de campaña 'Este día es la vida' para presentar su nueva imagen y nombre de cerveza, Sastre participa dándole voz a un poema de Juan Ramón Jiménez en un spot para TV⁹, reflejando cómo sus versos siguen vivos. La melodía está compuesta por uno de los cantantes actuales más famosos en España y en el ámbito internacional, C. Tangana. Afirma al respecto Sastre: "ahora mismo, cualquier impulso a la cultura es una ayuda descomunal. Estamos pasando momentos muy duros y el apoyo de una marca como Cervezas Alhambra cae como agua en un desierto" (Sastre, 2021b, Sec. "¿cómo de importante es crear nuevos vínculos con diferentes ramas artísticas, gastronómicas o culturas para construir una sociedad mejor?").

⁸ Encontramos esta información en el periódico *El Español*:

https://www.elespanol.com/mujer/moda/20220307/elvira-sastre-protagoniza-segunda-edicion-real-changers/655434542_0.html y en el periódico *La Vanguardia*: <https://www.lavanguardia.com/de-moda/20220303/8096372/poemas-elvira-sastre-virginia-woolf-protagonizan-ultima-coleccion-women-secret.html>

⁹ Se puede consultar el spot de TV en el canal de YouTube de la marca Cervezas Alhambra <https://www.youtube.com/watch?v=mOJb6dI8ukQ>

Figura 7

Pancarta en el centro de Madrid con Elvira Sastre patrocinando el nuevo anuncio de Cervezas Alhambra



Nota. Adaptado del periódico local Segovia Directo, [Fotografía], Segoviadirecto.com, 2018, (<https://segoviadirecto.com/archive/43284/la-segoviana-elvira-sastre-protagonista-del-nuevo-anuncio-de-cervezas-alhambra>)

Harper's Bazaar, la revista de moda más antigua del mundo, publica un artículo en su filial española titulado *Las 15 mejores poetas españolas que debes leer si no conoces*, entre las que figuran Loreto Sesma y Elvira Sastre. En esta selección se establece una correlación entre el fenómeno de la poesía femenina española y el creciente auge del feminismo en los últimos años. G y Martíns (2022) aseveran:

Hemos querido hacer una selección de los rostros de la poesía española actual que han emergido en el mercado de la cultura con el feminismo como mejor aliado. Cuentan historias, cada una a su manera, y llegan a públicos masivos gracias a su difusión e impacto en redes sociales o la influencia de editoriales que, ahora sí, apuestan por ellas. (párr. 3)

Elvira Sastre fue premiada en los “Cosmopolitan Influencer Awards by Pandora 2022” en la categoría de Literatura. También Loreto Sesma, en su vinculación con el

mundo de la moda, ha ejercido como periodista en la revista *Hola.com* donde durante dos años ha publicado diferentes artículos sobre series, música actual y moda.

Ambas han ofrecido entrevistas a *Vanitatis*, medio referente en crónica social y actualidad (incluyendo moda, belleza, celebrities, trending, shopping, etc); a *Condé Nast Traveller*, entre otras. Para Sastre su cometido en la poesía a la hora de compartirla con sus lectores ha sido siempre lograr que sea accesible para ellos, y conseguir acercar a los más jóvenes a este género, aprovechando los formatos que existen y que conectan con ellos:

Llevo diez años intentando que la poesía sea accesible, que llegue a la gente. La poesía tiene un público cada vez más mayoritario, pero hay gente que, por lo que sea, no se va a acercar a un libro de poesía. Entonces, me invento otras maneras de acercarlos la poesía: hago recitales, le pongo música, salgo recitando un poema con autotune... (Sastre, 2023b, sec. P. Pero, ¿por qué cree que tiene que demostrar algo?)

3.3.- Estéticas y tendencias de la literatura juvenil

Al hablar de las estéticas y tendencias de la poesía juvenil también tenemos que hacerlo de la democratización de la palabra a través de internet. Esto no solo implica una mayor difusión de la poesía a través de las redes sociales, también un cambio de paradigma social en el que se reivindica una voz propia de las mujeres poetas.

En la antología *Poesía soy yo. Poetas en español del siglo XX (1886-1960)* las poetas e investigadoras Lanseros y Merino (2016) realizan un arduo trabajo en el que dan visibilidad a poetas mujeres del siglo anterior olvidadas por el canon oficial patriarcal. A propósito, apuntan que:

La literatura escrita por mujeres se ha visto sometida, a través del tiempo, a unos filtros de valoración mucho más exigentes, cuando no directamente excluyentes, que aquellas obras producidas por sus homólogos varones, dicho esto sin olvidar que en las relaciones sociales de género también presiden de forma transversal las relaciones sociales de clase. (p. 8)

A pesar de resultar inquietante, hay una constatación de que en los ensayos de análisis literario y en los diferentes libros de texto que se utilizan dentro de la enseñanza

de bachillerato, no se respeta esa paridad, no solo presente en esos manuales, sino en antologías y en las publicaciones de poesía por las propias editoriales, como desvela la catedrática Sánchez García (2019): “si hacemos un repaso de algunas de las antologías más importantes que van desde 1927 a 1980, se comprueba que el papel de autoras oscila entre la ausencia vergonzante o la presencia puramente testimonial” (p. 47).

En esta línea ha trabajado esta investigadora junto a Álvarez-Rodríguez y su equipo investigador con el Proyecto I+D+i de Recuperación Digital de La Poesía Femenina Andaluza Aplicada al Aula (1900-2000), en el que tratan de recuperar la ignorada producción literaria en el siglo anterior de grandes mujeres poetas, con el fin de volcar esta memoria y este conocimiento en una real aplicación didáctica que se vea reflejada en diferentes niveles educativos.¹⁰ En el libro *Hacia la recuperación de la memoria. Canon escolar y poesía escrita por mujeres (1927-2020)* se recogen diferentes artículos de investigadoras que analizan la presencia de las poetas en el canon literario y presentan propuestas didácticas para que puedan incluirse en él, debido a la problemática que presenta para los jóvenes, y especialmente para las jóvenes, esta falta de referentes, como especifican sus editoras Vara López y Fátima (2021), de la Universidad de Córdoba, en el prólogo: “la escasez de autoras poéticas en el canon escolar supone un claro prejuicio para la sociedad en general, pero sobre todo para las niñas y adolescentes, que tienen a ver poco estimuladas sus capacidades artísticas por la ausencia de referentes” (p. 9).

La necesidad de visibilizar a las mujeres poetas trabajando por rescatar su memoria y poner en valor su calidad poética para aplicarla en las aulas, obteniendo así una fotografía global del panorama poético, se hace necesaria tras revisar los manuales de literatura y hallar que los criterios aplicados al sexo masculino no son los mismos que al femenino, como indica R. Sánchez García (2019):

De acuerdo con los objetivos planteados en nuestra investigación de verificar una presencia significativa de mujeres poetas en los manuales de segundo de bachillerato ha

¹⁰ Se puede consultar toda la información acerca del Proyecto de Recuperación Digital de la Poesía Femenina Andaluza Aplicada Al Aula (1900-2000) a través de esta página web <https://www.lasolvidadas.com/>. En ella no solo encontraremos información del proyecto, sino una división de las autoras por fecha, así como aplicaciones didácticas para los diferentes niveles educativos que pueden ser usadas por el profesorado.

sido posible constatar que en absoluto se respeta no ya la paridad, sino, en un criterio de igual calidad, una presencia razonable de poetas valiosas. (p. 49)

En este aspecto, podemos considerar que estamos navegando un siglo en el que a las mujeres ‘se les permite respirar’, utilizando el término del filósofo Berardi. La democratización de la palabra que traen las redes sociales está acompañada de la posibilidad de nombrar, porque como diría Elena Martín Vivaldi (1981) en uno de sus versos: “hay que nombrarlo todo, la tristeza y la dicha, la sonrisa y el llanto, el amor y los nombres, aunque la voz se rompa trastornada de ausencias” (p. 30). El silencio se ha roto y en el entorno digital ya no se puede imponer el silencio, algo que a la vez produce ruido blanco, pero permite a las diferentes voces que han sido calladas a lo largo de la historia poder pronunciarse en voz alta. Sobre esto ha afirmado el filósofo italiano Berardi (2019) que:

En la época de las redes digitales el poder no corresponde más a la soberanía política, y ya no se asienta en la capacidad de imponer el silencio al ambiente circundante; al contrario, impulsa a la gente a expresarse, incita a todos a alzar la voz hasta que se convierta en un ruido blanco. (p. 29)

Desde una perspectiva de género, que nos atañe en esta tesis ya que varias de las poetas *millennial* cuya obra vamos a analizar y proponer como puente de unión a la tradición canónica son mujeres, algo inimaginable en los estudios de literatura y poesía hace 50 años, podemos afirmar que la difusión de la voz propia a través de internet ha facilitado la equidad, no mermada ni por la tradición ni por la desigualdad arrastrada con anterioridad por la historia literaria de nuestro país.

Como recuerda Logroño Carrascosa (2019), en su labor de dar visibilidad a las mujeres que forman parte de nuestra historia:

Conviene no olvidar que la tradición literaria ha dejado constancia de la posición en segundo o incluso tercer plano de la mujer en su acceso a la pluma y que tanto el advenimiento de la democracia como la revolución de las nuevas tecnologías y sus plataformas han sido dos factores clave en el cambio definitivo de tal herencia. (p. 845)

Es necesario distinguir entre dos escenarios diferentes: el primero es internet, aquel en el que se han desarrollado las poetas jóvenes, no solo el boom de la Generación *millennial*, el cual ha permitido la democratización de la palabra independientemente del género de quien la pronunciaba; y el segundo, el escenario del canon literario que heredero de la tradición sigue confrontándose con la palabra no heredada y muestra una evidente escasez de autoras poéticas que se refleja en el canon escolar.

En este sentido, Sastre considera que las redes sociales a nivel cultural han sido un gran impulso, ya que en sus propias palabras: “han conseguido democratizar la poesía, le han dado a las palabras la importancia que tienen y hemos conseguido llegar a sitios a los que antes era muy difícil llegar” (Sastre, 2022, Sec. ¿A lo largo de su carrera de qué manera han impulsado su trabajo las redes sociales?). Esto ha permitido que jóvenes que no sabían que les gustaba este género hayan podido acercarse por primera vez a él.

Respecto a la legitimidad, el prestigio y el reconocimiento, aquella que como apunta Morales Barba (2019), profesor de literatura, retórica y poesía española contemporánea de la Universidad Autónoma de Madrid, la otorga el paso del tiempo: “esto lo consagra y dicta el tiempo frente a la cultura de lo inmediato y su multiplicidad sin cedazo” (Morales Barba, 2019, sec. “El futuro de la (para) poesía”).

El fenómeno de las mujeres poetas, como indica la profesora Ugalde, se remonta a un periodo crucial en la historia de la poesía española, la década de los ochenta. Resulta asombroso cómo Keefe Ugalde (1991) sienta las bases de una crítica que mira al futuro y se plantea cuál será el efecto de este fenómeno en el siglo XXI que se avecina, como analizamos a continuación:

Durante esos años aumentó notablemente la publicación de libros de poesía escritos por mujeres, se fundaron casas editoriales y aparecieron revistas dedicadas a la literatura femenina. Las poetas —algunas muy jóvenes— recibieron importantes premios y con frecuencia eran invitadas a centros prestigiosos para lecturas de sus versos. En las páginas culturales de la prensa se encontraban reseñas y análisis de sus obras y la televisión con regularidad abría sus estudios a las poetas. La intensa actividad literaria era más que un boom promocionado por las casas editoriales y una moda pasajera. Fue el inicio de una transformación profunda de la poesía escrita

por mujeres cuyas últimas consecuencias podrán alterar el curso de la historia literaria al filo del siglo XXI. (p. 7)

Podríamos contestar al investigador con uno de los poemas de Elvira Sastre que quedará marcado en la historia de la literatura. Elvira Sastre fue invitada en 2019 al *VIII Congreso de la lengua española en Córdoba*, Argentina. Compartía mesa con invitados como Joaquín Sabina, poetas y narradores. Recitó el poema a favor de la lucha de las mujeres titulado “Somos mujeres” y se produjo una ovación por parte de todo el público, quien se puso en pie al finalizar el poema para recibir a la poeta entre aplausos.

Otra de las poetas influyentes dentro de la *Generación millennial*, Loreto Sesma, renombra el famoso *El príncipe* de Maquiavelo, publicando en 2019 un libro titulado *La princesa* en el que vuelve a hacer una revisión de este manuscrito bajo la perspectiva femenina. En una entrevista donde presenta su libro, la aragonesa Loreto Sesma desvela por qué comenzó a escribir este libro y tomó la decisión de ‘reescribir’ la historia de Maquiavelo desde el punto de vista de una mujer. Sesma afirma que leyó en Maquiavelo que el problema de la historia siempre se repite porque el ser humano siempre cae en los mismos errores, y que por lo tanto la historia no se puede cambiar. Ella se preguntó por qué la historia no se podía cambiar. Estaba dispuesta a hacerlo. Igual que lo hizo su madre y su abuela en su día, así como el día de mañana lo hará su hija si la tienen, y lo seguirán haciendo todas las mujeres que conforman su vida y los hombres que le han apoyado en el trayecto:

Siguiendo la estela de Maquiavelo, para quien la mujer no tiene nombre ni posición a lo largo de su relato, y observando la realidad que me da cobijo, propongo esta nueva versión en la que dejo que sea esa otra mitad de la que habla *El príncipe* la que forje la propia voz y opinión del lector en esta historia, porque creo en la libertad más allá de los parámetros de lo establecido y de lo políticamente correcto. (Sesma, 2019)

Cobra fuerza la voz femenina en esta generación haciendo una apropiación del mundo emocional que a lo largo de la historia se le ha sido negado por considerar a la mujer excesivamente emocional, entendiendo las emociones como algo negativo e irracional. A tal efecto, Rodríguez Gaona (2019), afirma que esta predominancia de lo emocional que se les ha atribuido históricamente a las mujeres, pero se ha ampliado con

el fenómeno de la Generación *millennial*: “se ha convertido en un rasgo de estilo característico, extendido y definitorio para la escritura de los poetas nativos digitales de cualquier sexo” (p. 106).

Podemos encontrar diferentes ejemplos, no solo en la escritura de Loreto Sesma y Elvira Sastre, sino también en Ángelo Néstore, poeta no binario que reflexiona a lo largo de su obra acerca de la opresión patriarcal, los derechos de las mujeres y el papel que han ocupado en la historia, como Beauvoir señalaba por haber quedado relegadas a individuos de segunda, los privilegios masculinos y el movimiento *queer*. Néstore se pronuncia acerca de cómo a través de su poesía trata de romper las expectativas de lo que nos dicen que debemos ser:

El modelo de familia heteronormativa tal y como está pensado y estructurado constituye el germen del patriarcado, que se articula a través de técnicas tanatopolíticas y en el cual el poder se inscribe en el cuerpo como autoridad, tomando la forma del padre y de la masculinidad. (Néstore, 2020, párr. 15)

Uno de los rasgos más importantes de los autores de esta generación en relación con su contexto es la temática de sus poemas. Más allá de la forma que analizamos con anterioridad, a continuación, nos centramos en el contenido. Para B. Prado (2000), lo primero que debe saber un poeta antes de empezar a escribir es cuál es la temática que desea tratar en sus versos. ¿Sucede esto siempre por parte de los poetas jóvenes o aquí deberíamos levantar una bandera blanca a favor de la emoción que en ocasiones nubla el sentido del poema y aparece como un impulso del autor que necesita expresar sus emociones sin un objetivo claro de hacer un poema? ¿Se puede hacer un poema sin querer hacer un poema? Prado se suma a la teoría de la recepción, al considerar que el lector va llenando los huecos de los poemas, debido a que: “los libros mediocres cuentan la vida entera de la persona que los escribe, los importantes cuentan un poco de todas las personas que van a leerlos” (p. 35).

¿Cuáles son los temas que tratan los autores de esta generación, cuentan la vida de todas aquellas personas que sostienen sus libros en las manos? Sin duda, además de un cuestionamiento de la política, la identidad, la sociedad, y los márgenes que han habitado cada uno y una de ellas por diferentes motivos: sexuales, religiosos, políticos, identitarios; Lanseros (2018) afirma que los tópicos literarios siguen vigentes en estos

poemas, especialmente uno: “el amor erótico es, de manera abrumadora, el gran protagonista de la mayoría de los poemas que se insertan dentro de la nueva corriente de poesía juvenil publicada en España” (p. 158).

Aunque exista una ruptura lingüística, no existe una ruptura temática, sino que ahonda en esas raíces tradicionales como la poeta jerezana expresa a continuación:

A pesar de observar en la poesía joven española de la era digital una ruptura lingüística, léxica y semántica a varios niveles con la tradición poética, achacable en gran medida a la renovación de los soportes y a la inmediatez y facilidad de la recepción por parte de los lectores, en el presente artículo observamos las muchas coincidencias que, en cuanto al contenido, existen con el tratamiento del amor predominante en la tradición literaria occidental a lo largo de los siglos. (...) La poesía juvenil compartida en las redes sociales sigue bebiendo de las fuentes de la tradición poética amorosa. (p. 162)

Si nos acercamos a la realidad de los autores jóvenes super ventas en Estados Unidos, que utilizan la lengua anglosajona para escribir sus versos, aunque su lengua materna sea otra; la temática predominante difiere del amor. En el caso de Rupi Kaur, la temática de sus poemas aborda: “anger at how the world treats young women, especially women of colour; defiance in the face of dismissal; celebrations of modern femininity” (Khaira-Hanks, 2017, párr. 6).

En su primer libro publicado, *Milk and Honey* (2014) condena el abuso sexual que sufrió de pequeña, la violencia, la pérdida de esa identidad, y la reivindicación del feminismo y el empoderamiento de la mujer consigo misma y con la sociedad, como analiza G. Maldonado en la crítica sobre este libro:

Ella habla por las amigas, las madres, las hermanas, las tías. Las mujeres de su familia que mantuvieron la boca cerrada ante la mirada del hombre. Y habla también contra esos hombres -amigos, padres, hermanos, tíos...- que se entraron en sus piernas sin permiso y que han hecho que nunca más, nunca más, -ni en una cama segura-, se deje de tener miedo. (Maldonado, 2017b, Sec. Arrancarse el pudor del abuso)

En su segundo poemario *The sun and her flowers* (2017) explora sus raíces, la búsqueda de un lugar y dedica varios de sus poemas a la inmigración, uno de ellos titulado *immigrant*:

they have no idea what it is like
to lose home at the risk of
never finding home again
to have your entire life
split between two lands and
become the bridge between two countries

- immigrant

(Kaur, 2017, p. 119)¹¹

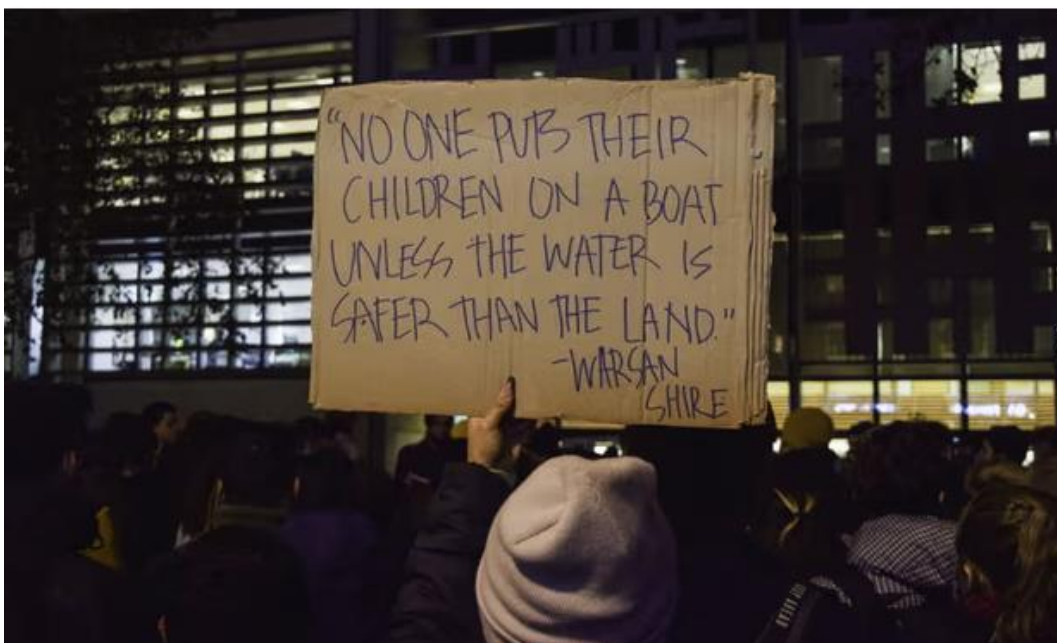
Si nos referimos al poeta Ocean Vuong, en su premiado libro *Night Sky with Exit Wounds* (2016), encontramos referencias a los mitos, algo recurrente en su obra: “one of the pleasures of his poems is the interplay of myth and reality” (Armitstead, 2017, párr. 11). Un ejemplo es el poema “Troyano” que hemos visto con anterioridad, donde toma de referencia a *La Iliada* de Homero describiendo el caballo de Troya que devastó la ciudad troyana, empujándola a su fin y destrucción. En los versos de Vuong, el caballo tiene rostro humano, y narra su danza entre la ciudad en ruinas.

En el caso de Warsan Shire, dentro de su poesía late su historia personal como somalí refugiada en Reino Unido, lo que le ha llevado a escribir acerca de la experiencia de los refugiados Kuo (2017). El poema “Hogar”, que utilizaremos para desarrollar una de las situaciones de aprendizaje propuestas, se ha convertido en un texto y lema reivindicativo que hace alusión a la situación de los refugiados, viéndose en pancartas en manifestaciones desde Estados Unidos hasta Oriente próximo.

¹¹ La traducción de este poema al castellano por Elvira Sastre en *El sol y sus flores* (2018): “no tienen ni idea de lo que significa / perder un hogar a riesgo de / no encontrar nunca uno nuevo / de que toda tu vida / se divida entre dos tierras y / se convierta en el puente entre dos países / -inmigrante”

Figura 8

Manifestante sosteniendo una pancarta con una cita del poema 'Home' de Warsan Shire durante una manifestación en solidaridad con los refugiados en Noviembre de 2021.



Nota. Adaptado de "Home" de Warshan Shire [Fotografía], Vuk Valcic, 2021, The Guardian (<https://www.theguardian.com/books/2022/mar/04/the-best-recent-poetry-reviews-roundup>).

Queda patente con esto que los poemas de los autores jóvenes anglosajones surgidos de las redes sociales difieren en la temática en general de los poetas españoles, pero están íntimamente ligados a sus vivencias personales, y el lenguaje que usan para acceder a ellas sigue siendo un lenguaje sencillo que apela a la comunicación con el lector.

Si regresamos al análisis sobre la riqueza léxica de estos poemas, llevado a cabo por el profesor F. J. Sánchez García (2018), encontramos que: "los campos semánticos hallados gravitan en torno a la temática del amor, la soledad, el abandono o el hastío existencial" (p. 181). Esta simplificación no solo se reproduce en las temáticas relacionadas con el amor, también con los conflictos sociales, como Rodríguez Gaona (2019) añade:

(...) retratando situaciones cotidianas en torno al amor y el desamor (de todas las preferencias sexuales), el malditismo canalla, los conflictos sociales (pos 15-M), etcétera. Una discursividad verbal frondosa, insistente, que apela a la intimidad y la comunicación directa (el recitado, en clave histriónica, sea en vivo o en vídeo). (p. 56)

Otra de las características de esta poesía, como hemos mencionado con anterioridad, es su carácter performático. No solo la puesta en valor de los recitales de poesía, sino la conjunción de espectáculo con literatura, en lo que incide Perloff (2013):

I also feel that we are currently witnessing an increasing emphasis on sound. Language poetry downplayed sound repetition in favor of disjunction and fragmentation, but the current revival of sound poetry has taught us that how much can be done by foregrounding various soundings, in relation to musical values. (p. 35)

Esta cuestión la encontramos en Ángel Néstore, quien hibrida la poesía con otro tipo de disciplinas como es la música o el teatro. En su web encontramos una de las piezas que ha estado dirigiendo en estos años titulada *Lo inhabitable*. Dicho espectáculo se ha representado en festivales tan significativos como *Cosmopoética*, *Festival Internacional de las Artes de Castilla y León*, *Vociferio*, o instituciones como la Universidad de Málaga o el Centro de Arte Dos de Mayo de la Comunidad de Madrid.

Néstore publica en 2021 su primer trabajo musical, *Poeta Cíborg Pecador*, un *single* que protagoniza él mismo y que lo define como un artista ambivalente. Alarcón considera que en esta obra de videoarte: “reflexiona sobre los privilegios propios y ajenos para poner de manifiesto las estructuras que rigen los equilibrios sociales actuales” (Alarcón, 2021, párr. 2).

En este trabajo el poeta de origen italiano trabaja la palabra desde otro ángulo y explica en una entrevista concedida a la revista de moda *Vogue* el proceso creativo que ha seguido para considerar que este era el formato idóneo en el que expresar el mensaje que quería transmitir, como expone a continuación:

Siempre he intentado abordar la poesía desde una perspectiva *queer* y eso implica para mí tener en consideración no solo los contenidos y el mensaje que quiero

transmitir sino también la forma. En concreto, abrir las posibilidades de lo poético significa ampliar los horizontes y fronteras que puede entrañar el artefacto “libro”. En ese sentido, me gusta la idea de que el arte incomode, sorprenda, golpee, sea chispa. Me empecé a preguntar cómo ha cambiado la poesía de los años veinte de un siglo a otro y de qué forma mi apuesta podía salir de un territorio personal y solitario para hacerse colectiva con las tecnologías propias de nuestra década. Siempre he defendido el lenguaje como herramienta política y, por supuesto, también lo es el cuerpo. (Néstore, 2021, Sec. ¿Cómo surge la idea de hacer esta pieza de video?)

Para Néstore, esta pieza audiovisual implica un acto político que diluye las fronteras entre el género literario y musical, así como el identitario. En Estados Unidos encontramos a la poeta Rupi Kaur que, como cualquier cantante de éxito, ha programado en los últimos años diferentes *world tours* en los que ha ido recorriendo diferentes continentes con un espectáculo en el que recitar su poesía, en las principales ciudades europeas y estadounidenses, llegando hasta Austria o Asia. El 30 de abril de 2021 se estrena en la plataforma líder de contenidos *Amazon Prime Video* uno de sus espectáculos titulado *Rupi Kaur Live*, en el que la autora mezcla poesía, humor, palabra, música y visuales inspirados en sus libros, en formato performance. Este espectáculo filmado en 2020 en el *Teatro Orpheum* de los Ángeles, con público que aplaude sus intervenciones, demuestra la incorporación de un nuevo formato a la poesía donde la palabra se alza junto a la performance y los elementos visuales como un triunfo de la poesía en el siglo XXI, que ha conseguido ocupar una parcela destacable dentro del mercado y del capitalismo artístico, para poder llegar a lugares donde los libros de poesía, tan denostados en sus ventas, no han conseguido llegar.

En el plano político, encontramos un carácter reivindicativo común en los autores contemporáneos. Elvira Sastre siempre ha mostrado un fuerte compromiso, usando sus redes sociales como altavoz, contra el maltrato y el abandono, colaborando con múltiples protectoras, al respecto declara en el medio *Cosmopolitan*:

Estoy muy metida en el mundo de las protectoras y de los animales, intento hacer muchas cosas para impulsar la adopción de los animales. Ves cosas muy feas y, en algún

momento, me gustaría llevar todo esto más allá. Por ejemplo, con una fundación. (Sastre, 2020b, Sec. ¿De todos tus logros, de cuál te sientes más orgullosa?)

En sus publicaciones también se refleja su amor por los animales y su compromiso habiendo publicado los libros mencionados con anterioridad: *A los perros buenos no les pasan cosas malas* (2019), donde trata la enfermedad de su perro en un cuento ilustrado para niños, y *Cuando me quieres* (2021), donde expone diferentes cartas de amor a las mascotas. En 2017 colaboró por primera vez en el formato papel con otros artistas reconocidos españoles, actores, cantantes, y escritores para publicar *Habla de nosotros*, un proyecto benéfico de los actores Dani Rovira y Clara Lago que aúna relatos y poemas para recaudar dinero y destinarlo a la *Fundación Ochotumbao*, iniciativa que apoya proyectos solidarios en defensa de los animales.

En el propio contenido de los poemas encontramos, además de un alto componente sentimental en cuanto a la temática de estos, compromiso con todas las causas sociales en las que puede contribuir a su difusión: “si tengo un altavoz y lo puedo usar, no para tratar de convencer a nadie de nada, pero sí para compartir causas en las que creo y me parecen justas, sí concedo esa parcela de mi intimidad” (Sastre, 2023b, sec. En esa novela había un compromiso literario y social. ¿Cómo valora la toma de posición pública del escritor? ¿Se debe manifestar?). En ese aspecto, en las elecciones autonómicas y municipales de 2019, Sastre mostró públicamente su apoyo al partido político ‘Más Madrid’, uno de los partidos de izquierdas que se presentó a las elecciones en la Comunidad de Madrid.

En 2020, el año en el que se sufrió la pandemia de la covid-19, y por consecuente, los confinamientos en los domicilios en gran parte del mundo; Elvira Sastre toma las riendas como altavoz de la poesía en redes sociales y lanza un proyecto denominado “Poesía en tu sofá”, con cuatro ediciones. Esta iniciativa consistió en organizar un festival de poesía online a través de una nueva cuenta creada en Instagram, donde se pudieran conectar diferentes poetas cada día para hacer llegar la cultura a las casas de todos aquellos seguidores cibernéticos de la poesía, para acompañarlos en un momento tan difícil a través del arte y las palabras. Scofield lo relata en la revista *Harpers Bazaar*. En este festival mientras tanto participar poetas, cantautores, y actores como Andrés Suárez, Benjamín Prado, Leticia Dolera, Sandra Barneda o Raquel Lanseros, entre otros. Scofield (2020) relata cómo se impulsó esta propuesta artística en pandemia:

Ahora, a todas estas bonitas iniciativas se le suma una más que toma la poesía como pieza fundamental. Se llama Poesía en tu sofá y ha surgido, según explica Elvira Sastre en su perfil de Instagram, debido a la más que posible cancelación de la Feria del libro o el Día mundial de la poesía (Párr. 2)

A diferencia de Sastre, Sesma ofreció en 2018 una entrevista al periódico *ABC* en la que afirma que no tiene una poesía muy reivindicativa ya que considera que su trabajo no es ese, sino el de concienciar desde otro punto de vista, el de la 'acción sentimental'. Sin embargo, en 2019 publica el libro *La princesa* en el que reinterpreta a través de la prosa poética y desde un punto de vista feminista el manual político por excelencia de Maquiavelo, *El príncipe*. En una entrevista que concede al periódico *La Vanguardia*, Sesma afirma que su último libro es: “un alegato al feminismo, pero también una crítica a un tipo de feminismo, a su versión más hipócrita”(Sesma, 2019b, párr. 3). Por lo tanto, la escritora zaragozana como demuestra en las entrevistas y en el carácter intrínseco de sus versos y textos, adquiere también un compromiso político con la historia del feminismo y del papel de la mujer en la actualidad.

Ambas autoras comparten la experiencia de haber sido cuestionadas por ser jóvenes y por ser mujeres, particularmente en el ámbito literario. En palabras de Sesma: “en el caso de «ser joven» se pone más en duda todo el asunto de la veracidad de lo que escribes” (Sesma, 2018b, párr. 2). También Elvira Sastre nota ese cuestionamiento por parte de las instituciones y la crítica, quedándose con la sensación de que: “se nos juzga de una manera distinta por ser mujeres y por ser jóvenes. Parece que tienes que demostrar todo el rato que mereces estar donde estás” (Sastre, 2019d, sec. En los últimos años se está produciendo un movimiento muy importante de jóvenes escritoras que fichan por grandes editoriales, como por ejemplo Luna Miguel, Alba Carballal o usted misma. ¿Cómo ve este fenómeno?)

Rupi Kaur considera que su poesía y sus libros están vinculados a las reivindicaciones sociales que defienden a nivel personal, como expresa a continuación:

El arte puede ser lo que el artista necesite que sea. No me gusta forzar mis ideas a los demás, cada uno es cómo es. Pero para mí, el arte es político. Me crecí en un ambiente activista, mis padres me enseñaron que lo personal es político y que mi deber es alzar la voz. Soy privilegiada de poder hacerlo y por eso escribo sobre

temas que me importan. Estoy orgullosa de ser una mujer feminista, inmigrante, Panyabi-Sikh: no habría libros ni poesía sin todo esto que soy. (Kaur, 2022, sec. ¿Crees que el arte debe ser político?)

En el caso de Ángelo Néstore, el autor afincado en Málaga se reconoce como hijo de un sistema patriarcal, católico y heteronormativo que ha marcado su forma de ver el mundo y de cómo lo ven los demás. Al respecto dicta: “aunque no me defina como “hombre”, no puedo obviar los privilegios que se me han otorgado simplemente por la manera en la cual el mundo me ha leído” (Néstore, 2020, párr. 5).

Bajo el contexto que hemos detallado a lo largo de este trabajo proponemos seleccionar a tres autoras que forman parte del canon, habiendo sido excluido de él bajo criterios de índole patriarcal, que no le han dado el espacio en los libros de texto, y comparten a su vez preocupaciones, temáticas e incluso estilo con los autores más jóvenes cuya poesía, está formando parte del canon sincrónico en esta sociedad líquida (Bauman, 2003). Estas poetisas de perfil más canónico que progresivamente se van integrando con el canon y en su desarrollo dentro de la educación literaria en las aulas que serán coprotagonistas de las situaciones de aprendizaje son: Cristina Peri-Rossi, Mariluz Escribano y Alejandra Pizarnik, referentes de la poesía contemporánea en el ámbito del español y recogidas en el currículo actual. A propósito, R. Sánchez García (2020) apunta:

Hay una poesía que, ya lo hemos avanzado, busca su hueco en el canon enlazándose con la tradición y con la Historia. En términos científicos, sería el núcleo poético de esta generación conformado por esa minoría de *Millennials* no digitales (con algunas excepciones como Elvira Sastre o Loreto Sesma) que buscan integrarse en el canon sincrónico y polimórfico que ha de surgir en el siglo XXI. (p. 167)

4.- APLICACIÓN DE LA GENERACIÓN *MILLENNIAL* EN EL AULA DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

En capítulos anteriores pudimos hablar del concepto de canon, de la literatura de la Generación *millennial*, de las influencias socioculturales e históricas que han propiciado su creación, así como del aval de autores y autoras reconocidas por su trayectoria literaria e influencia. Tras comprobar la polémica que existe en torno al término de esta nueva poesía cuyo formato principal de exposición es el digital, en el siguiente capítulo

incorporamos algunas sugerencias de situaciones de aprendizaje que se sostienen sobre lo expuesto a lo largo de esta tesis: la necesidad de crear un puente en las aulas entre las lecturas canónicas y los autores más jóvenes que poseen ya una trayectoria literaria que los avala y cuya poética despierta el interés de los estudiantes más jóvenes.

Recuperamos la reivindicación de disfrutar de la lectura a través de las actividades propuestas en los programas oficiales de Secundaria y de Bachillerato, evitando lo que Ortiz Ballesteros (2005) afirma de los mismos: “los programas oficiales imponen de forma cada vez más estrecha y taxativa aquello que debe leerse y por demás indican como un criterio de evaluación el “disfrute” ;como si el verbo disfrutar no se comportase ante el imperativo igual que leer!” (p. 61).

Junto a la invitación de incluir a los autores jóvenes dentro del currículo de Secundaria y Bachillerato, también proponemos añadir las lecturas de poetas canónicas y dar ese salto desde la poesía juvenil a una literatura cuyas obras han conseguido permanecer en el tiempo, contribuyendo a la formación literaria de los alumnos y alumnas, de un modo que puedan recibirla, comprenderla y asumirla como algo propio, esencial para desarrollar su identidad cultural; para lograrlo es necesario ubicarla en un contexto y una temática que consideren familiar y afín para despertar el mencionado interés. Cerrillo Torremocha (2013) hace una apreciación al respecto sobre la forma en que estas lecturas de los clásicos llegan a los alumnos, que en ocasiones no están preparados para asimilar debido su edad, imaginario y conocimientos, que con este puente pretendemos superar, como mostramos a continuación:

Sabido es que la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas. Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados y, en muchas de las ocasiones, tras una preparación lectora previa, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis, que, a ciertas edades, aún no se tienen. (p. 17)

Si pretendemos que el canon escolar resulte efecto, consideramos que es imprescindible que no esté al margen de los intereses del alumnado, y uno de los modos que proponemos de acercar a estas nuevas generaciones a la lectura de las obras tradicionales y canónicas es tender puentes con esa modernidad con la que se sienten representados. Es fundamental que el canon literario se interconecte con los gustos de los estudiantes a fin de propiciar que establezcan conexiones didácticamente eficaces entre las obras clásicas y éstas que pertenecen a su cotidianidad teniendo en cuenta que lo que ellos consumen como literario son estos textos. La metodología propuesta permite abordar los intereses y perspectivas de los estudiantes para garantizar su relevancia en el ámbito educativo. Una estrategia eficaz consiste en establecer conexiones entre las obras clásicas y los elementos contemporáneos con los que los alumnos se identifican. Esta metodología permite que los estudiantes encuentren puntos de encuentro entre el pasado y el presente, fomentando así una comprensión más profunda y significativa de las obras clásicas. Se facilita así el entendimiento de la relevancia y la atemporalidad de estos textos, promoviendo una relación más dinámica y significativa entre los estudiantes y las obras literarias tradicionales, allanando el camino para una apreciación más profunda y una comprensión más rica de la literatura en su conjunto.

Es imprescindible destacar el lugar de la lectura y la literatura que las propias instituciones, en concreto en Andalucía, han otorgado con las Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, enmarcado dentro de la LOMLOE y la normativa andaluza de obligado cumplimiento. En ellas se desarrolla el tratamiento de una lectura planificada en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en los centros públicos para contribuir a las condiciones educativas que permitan al alumnado lograr un desarrollo adecuado a su edad y situación educativa.

En estas instrucciones se detalla la importancia de la labor del profesorado que, cada vez más, ve condicionado su espacio y su rol en el aula por el uso de las nuevas tecnologías, debe trabajar la información para ofrecérsela al alumnado, dentro de toda aquella a la que tiene acceso. Como novedad, se determina que para el desarrollo de la competencia lingüística, en todos los centros docentes se configurará un horario lectivo

semanal con un tiempo diario no inferior a 30 minutos en el desarrollo planificado de la lectura. En lo que atañe a esta tesis, debido a que una de nuestras situaciones de aprendizaje irá vinculada a la etapa de secundaria es importante recalcar cómo “los centros de Educación Secundaria Obligatoria deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias, actuaciones encaminadas a adquirir las competencias referidas a la alfabetización digital, audiovisual, mediática e informacional” (Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2023). En la materia de Lengua Castellana y Literatura pondremos a disposición de los estudiantes actividades que puedan despertar su interés por la lectura combinando el formato digital y el formato de lectura en papel tradicional que formará parte de las obras incorporadas en las bibliotecas. Como indica Salaberria (1991) es importante entender la biblioteca del aula como el lugar donde el profesor proporciona ese aprendizaje, y la biblioteca, donde el alumno lo desarrolla.

Entendemos que, en las situaciones de aprendizaje propuestas para bachillerato, en el caso de ser aplicadas para segundo de bachillerato, deben predominar los contenidos actuales de los autores que figuran para la prueba de la PEvAU. Sin embargo, debemos cuestionarnos una vez más por qué aún no encontramos mujeres en el contenido que se estudia para dicha prueba. En las diferentes situaciones de aprendizaje las poetas canónicas que hemos seleccionado para tender ese puente entre la poesía juvenil y la poesía tradicional son mujeres: Alejandra Pizarnik, Cristina Peri-Rossi y Mariluz Escribano.

En el caso de Alejandra Pizarnik tenderemos un puente de su obra con las poetas actuales Rupi Kaur y Elvira Sastre. Alejandra Pizarnik (1936-1972) fue una destacada poeta y escritora argentina. Proveniente de una familia de rusos y judíos inmigrantes, afincada en Buenos Aires, mostró un talento innato para la escritura, que le llevó a estudiar Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires.

En su obra profundiza dentro de la soledad, la angustia existencial y la psicología, ya que durante toda su vida luchó contra la depresión y las enfermedades mentales que le llevaron a quitarse la vida. Abrió camino con su trayectoria poética a las mujeres dentro de la literatura y poesía y se sitúa como un referente para nuevas generaciones. En un nivel más avanzado, se asimila su postura a un feminismo interseccional, término que

fue formulado como respuesta a un feminismo occidental excluyente que no consideraba a mujeres de otras razas y clases sociales (Expósito, 2013).

Siendo una destacada escritora argentina, lucha durante toda su vida contra las enfermedades mentales y en su poesía profundiza dentro de la angustia existencial y la psicología. Fue una poeta reconocida dentro del movimiento literario acaecido en Argentina en la década de los 50, junto a Julio Cortázar y Adolfo Bioy Casares.

Sus libros *La última inocencia* (1956), *Extracción de la piedra de la locura* (1965), *Árbol de Diana* (1972a) y *La condesa sangrienta* (1972b) entre varias publicaciones, la situaron como una de las voces más originales de la poesía contemporánea, cercana a la poesía surrealista.

En sus primeros poemas y escritos se puede entrever cómo Pizarnik está marcada por la extrañeza de pertenecer a una familia de inmigrantes, y estar enferma desde muy joven. Su visión del lenguaje estuvo marcada por su interés en el psicoanálisis y en poetas como Rimbaud, Joyce, Artaud, Proust, entre otros.

El elemento más notable en su poesía es la muerte, el dolor, la soledad, pero la esperanza asoma en sus diarios y poemas como un rayo de luz, con el que convivió hasta el final de su vida.

Alejandra Pizarnik adopta una postura de rebeldía y busca desmontar la imagen de la mujer que ha sido arraigada en la estructura patriarcal. Como indica Navas Espinosa (2022) en su estudio sobre la aportación de Pizarnik al concepto de mujer en el feminismo interseccional:

No obstante, por más que la autora no quiera pertenecer a ningún ismo, ni a ningún movimiento, en varios poemas se vislumbra las siguientes temáticas: 1) la noción de mujeres unidas, 2) el irse en contra de los estereotipos de género, 3) la soledad, 4) independencia de una mujer, 5) el apropiarse del cuerpo, 6) la construcción del concepto de mujer desde una perspectiva “outsider”, 7) las barreras infranqueables entre los derechos que posee una mujer y los del hombre, 8) el lenguaje como insuficiente en el marco de descripción sobre versiones de realidad. Asimismo, opta por la androginia en los escritos como expresión subversiva ante una elección de género de tipo heterosexual, en contextos conservadores (p. 195)

Su unión con las autoras Kaur y Sastre reside en las diferentes temáticas que aborda a través de su poesía: la lucha contra estereotipos, la noción de mujeres unidas, el apropiarse del cuerpo, y varios de los tópicos que ha señalado con anterioridad Navas Espinosa.

Sastre, como hemos mostrado a lo largo de esta tesis, es una de las máximas exponentes del boom de la Generación *millennial* en España; por su parte, Rupi Kaur se ha convertido en una de las poetas actuales más famosas en la lengua anglosajona; y finalmente, la poeta canónica elegida para establecer el puente con la modernidad ha sido Alejandra Pizarnik, que ha servido de guía para nuevas generaciones, un mito de poeta maldita que a través de su poesía ha conseguido alumbrar a muchos jóvenes en momentos difíciles, por sus temáticas cercanas a la muerte, al miedo y al suicidio.

Estas tres poetas tienen en común la búsqueda de su propia identidad como mujeres, cada una en su siglo y su contexto: Sastre como poeta homosexual, mujer, y joven en España; Kaur como inmigrante y mujer en Estados Unidos, con una historia a sus espaldas de abuso sexual, y finalmente Pizarnik, también inmigrante y una de las mentes más brillantes de su generación, en el siglo XX, con cuyo lenguaje accedió a las profundidades de la palabra y la poesía, lastrada por crisis de asma y tartamudez desde joven, lo cual infirió de un modo muy negativo en su autoestima. El reconocimiento y el *boom* de la literatura femenina tuvo lugar a finales de los años 90, una vez que Pizarnik había fallecido, por lo que su reconocimiento llegó años más tarde con el rescate de su obra, en parte debido a la reivindicación de su voz por las poetas jóvenes actuales.

Partiendo de esta premisa, esta situación de aprendizaje plantea profundizar en el papel de la mujer y la búsqueda de la igualdad a nivel histórico, a través de su afirmación como sujetos y las desigualdades sociales que han experimentado, un trabajo que tiene que iniciarse desde dentro hacia afuera, trabajando la propia autoestima y la valía, mostrando referentes que dibujan nuevos horizontes a través de las palabras, con su consecuente impacto en la sociedad. No solo contaremos con teoría sino con una selección de textos realizada por el docente.

En el caso de la escritora uruguaya Cristina Peri-Rossi, el vínculo que vemos que podría resultar atractivo es con Ángelo Néstore y Warsan Shire. La razón es que en los tres casos comparten la condición de poetas migrantes y la búsqueda de su propia patria.

Cristina Peri-Rossi (1941) es una destacada escritora y activista uruguaya exiliada en España debido a la dictadura militar en Uruguay en 1972. Cuando llega a Barcelona en los años setenta empieza a escribir en la revista *Triunfo* contra la dictadura del régimen. Debe exiliarse nuevamente a París debido a su persecución por el régimen franquista español y termina regresando a España años más tarde. Peri-Rossi escribe sobre su situación de exiliada:

Yo sufrí, sufrí muchísimo, pero no publiqué el libro que escribí en el exilio, los poemas. No quise publicarlos hasta que no cayera la dictadura. Me parecía que cultivar el dolor era una manera de hacerlo más fuerte. Mientras, lloraba porque no estaba en Uruguay [...] Pero lo que sí se pierde es la historia personal, los nombres y los recuerdos que no se pueden compartir. (2015, párr. 4)

Junto a los poetas jóvenes, Peri-Rossi sigue ahondando en el estado de exilio en el que como hemos analizado en la cita anterior, una persona nunca deja de ser un inmigrante o un exiliado. A través de la situación de aprendizaje planteada proponemos que los estudiantes adquieran las herramientas para comprender la situación de estas personas transmitiendo los valores de respeto y objetivismo a estas situaciones que siguen vigentes hoy en día. Ha explorado diversos géneros como la narrativa, la poesía o el ensayo. Su trayectoria literaria se caracteriza por tener un estilo vanguardista y provocador de marcado carácter político y subversivo. En sus obras ha explorado diversas temáticas como “el erotismo, la transgresión, la ciudad, la construcción de la propia identidad, la amistad... los temas que marcan los casi 60 años de literatura de Peri-Rossi” (Alemany y Llorente, 2021, párr. 1).

Sus libros *Diáspora* (1976), *Los museos abandonados* (1995), *Desastres íntimos* (1997), *Estado de exilio* (2003), *Estrategias del deseo* (2004), o *Playstation* (2009) la sitúan como una de las poetas canónicas referentes de nuestra generación que se enfrenta al desafío de la experiencia migratoria y de su propia identidad, de una forma íntima que busca lugar en un mundo cambiante y hostil.

Algunos críticos la sitúan como una escritora “difícil de ubicar en la tradición” (Norandi, 2009, p. 54) debido a que por parte de Peri-Rossi, nunca ha existido la necesidad de posicionarse con una identidad inmutable, sino que deja confluír en ella los sucesos y vivencias, así como su interpretación de la realidad, escapando de los

estereotipos. Exploramos a través de su vinculación con el estado de exilio permanente, una fragmentación de la identidad que sucede de forma común a las personas que se ven obligadas a emigrar, así como en aquellas personas que no se identifican con las etiquetas impuestas por la sociedad. En una entrevista que Peri-Rossi concede a la poeta y crítica literaria Montagut, Peri-Rossi reflexiona sobre su condición de migrante apelando justamente a esa falta de identificación:

Asumir la individualidad, la subjetividad, es asumir, para siempre, la soledad, el hecho de que nacemos y morimos solos, aunque ambas cosas ocurran en un hospital, y de la mano de alguien. Yo puedo sentirme exiliada también en mi ciudad natal, Montevideo: es la melancolía de la falta de identificación, de la dificultad de integrarse (2008, sec. 2)

Por su parte, Néstore es un poeta y artista interdisciplinar que nació en Italia y se traslada a España a sus 21 años por elección propia. En su publicación *Hágase mi voluntad* (2019) reflexiona sobre su condición de inmigrante; Warshan Shire, poeta nacida en Kenia y referente en los Estados Unidos, tiene un poema que ha dado la vuelta al mundo: *Home*, un lema en las reivindicaciones y manifestaciones respecto a las situaciones de las personas migrantes; finalmente, la poeta canónica elegida para esta situación de aprendizaje, Cristina Peri-Rossi, trata este tema a lo largo de toda su obra y ganó el XVIII Premio Internacional Unicaja de Poesía Rafael Alberti con su publicación *Estado de Exilio* (2003).

Estos tres poetas comparten experiencias de desplazamiento y migración que han marcado profundamente su obra poética. Néstore, aborda en su poesía temas relacionados con la identidad, la sexualidad y la búsqueda de pertenencia. Shire explora en su obra las vivencias de los refugiados, la diáspora africana y temas sociales, como la guerra y la identidad cultural. Cristina Peri-Rossi, exiliada en España, ha abordado en su poesía la libertad, la resistencia y la exploración de las estructuras sociales, políticas y culturales, ofreciendo una mirada crítica desde su experiencia de exilio.

En el caso de Mariluz Escribano, la poeta elegida para la tercera situación de aprendizaje propuesta para cuarto de ESO, tenderemos un puente de su obra con los poetas actuales Loreto Sesma y Ocean Vuong. Mariluz Escribano (1935-2019), nacida en Granada y destacada profesora, poeta y narradora, considerada la gran poeta del

perdón y la memoria. Cursó estudios en Filosofía y Letras y se doctoró en Filología Hispánica por la Universidad de Granada, donde ejerció como profesora y catedrática. Desde su infancia, encuadrada en la Generación del 60, en la que tímidamente reclamaba un espacio que la crítica no le otorgaba, empezando por el espacio de su propia ciudad (Romero, 2023). Su infancia está marcada por el fusilamiento por parte de los fascistas a su padre, Agustín Escribano, y su poesía quedará para siempre impregnada de las vivencias que no pudo compartir con él. Pionera en el columnismo andaluz y en su producción poética, destacan sus libros *Canciones de la tarde* (1995), *Umbrales de otoño* (2013), *El corazón de la gacela* (2015).

Escribano publica una antología en Visor titulada *Azul melancolía* (2017) por la que le otorgan la Medalla de Oro al Mérito de la Ciudad de Granada, la Bandera de Andalucía por el trabajo de recuperación de memoria y paz que ha hecho a lo largo de su carrera, y el Premio Elio Antonio de Nebrija de las Letras. En su último libro, *Geografía de la memoria* (2018) transita los caminos de su memoria desde su infancia.

Respecto a la temática de sus poemas, Gahete Jurado (2021) profundiza en la memoria familiar que impregna su obra:

El silencio y la soledad serán las claves de un canevá supraliterario donde se insertan los fragmentos rotos de la infancia, el encaje de un puzle que finalmente, y superando todas las contradicciones, se propuso armar arguyendo el perdón y la reconciliación como resortes de la existencia, pero sin perder un ápice de su sentir crítico y su coraje reivindicador. (p. 2)

En relación con Mariluz Escribano resulta un ejemplo de narración de la memoria la poesía de Ocean Vuong, el poeta joven norteamericano de origen vietnamita que a través de sus libros narra su historia familiar como migrante. Por otra parte, Loreto Sesma, otra de las poetas de la Generación *millennial* que interesa a los estudiantes va abriéndose paso a través de sus versos para contar las historias que le han ocurrido de joven. En la última situación de aprendizaje que proponemos establecemos un nexo entre estos autores para enfatizar en la importancia de trazar un hilo conductor entre las vivencias y la obra artística que permite transformar la historia a través de la narración.

Al respecto, Mariluz Escribano cuando le preguntan qué significa para ella la poesía y qué ha tratado de reflejar a través de ella, responde:

En mi poesía la historia tiene mucha importancia. La historia vivida y la historia perdida, el sufrimiento de las muertes sin sentido de aquella guerra, la represión y la lucha contra esa represión que dejó tanto sufrimiento, los fantasmas de un pasado que no debe olvidarse para que no se repita (2021, párr. 11)

Por último, recalcar el análisis que realiza Gutiérrez Sebastián (2016) existe una predominancia de nombres masculinos en los manuales de literatura, ya que: “la presencia de las escritoras es bastante escasa” (p. 88). En la literatura, a menudo se reflejan y perpetúan los roles de género que restringen y moldean las identidades individuales. Desde la conformación selectiva del canon literario, donde las escritoras y su influencia son subestimadas, hasta la representación estereotipada de la mujer en muchos textos, se producen formas de invisibilización. Por eso, en estas situaciones de aprendizaje, proponemos conectar a las jóvenes autoras con autoras canónicas, reivindicando que el profesorado actúe contra la falta de información de las mujeres escritoras.

Las tres poetisas propuestas, ya incorporadas al canon escolar, abordan temáticas que son familiares para los jóvenes y que comparten con los escritores del boom de la Generación *millennial*: la reivindicación de su papel como mujeres, la búsqueda de su propia identidad a través de su poesía (en el caso de Escribano) o su propia sexualidad (Cristina Peri-Rossi), la identificación de su adultez con la memoria de su juventud, el diálogo con el pasado y con la historia que les ha construido como sujetos, las enfermedades mentales (Alejandra Pizarnik) el cuestionamiento de la sociedad tal y como se ha enseñado, la inmigración y el exilio, entre otros.

Como afirma García Montero (1999): “utilizando el mundo de otro poeta, fijamos unos valores, un lenguaje preciso, un sistema de composición. El primer curso de la conciencia poética se estudia en la admiración de un maestro que nos enseña a comprender lo que debe ser la poesía” (p. 134). En estas situaciones de aprendizaje proponemos que los alumnos y alumnas de Bachillerato puedan acceder a la conciencia poética a través de la admiración de estas autoras que han significado tanto para su tiempo y para la historia de la poesía.

4.1.-Diseño situación aprendizaje (SdA): la búsqueda de la propia identidad a través de la poesía.

4.1.1. Justificación

La presente situación de aprendizaje se llevará a cabo en el IES "Montevives", situado en Las Gabias, Granada. Esta localidad forma parte de la comarca de la Vega de Granada y tiene una población de veinte mil habitantes. Está enmarcada dentro del Área Metropolitana de Granada y se beneficia de una red de transporte bien conectada con la capital, a unos diez kilómetros de distancia.

La mayoría de los alumnos del centro residen en Las Gabias, aunque algunos estudiantes proceden de pueblos cercanos como Armilla. En este centro se imparten todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria, con una distribución generalmente de siete u ocho grupos, aunque la mayoría de los cursos se divide en siete. También se ofrece Bachillerato (Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales) donde se aplica la situación de aprendizaje que proponemos a continuación.

Proponemos desarrollar esta situación de aprendizaje en un grupo de segundo de bachillerato compuesto por treinta estudiantes de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales. Todos tienen como objetivo realizar la PEvAU. Tenemos en cuenta que puede haber alumnos de altas capacidades, para quienes se han diseñado tareas de ampliación y alumnos con necesidades específicas, para quienes se han preparado actividades de refuerzo curricular, abordadas en el apartado "Atención a la diversidad".

La propuesta de aprendizaje se enfoca en cultivar la habilidad de los estudiantes para establecer conexiones entre la literatura y la realidad. Mediante un análisis de la poesía contemporánea de autoras como Alejandra Pizarnik, Rupi Kaur y Elvira Sastre, los alumnos explorarán cómo estas obras entablan un diálogo con eventos históricos o sociales relevantes, así como con valores fundamentales en la vida en busca de su propia identidad. Abordar esta propuesta resulta crucial para estimular el pensamiento crítico, explorando el papel histórico de la mujer y su lucha por la igualdad, destacando cómo han afirmado su identidad y enfrentado desigualdades.

4.1.2. Título y producto final

- Título: La búsqueda de la propia identidad a través de la poesía.

- Producto final: A partir de la lectura de las obras de Kaur, Pizarnik y Sastre proponemos llevar a cabo un trabajo de investigación y exposición que tendrá como colofón una exposición oral grupal donde el alumnado pueda demostrar los conocimientos adquiridos, su capacidad de comprensión, elaboración del discurso y de nuevos materiales a raíz de los materiales entregados, así como un uso adecuado de las tecnologías en favor del conocimiento.

4.1.3. Contextualización

- Datos del curso: 2º
 - Etapa: bachillerato
 - N° de alumnos: 26-28
 - Área de conocimiento: Lengua y literatura
- Final del segundo trimestre.

Se realizarán 9 sesiones que se describen en la secuenciación didáctica. En cada sesión el alumnado realizará una o varias actividades.

4.1.4.- Concreción curricular

4.1.4.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de etapa representan un conjunto de metas definidas en el ámbito educativo para cada nivel de enseñanza. Estos objetivos desempeñan un papel fundamental al proporcionar una hoja de ruta para los docentes y contribuyen a la planificación de las actividades y evaluaciones durante el periodo educativo. Asimismo, también orientan el desarrollo de los estudiantes en cada etapa, promoviendo el desarrollo de las competencias esenciales para su formación.

Los objetivos generales de la etapa educativa a la que va dirigida la situación de aprendizaje atienden a lo establecido en el Artículo 7 del *Real Decreto 243/2022* sobre el Bachillerato, y son los siguientes:

b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

4.1.4.2.- Competencias clave

Para nuestra situación de aprendizaje recogeremos las siguientes competencias clave de Bachillerato, extraídas del Anexo I *del Real Decreto 243/2022*, junto con sus correspondientes descriptores operativos.

COMPETENCIAS CLAVE

Competencia en comunicación lingüística (CCL)
Competencia digital (CD)
Competencia plurilingüe (CP)
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)
Competencia personal, social, y de aprender a aprender (CPSAA)
Competencia ciudadana (CC)

4.1.4.3.- Competencias específicas

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidas en el Anexo II del Real Decreto 243/2022. De entre estas competencias, relacionamos las siguientes con la situación de aprendizaje que planteamos:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Competencia específica 2: comprender e interpretar textos orales y multimodales (CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3).
Competencia específica 4: Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura. (CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3)
Competencia específica 7: Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento (CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1.1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2)

Competencia específica 8: Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana (CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2)

4.1.4.4.- Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidas en el Anexo II del Real Decreto 243/2022. De entre estas competencias, relacionamos las siguientes con la situación de aprendizaje que planteamos:

Criterio de evaluación 2.1	Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales especializados propios de diferentes ámbitos analizando la interacción entre los diferentes códigos.
Criterio de evaluación 2.2	Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales especializados evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
Criterio de evaluación 4.2	Valorar críticamente el contenido y la forma de textos especializados evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.
Criterio de evaluación 7.1	Elegir y leer de manera autónoma obras relevantes que se relacionen con las propuestas de lectura guiada, incluyendo ensayo literario y obras actuales que establezcan conexiones con la tradición, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural mediante la explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura.
Criterio de evaluación 7.2	Compartir la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y elaborar una interpretación personal estableciendo

	vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales.
Criterio de evaluación 8.1	Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.
Criterio de evaluación 8.2	Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre las obras de la literatura española o hispanica del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas de ayer y de hoy, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.

4.1.4.5.- Saberes básicos

En la presente situación de aprendizaje trabajaremos los siguientes saberes básicos, organizados en cuatro bloques de acuerdo con lo establecido en el *Real Decreto 243/2022* de 5 de abril en la LOMLOE.

LCYL.2.C.2.1	Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.
LCYL.2.C.2.5	Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género.
LCYL.2.C.1.4	Comunicación de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la

	estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras.
LCYL.2.B.3.4	Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.
LCYL.2.B.2.3	Géneros discursivos propios del ámbito social. Las redes sociales y medios de comunicación.
LCYL.2.C.1.6	Recomendación de las lecturas en soportes variados, atendiendo a aspectos temáticos, formales e intertextuales.
LCYL.2.A.5	Los medios de comunicación y las redes sociales en los procesos de normalización lingüística.
LCYL.2.C.2.3	Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria.
LCYL.2.C.2.4	Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
LCYL.2.C.1.5	Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.

4.1.3.6.- Descriptores operativos

Para nuestra situación de aprendizaje recogeremos los siguientes descriptores operativos de Bachillerato, extraídas del Anexo I *del Real Decreto 243/2022* junto a las competencias clave mencionadas con anterioridad:

COMPETENCIA PLURILINGÜE

CP2

A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.

CP3

Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

CP1

Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

COMPETENCIA DIGITAL**CD3**

Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CD1

Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

CD2

Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento

CD5

Desarrolla soluciones tecnológicas innovadoras y sostenibles para dar respuesta a necesidades concretas, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER**CPSAA1.2**

Desarrolla una personalidad autónoma, gestionando constructivamente los cambios, la participación social y su propia actividad para dirigir su vida.

CPSAA1.1

Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.

CPSAA2

Adopta de forma autónoma un estilo de vida sostenible y atiende al bienestar físico y mental propio y de los demás, buscando y ofreciendo apoyo en la sociedad para construir un mundo más saludable.

CPSAA4

Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

CPSAA3.1

Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.

CPSAA3.2

Distribuye en un grupo las tareas, recursos y responsabilidades de manera ecuánime, según sus objetivos, favoreciendo un enfoque sistémico para contribuir a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA5

Planifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar

procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver problemas con autonomía.

COMPETENCIA CIUDADANA

CC3

Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

CC1

Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.

CC2

Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES

CCEC3.2

Descubre la autoexpresión, a través de la interacción corporal y la experimentación con diferentes herramientas y lenguajes artísticos, enfrentándose a situaciones creativas con una actitud empática y colaborativa, y con autoestima, iniciativa e imaginación.

CCEC3.1

Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones con creatividad y espíritu crítico, realizando con rigor sus propias producciones culturales y artísticas, para participar de forma activa en la promoción de los derechos humanos y los procesos de socialización y de construcción de la identidad personal que se derivan de la práctica artística.

CCEC4.1

Selecciona e integra con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para diseñar y producir proyectos artísticos y culturales sostenibles, analizando las oportunidades de desarrollo personal, social y laboral que ofrecen sirviéndose de la interpretación, la ejecución, la improvisación o la composición.

CCEC2

Investiga las especificidades e intencionalidades de diversas manifestaciones artísticas y culturales del patrimonio, mediante una postura de recepción activa y deleite, diferenciando y analizando los distintos contextos, medios y soportes en que se materializan, así como los lenguajes y elementos técnicos y estéticos que las caracterizan.

CCEC4.2

Planifica, adapta y organiza sus conocimientos, destrezas y actitudes para responder con creatividad y eficacia a los desempeños derivados de una producción cultural o artística, individual o colectiva, utilizando diversos lenguajes, códigos, técnicas, herramientas y recursos plásticos, visuales, audiovisuales, musicales, corporales o escénicos, valorando tanto el proceso como el producto final y comprendiendo las oportunidades personales, sociales, inclusivas y económicas que ofrecen.

CCEC1

Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

CCL2

Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL5

Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación

CCL4

Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.

CCL1

Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.

CCL3

Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

4.1.5.- Cronograma y secuenciación de actividades.

Sesión / Sesiones	Título	Competencias específicas y criterios de evaluación
Sesión 1.	Introducción al contexto sociohistórico de las mujeres poetas de finales del siglo XX y comienzos del XXI	2 2.1
Sesión 2 y 3.	Lectura y análisis de los poemas de Elvira Sastre	7, 10 4.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2
Sesión 4 y 5.	Lectura y análisis de los poemas de Rupi Kaur	7 7.2,
Sesión 6 y 7.	Lectura y análisis de la obra de Alejandra Pizarnik	4, 8 4.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2
Sesión 8 y 9.	Trabajo de investigación y exposición	2 2.1, 2.2, 4.2

4.1.6.- Actividades por sesiones

Metodología aplicada
<p>La estrategia educativa para esta unidad enfatiza en la participación de los alumnos y alumnas, siguiendo las tendencias pedagógicas contemporáneas. Se promueve que el estudiante sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje bajo la guía del docente, haciéndole participe con la interpretación de los poemas que analizamos, la obra de las autoras que presentamos, y la reflexión sobre el contexto sociocultural en el que se inserta el canon, así como la necesidad de ampliarlo con las nuevas temáticas y debates que se despiertan en la sociedad y en los escritores de la Generación <i>millennial</i>.</p>

A través del análisis del contenido de los textos favorece el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes, asentando el conocimiento adquirido en las clases y su afianzamiento. El proyecto final, por su parte, permite al alumnado hacer uso de las nuevas herramientas tecnológicas tanto para la investigación como para la exposición de la autora elegida, estableciendo una relación entre el medio físico y tradicional de los libros con los que identifican la lectura, con el medio online y virtual.

En lo que respecta a la temporalización, esta situación de aprendizaje está planteada para llevarse a cabo a lo largo de nueve sesiones, en una situación ideal lo conveniente sería hacerla coincidir con el final de 2º trimestre.

Sesión número 1: Introducción al contexto sociohistórico de las mujeres poetas de finales del siglo XX y comienzos del XXI

Tiempo de la sesión:
55 minutos

Modalidad: Toda la clase

Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado.

Agrupamiento del alumnado: Grupo clase

Objetivos de la sesión:

- Introducir la situación de las mujeres en los manuales de literatura a finales del siglo XX y principios del XXI, y entender la necesaria labor de rescate que se está realizando.
- Conocer el contexto histórico donde se produjo esa literatura, y el contexto actual en el que se está produciendo la literatura de la poesía juvenil.

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, material del aula.

Descripción de la actividad:

Actividad 1. Se hace un repaso activo de las mujeres que han estudiado en los manuales de literatura a lo largo de los últimos años, en un diálogo donde se les invita a participar compartiendo la información que recuerdan de estas mujeres, junto a la comparación de cuántos nombres masculinos recuerdan.

Actividad 2. Enfocamos la conversación y el debate en la poesía. Realizamos las siguientes preguntas a los alumnos: ¿Leéis poesía? ¿Sobre qué temática suele tratar la poesía? ¿Recuerdas nombres de autores? ¿Y de autoras? Para lograr su participación les pedimos que se dividan en grupos de 3 personas y entre ellos hagan el ejercicio de pensar estas preguntas para más tarde compartir las respuestas con el resto de la clase y establecer coincidencias.

Tras establecer este debate exponemos el contexto histórico y social de las mujeres a finales del siglo XX dentro del canon poético. Recordamos algunos de los nombres de poetas de este siglo de la literatura en castellano.

Actividad 3. Compartimos el vídeo “Día de la mujer: las poetas hablan de feminismo” (El País, 2018) con una duración de 6 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=G1YQD6GySw4>. En este vídeo aparecen diferentes autoras españolas hablando del feminismo dentro de la poesía y de la reivindicación del derecho a hablar de la propia identidad, el cuerpo, la sexualidad. Aquí interviene Elvira Sastre, una de las autoras que vamos a tratar en la siguiente sesión introduciéndola.

Competencias específicas	Criterios de evaluación
2.	2.1.

Sesión número 2 y 3: Lectura y análisis de los poemas de Elvira Sastre	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase

	<p>Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado.</p> <p>Agrupamiento del alumnado: Grupo grande (3 grupos)</p>
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentar a Elvira Sastre dentro del contexto sociohistórico como poeta representante del <i>boom</i> de la Generación <i>millennial</i> en el que se ha desarrollado su obra. ➤ Dar a conocer las posibilidades que le han ofrecido las redes sociales a Sastre para poder exponer su obra y ser un altavoz de esta generación. Visualizar el vídeo que acompaña al poema ‘Somos mujeres’, como una reivindicación de la identidad que durante tantos años ha quedado relegada a un segundo plano no solo en la literatura ➤ Analizar cada grupo un poema de Sastre: ‘Somos mujeres’, ‘Mi vida huele a flor’ e ‘Incansable’ para que lo interpreten y lo expliquen al resto de la clase. 	
<p>Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poema impreso.</p>	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Actividad 1. Preguntar a los estudiantes por poetas mujeres jóvenes que conozcan y hayan leído. Mostrar las redes sociales de Elvira Sastre y el trabajo de divulgación de poesía que ha compartido a través de ellas. Correlacionar sus poemas escritos con su presencia en redes sociales.</p> <p>Actividad 2. Pondremos en clase el vídeo oficial del poema de Elvira Sastre ‘Somos mujeres’(La Voz, 2019) https://www.youtube.com/watch?v=rtpuZervcVM. Identificación de los diferentes sucesos históricos que aparecen en el vídeo: Manifestación del 8 de marzo, revueltas en Latinoamérica, elementos que aparecen en el vídeo:</p>	

pañuelos morados, lemas, banderas, símbolo de la mujer. Coloquio con los alumnos del significado de este poema con el apoyo visual.

Actividad 3. Formar 3 grupos de alumnos y entregar impreso a cada uno un poema diferente de Elvira Sastre: ‘Somos mujeres’, ‘Mi vida huele a flor’ e ‘Incansable’. Proponer que cada grupo interprete el poema asignado y se lo explique al resto de la clase intercambiando impresiones. Los poemas se incluyen en el Anexo I.

Actividad 4. En los últimos minutos de la clase destacamos el papel de Elvira Sastre como traductora e introducimos la próxima sesión sobre Rupi Kaur pidiéndole al alumno que traiga a la próxima clase un ejemplo de poema visual que haya encontrado en redes sociales, bien de Rupi Kaur o de otros autores.

Competencias específicas	Criterios de evaluación
4, 7, 8	4.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2

Sesión número 4 y 5: Lectura y análisis de los poemas de Rupi Kaur	
<p>Tiempo de la sesión: 55 minutos</p>	<p>Modalidad: Toda la clase</p> <p>Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado.</p> <p>Agrupamiento del alumnado: Grupo clase</p>
<p>Objetivos de la sesión:</p> <p>➤ Presentar al alumnado a Rupi Kaur, dentro de su contexto sociohistórico como poeta inmigrante, canadiense, de procedencia India, su impacto a nivel internacional que más copias ha vendido, su inicio en redes sociales, y cómo se ha ido desarrollando su obra en otros formatos.</p>	

➤ Analizar el tipo de lenguaje que utiliza, la falta de signos de puntuación debido a la reivindicación de su lengua de origen, la combinación con otros formatos como la ilustración.

➤ Comentar cinco de sus poemas: ‘más fuertes juntas’, ‘valía’ y los poemas sin título nº 2, 4 y 5 incluidos en el Anexo I. Estos poemas hablan sobre diferentes formas de constituir la identidad de la mujer: lo que se esperaba de su valía, la autoestima, la comunidad que le rodea, la fortaleza en ella misma, entre otros. Conducir a los alumnos a la interpretación de estas temáticas.

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poemas impresos

Descripción de la actividad: Actividad 1. Les mostraremos a nivel visual el poema nº 4 y nº5 de Rupi Kaur, ambos sin título e incluidos en el Anexo I de este trabajo que acompañan la ilustración con versos breves. Pediremos que compartan los poemas visuales que han traído como tarea desde casa versos breves. Fomentaremos el debate acerca de por qué Kaur tiene esa forma de escribir, para así poder explicarles el uso de su lenguaje y escritura.

Actividad 2. Formar grupos de 5 alumnos y entregar impresos los poemas de Rupi Kaur que se centran en la identidad de las mujeres y la búsqueda de su identidad, reivindicando su papel en la sociedad. Los poemas podrán encontrarse en el anexo de este trabajo. Deberán leerlos e identificar qué valores está destacando Rupi en cada uno de ellos.

Actividad 3. Mostrar el vídeo del tráiler de Rupi Kaur en Amazon, y el especial que le dedican a uno de sus espectáculos: <https://www.youtube.com/watch?v=-1U8ITgcitQ> (2021a)

Debatir con el alumnado cómo la poesía puede traspasar fronteras y ser un género también de consumo cuando se adapta a otros formatos.

Competencias específicas	Criterios de evaluación
7	7.2

Sesión número 6 y 7: Lectura y análisis de la obra de Alejandra Pizarnik	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase Organización de la sesión: 70% profesor, 30% alumnado. Agrupamiento del alumnado: Grupo clase.
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducir quién es la poeta Alejandra Pizarnik, su contexto histórico y su obra. ➤ Valorar el lenguaje que utiliza y las características de su poesía. ➤ Leer y analizar tres de sus poemas que con un lenguaje más opaco y oscuro que el visto con anterioridad, reivindica el papel de la mujer y los valores como la independencia, la sexualidad, la búsqueda de identidad en la juventud, etc. ➤ Analizar cómo ha cambiado el contexto sociocultural en el que se encontraba Alejandra Pizarnik en comparación con el de las autoras de la Generación <i>millennial</i> que hemos estudiado con anterioridad. Unirlo con cómo ha cambiado la poesía y la forma de expresarla como forma de expresar la identidad propia. 	
Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poemas impresos	

Descripción de la actividad:

Actividad 1. Formar grupos mixtos de 5 alumnos, entregarles impresos los poemas de Alejandra Pizarnik, dejarles tiempo para la lectura y establecer un debate con ellos: ¿De qué trata cada poema? ¿Cómo es su lenguaje? ¿Se parecen a otros poemas que hemos visto con anterioridad? ¿En qué?

Actividad 2. Releer los poemas de las anteriores autoras, Rupi Kaur y Elvira Sastre, y buscar similitudes con los poemas de Alejandra Pizarnik. Explicar, tras el debate, las coincidencias desde el punto de vista de la temática, y el marco histórico bajo el que se englobaba la lucha social de la generación de Pizarnik, teniendo en cuenta que en ese periodo existía una falta de conocimiento respecto a las enfermedades mentales, la homosexualidad era castigada y el papel de la mujer se situaba en un segundo plano.

Competencias específicas

4, 8

Criterios de evaluación

4.2, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2

Sesión número 8 y 9: Trabajo de investigación y exposición oral

Tiempo de la sesión:
55 minutos

Modalidad: Toda la clase

Organización de la sesión: 30% profesor, 70%
alumnado.

Agrupación: Pequeño grupo (5 alumnos)

Objetivos de la sesión:

➤ División en grupos de tres para trabajar una de las tres autoras vistas a lo largo de esta situación de aprendizaje.

➤ Contextualización de su obra y su vida, así como selección de uno de sus poemas para relacionarlo con un hecho histórico y social, o bien con uno de los valores a los que se están dando importancia en los últimos tiempos (como la salud mental). Interrelación de elementos literarios con los hechos históricos, proceden a trabajar de forma autónoma y en grupo.

➤ Se realizarán las exposiciones orales en grupos de 5 alumnos, y contarán con 7-8 minutos de exposición. El objetivo es adquirir las aptitudes necesarias para poder exponer trabajos en públicos, tras haber trabajado con la bibliografía correspondiente a la que se le dará acceso por cada autora. Al terminar la exposición, el alumnado participará calificando el resto de las exposiciones bajo la rúbrica de evaluación que entregará el docente incluida en el Anexo II de este trabajo, a través de la cual podrán calificar a los compañeros y compañeras.

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores.

Descripción de la actividad:

Los alumnos y alumnas deberán dividirse por grupos de 5, escoger una de las tres autoras para estudiar en profundidad su poesía y su trayectoria. Deben seleccionar uno de sus poemas y estudiar la estructura de este, el tipo de lenguaje utilizado, poniendo énfasis en la temática y en la identificación del mismo con un suceso sociohistórico actual, o con uno de los valores que promueve: la salud mental, la igualdad entre hombres y mujeres, el apoyo entre las comunidades, etc.

El/la docente supervisará el proceso, realizando correcciones y resolviendo las dudas que tengan los alumnos. Se dará la posibilidad de usar diferentes herramientas digitales para hacer la presentación del trabajo: Google Slides, Canva, Genially, donde apoyarse en la exposición oral, y se podrá introducir material en formato vídeo.

En la última sesión se expondrá el trabajo en una exposición oral con una duración de 7-8 minutos por cada grupo.	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
2	2.1, 2.2, 4.2

4.1.7. Instrumentos de evaluación

4.1.7.1. Atención a la diversidad

En el capítulo III de la Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo que corresponde a la etapa de Bachillerato en la Comunidad de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad proponiendo los principios generales de actuación para la atención a la diversidad, medidas generales de atención, programas de atención de refuerzo del aprendizaje y de profundización.

Las medidas generales para abordar la diversidad comprenden una serie de acciones comunes aplicadas por cada docente según las necesidades específicas de los alumnos presentes en clase. Estas acciones tienen como objetivo principal promover el aprendizaje y el rendimiento académico de todos los estudiantes mediante el uso de diversos recursos, tanto humanos como materiales, con un enfoque integral.

Como adaptación curricular proponemos la siguiente actividad para el alumnado que pueda resultar dificultoso las actividades en grupo por la comprensión de la materia, o que pueden presentar algún tipo de déficit de atención:

Actividad de adaptación curricular	
Temporalización:	55 minutos
Modalidad:	Individual

Instalaciones y materiales:	Aula, material escolar, poema impreso y ficha para el comentario impresa
Descripción de la actividad:	Durante las sesiones correspondientes al trabajo de investigación y exposición, se propondrá al alumno que elija uno de los poemas vistos en clase y que busque en internet qué poetas comparten generación con la autora elegida, presentando en clase otro poema de alguna autora coetánea a esta generación.

Como actividad de profundización para el alumnado que posea unas altas capacidades planteamos ofrecer una bibliografía más amplia de la poeta canónica elegida, en este caso Alejandra Pizarnik, y que pueda hacer una exposición voluntaria de ella como Trabajo de investigación y exposición.

4.1.7.2. Evaluación

La evaluación del progreso de los estudiantes se llevará a cabo de acuerdo con criterios claros y continuos, en línea con las directrices establecidas por la normativa. Esta evaluación no solo tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el proceso educativo, sino también identificar posibles obstáculos que puedan enfrentar y, en consecuencia, tomar medidas adecuadas para asegurar que adquieran las habilidades necesarias.

Se contará también con una autoevaluación entre pares mediante una lista de cotejo. La evaluación de las exposiciones orales se hará bajo la rúbrica facilitada por el docente (Anexo II). El docente deberá seguirla para calificar la exposición. El resto de los instrumentos se organizarán de la siguiente manera:

-Evaluación de la participación en clase:

Participación en clase	40%
Comentarios de la selección de poemas	20%
Proyecto Final	30%
Exposición oral	10%

Una de las partes más importantes de esta situación de aprendizaje es la contribución activa y participación en las discusiones grupales. Esto incluye el involucrarse con la temática que se está tratando y compartir conocimientos previos, experiencias relevantes y aportar información adicional que sea útil para el resto de los alumnos. Se alienta a los estudiantes a hacer sugerencias y participar de manera comprometida, implicándose activamente.

-Evaluación de los comentarios de los poemas seleccionados:

En el análisis de los poemas aportadas por el docente, el objetivo principal es que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje y comprendan a fondo la importancia de las poetisas estudiadas y lo que implicó su aportación dentro del contexto sociohistórico. Es importante que con las herramientas proporcionadas (bibliografía e internet) puedan interrelacionar estos hechos entre las diferentes autoras y aplicar estos conocimientos en futuras evaluaciones.

-Evaluación del Proyecto Final:

El Proyecto Final tiene como objetivo la creación de una presentación junto a un comentario que refleje la actitud crítica y objetiva hacia la poesía de las autoras de la Generación *millennial*, en relación con la poesía tradicional. Además, se espera que los estudiantes demuestren habilidades en la expresión de sus ideas y argumentos, las cuales se habrán desarrollado a lo largo de las sesiones. Es esencial que los alumnos aprendan a elaborar trabajos académicos, sobre temas relacionados con la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos.

En la evaluación de la práctica docente nos centraremos en el procedimiento que incluye tanto los indicadores como los instrumentos para medir el desempeño competencial de los alumnos y alumnas, como indicamos en la siguiente tabla:

Nivel de desempeño competencial	
Se obtiene a partir de la calificación de los criterios implicados	
Procedimientos de evaluación de la práctica docente	
Indicador	Instrumento
Adquisición de conocimientos sobre la conexión entre la obra leída y su contexto y su conexión con otros textos	Ejercicios grupales comparativos
Aportaciones a la comprensión global de las obras leídas, capacidad de síntesis y de reflexión, adecuando los conocimientos al contexto académico y al discurso oral	Exposición oral del trabajo de investigación
Motivación	Rúbrica anexa

4.1.8. Conclusiones

La elaboración de esta situación de aprendizaje ha sido un proceso reflexivo en el que establecer una relación real entre la poesía canónica y la poesía de la Generación *millennial*. En primer lugar, considero enriquecedor para el docente el reforzar su conocimiento sobre la poesía actual del siglo XXI que interesa a los estudiantes más jóvenes, especialmente descubriendo a autoras que están teniendo un notable impacto en la sociedad. En segundo lugar, el rescatar a una poeta canónica como es Pizarnik, en su contexto histórico entendiendo el papel que ocupaba su escritura en el momento de su publicación, resulta relevante para analizar los factores externos que han influido en la permanencia de su obra. Aunque las limitaciones temporales y de extensión no me hayan permitido profundizar en ellas, estas autoras merecen un espacio fundamental en la educación, especialmente en Bachillerato, donde el estudiantado está preparado para profundizar en una poesía de carácter más intimista y personal que en un ejercicio no solo literario, sino filosófico y sociológico, pueden ayudarle a entender mejor la percepción del mundo en el que viven.

Finalmente, la integración de los elementos del currículo de Bachillerato en esta propuesta de situación de aprendizaje, así como las competencias específicas, las competencias clave, los objetivos de etapa y los contenidos de manera integral, han sido relevantes para comprender el impacto que puede tener la poesía en la sociedad actual. Los lectores necesitan más propuestas educativas como esta, que presenten el legado de destacadas autoras de la poesía en español. Es crucial que conozcan la existencia de grandes pensadoras que, a través de sus escritos, abordaron sentimientos humanos y se comprometieron en la búsqueda de su identidad como mujeres y escritoras. Es crucial para formar a los nuevos lectores que sean capaz de reconocer la calidad literaria de las mujeres independientemente de las antologías, y comprender cómo se ha llegado a la expulsión de estas.

4.1.9 Bibliografía

4.1.9.1 Bibliografía legal

Ley Orgánica 3 de 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. 30 de diciembre de 2020. Páginas 122868 a 122953.

Real Decreto 243 de 2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 6 de abril de 2022. «BOE» núm. 82.

Decreto 103 de 2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 9 de mayo de 2023. «BOJA» núm. 90.

Decreto 110 de 2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 28 de junio de 2016. 14 de junio de 2016. «BOJA» núm. 122.

Decreto 183 de 2020, de 10 de junio, por el que se modifica el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 10 de noviembre de 2020. «BOJA» núm. 221.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de

Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. 15 de enero de 2021. Boletín Extraordinario núm. 7.

Instrucciones del 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

4.1.9.2 Bibliografía específica

El País. (2018). Día de la Mujer: Las poetas hablan de FEMINISMO| Cultura. En [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=G1YQD6GySw4yt=201s>

Kaur, R. (2014). *Otras maneras de usar la boca*. Seix Barral.

Kaur, R. (2017). *The Sun and her Flowers*. Simon y Schuster.

Kaur, R. (2018). *El sol y sus flores*. Seix Barral.

Kaur, R. (2021a). «Rupi Kaur Live» Trailer . En [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-1U8ITgcitQ>

Kaur, R. (2021b). *Todo lo que necesito existe ya en mí*. Seix Barral.

Kaur, R. (2023). *Palabras para sanar*. Seix Barral.

La Voz. (2019). La ovación a Elvira Sastre por su poema «Somos mujeres» en el Congreso de la Lengua. En [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mlW69gXolWA>

Pizarnik, A. (1956). *La última inocencia*. Losada.

Pizarnik, A. (1965). *Extracción de la piedra de la locura*. Corregidor.

Pizarnik, A. (1972a). *Árbol de Diana*. Corregidor.

Pizarnik, A. (1972b). *La condesa sangrienta*. Ediciones Siglo XX.

Sastre, E. (2013). *Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo*. Lapsus Calami.

- Sastre, E. (2014). *Baluartes*. Valparaíso Ediciones.
- Sastre, E. (2015). *Ya nadie baila*. Valparaíso Ediciones.
- Sastre, E. (2016). *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida*. Visor.
- Sastre, E. (2018a). *Aquella orilla nuestra*. Alfaguara.
- Sastre, E. (2019a). *A los perros buenos no les pasan cosas malas*. Planeta.
- Sastre, E. (2019b). *Días sin ti*. Seix Barral.
- Sastre, E. (2020a). *Adiós al frío*. Visor.
- Sastre, E. (2020b). *Madrid me mata*. Seix Barral.
- Sastre, E. (2021a). *Cuando me quieres*. Planeta.
- Sastre, E. (2023). *Lo que la poesía aún no ha escrito: Poesía reunida (2013-2020)*. Visor.

4.1.10.- Anexos Situación Aprendizaje 1.

Anexo I. Poemas de las actividades

Poemas de la actividad “Lectura y análisis de los poemas de Elvira Sastre”

Poema nº1: “Somos mujeres”

Miradnos.

Somos la luz de nuestra propia sombra,
el reflejo de la carne que nos ha acompañado,
la fuerza que impulsa a las olas más minúsculas.
Somos el azar de lo oportuno,
la paz que termina con las guerras ajenas,
dos rodillas arañadas que resisten con valentía.

Miradnos.

Decidimos cambiar la dirección del puño

porque nosotras no nos defendemos:

nosotras luchamos.

Miradnos.

Somos, también, dolor,

somos miedo,

somos un tropiezo fruto de la zancadilla de otro

que pretende marcar un camino que no existe.

Somos, también, una espalda torcida,

una mirada maltratada, una piel obligada,

pero la misma mano que alzamos

abre todas las puertas,

la misma boca con la que negamos

hace que el mundo avance,

y somos las únicas capaces de enseñar

a un pájaro a volar.

Miradnos.

Somos música,

inabarcables, invencibles, incontenibles, inhabitables,

luz en un lugar que aún no es capaz de

abarcarnos, vencernos, contenernos, habitarnos,

porque la belleza siempre cegó los ojos

de aquel que no sabía mirar.

Nuestro animal es una bestia indomable
que dormía tranquila hasta que decidisteis
abrirle los ojos con vuestros palos,
con vuestros insultos, con este desprecio
que, oídnos:

no aceptamos.

Miradnos.

Porque yo lo he visto en nuestros ojos,
lo he visto cuando nos reconocemos humanas
en esta selva que no siempre nos comprende
pero que hemos conquistado.

He visto en nosotras

la armonía de la vida y de la muerte,

la quietud del cielo y del suelo,

la unión del comienzo y del fin,

el fuego de la nieve y la madera,

la libertad del sí y el no,

el valor de quien llega y quien se va,

el don de quien puede y lo consigue.

Miradnos,

y nunca olvidéis que el universo y la luz
salen de nuestras piernas.

Porque un mundo sin mujeres
no es más que un mundo vacío y a oscuras.
Y nosotras
estamos aquí
para despertaros
y encender la mecha.

Poema n°2: “Mi vida huele a flor”

Debo reconocer que quizás
no estés
en el sitio justo que mereces:
ese que nunca desocupo.

Debo reconocer que quizás
no te necesite de esa manera
tan violenta de los animales
que jadean miseria,
aunque yo sea uno de ellos.

Que quizá esto sea otra cosa
más tranquila propia de
aquellos a los que
les cansa más una sonrisa

que la propia vida,
aunque yo sea uno de ellos.

Debo reconocer que no le pongo
ni puertas ni ruidos ni alas
a este amor que a veces nos espera
tras la puerta y otras se lanza con violencia
sobre nuestros cuerpos desnudos.

Debo reconocer
que no tengo miedo:
sólo heridas.

Poema nº3: "Incansable"

INCANSABLE

Es sólo que el tiempo avanza,
como avanzan los trenes
en los raíles vacíos,
pero avanza también en quien no conozco,
en quien conozco y no distingo,
en quien distingo y no recuerdo,
en quien recuerdo y no conozco.

Es sólo que este tiempo que no es mío
crece a pasos agigantados sobre las canciones,
bajo las carreteras asfaltadas,
entre las palabras extranjeras,
dentro también de todo aquello
que no alcanzo a comprender.

Es sólo eso, mi vida,
este tiempo incansable,
y tus huellas que lo siguen,
y mis pies quietos, estáticos, incapaces,
deseando deteneros.

Poemas de la actividad “Lectura y análisis de la obra de Rupi Kaur”

Poema nº 1: “más fuertes juntas”

las mujeres han estado durante mucho tiempo anhelando su lugar
cuando una de nosotras finalmente
consigue saltar al ruedo
nos preocupa que otra mujer
ocupe nuestro lugar
pero el espacio no funciona así

mira todos los hombres en el ruedo haciéndose más fuertes
mientras sus números se multiplican
más mujeres en el ruedo significa
más espacio para que cada una de nosotras crezca

Poema nº 2: sin título

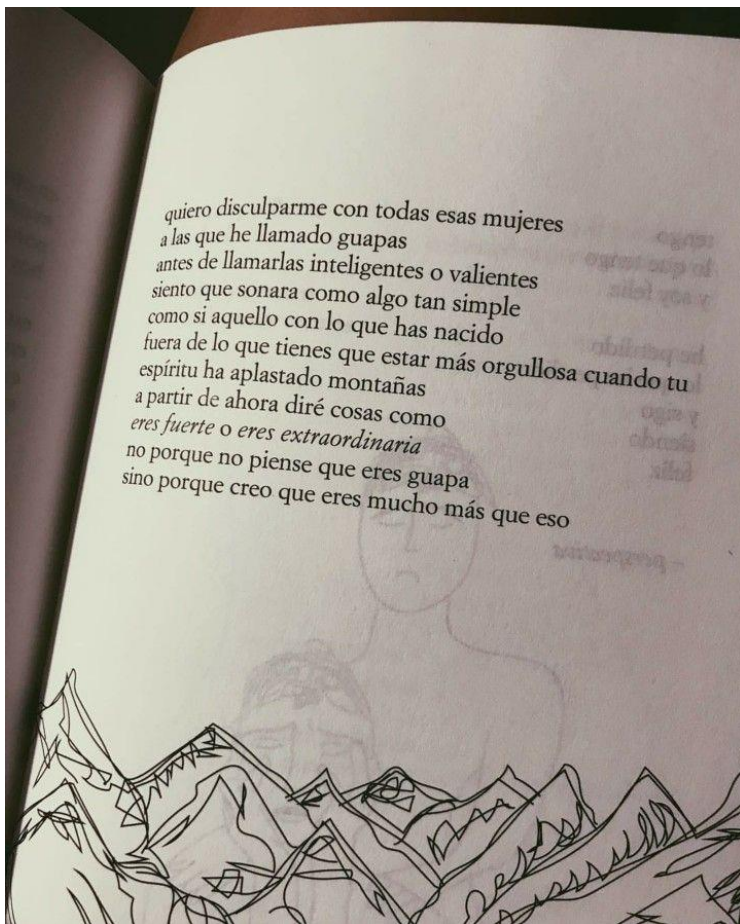
puedes oír a las mujeres que llegaron antes que yo
quinientas mil voces
sonando a través de mi garganta
como si esto fuera un escenario hecho para ellas
no sé qué partes de mí son mías
y cuáles son de ellas
puedes verlas apoderándose de mi espíritu
moviendo mis piernas y mis brazos
para hacer todo
lo que no pudieron hacer
cuando estaban vivas

Poema nº3: “valía”

cuando los niños en el colegio me preguntaban
dónde trabajaba mi mamá
yo les mentía y les decía *en la fábrica*
como el resto de las mamás
me daba demasiada vergüenza admitir
que no tenía un trabajo «de verdad»
aunque «mamá que se queda en casa» significase
que era una cuidadora a tiempo completo
conductora
cocinera

secretaria
tutora
limpiadora
mejor amiga
de cuatro niños y
la definición de trabajo «de verdad» que tiene el mundo
no se acerca siquiera a cubrir todo eso

Poema nº4: sin título



Poema nº 5: sin título

pierdes todo
cuando no te amas a ti misma

y ganas todo cuando lo haces - rupi kaur



Poema de la actividad “Lectura y análisis de la obra de Alejandra Pizarnik”

Poema nº1: “Soy mujer”

Soy mujer. Y un entrañable calor me abriga cuando
el mundo me golpea. Es el calor de las otras
mujeres, de aquellas que hicieron de la vida este
rincón sensible, luchador, de piel suave y
corazón guerrero.

Poema nº2: “Viajera de corazón de pájaro negro”

viajera de corazón de pájaro negro
tuya es la soledad a medianoche
tuyos los animales sabios que pueblan tu sueño
en espera de la palabra antigua

tuyo el amor y su sonido a viento roto

Poema nº3 – “El despertar”

Señor

La jaula se ha vuelto pájaro

y se ha volado

y mi corazón está loco

porque aúlla a la muerte

y sonrío detrás del viento

a mis delirios

Qué haré con el miedo

Qué haré con el miedo

Ya no baila la luz en mi sonrisa

ni las estaciones queman palomas en mis ideas

Mis manos se han desnudado

y se han ido donde la muerte

enseña a vivir a los muertos

Señor

El aire me castiga el ser

Detrás del aire hay monstruos

que beben de mi sangre

Es el desastre

Es la hora del vacío no vacío

Es el instante de poner cerrojo a los labios

oír a los condenados gritar

contemplar a cada uno de mis nombres

ahorcados en la nada.

Señor

Tengo veinte años

También mis ojos tienen veinte años

y sin embargo no dicen nada

Señor

He consumado mi vida en un instante

La última inocencia estalló

Ahora es nunca o jamás

o simplemente fue

¿Cómo no me suicido frente a un espejo

y desaparezco para reaparecer en el mar

donde un gran barco me esperaría
con las luces encendidas?

¿Cómo no me extraigo las venas
y hago con ellas una escala
para huir al otro lado de la noche?

El principio ha dado a luz el final
Todo continuará igual
Las sonrisas gastadas
El interés interesado
Las preguntas de piedra en piedra
Las gesticulaciones que remedan amor
Todo continuará igual

Pero mis brazos insisten en abrazar al mundo
porque aún no les enseñaron
que ya es demasiado tarde

Señor
Arroja los féretros de mi sangre

Recuerdo mi niñez

cuando yo era una anciana

Las flores morían en mis manos

porque la danza salvaje de la alegría

les destruía el corazón

Recuerdo las negras mañanas de sol

cuando era niña

es decir ayer

es decir hace siglos

Señor

La jaula se ha vuelto pájaro

y ha devorado mis esperanzas

Señor

La jaula se ha vuelto pájaro

Qué haré con el miedo

4.1.10.2.- Anexo II. Rúbrica de evaluación del proyecto final y de las exposiciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE (5-6)	BIEN (6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)
2.1 Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las	No muestra conocimiento acerca del tema	Consigue transmitir el mensaje correctamente	Demuestra entendimiento acerca del	Demuestra entendimiento acerca del tema, y la	Se nota un buen dominio del tema.

necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales especializados propios de diferentes ámbitos analizando la interacción entre los diferentes códigos.	y el contenido es vacío.	e pero hace rectificaciones, por lo que duda.	tema, y la exposición es fluida.	exposición es fluida.	
8.1 Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.	Presenta un conocimiento insuficiente acerca de la biografía del autor, con múltiples errores en los datos proporcionados.	En ocasiones, presenta un discurso claro y pausado, pero en otras se apresura, dificultando la comprensión. Aunque muestra comprensión en ciertas áreas del tema, su capacidad para responder preguntas específicas del público es limitada.	Mayormente emplea un discurso claro y pausado. Tiene la habilidad para responder con precisión a la mayoría de las preguntas del público, mostrando un sólido entendimiento del tema presentado. Además, exhibe confianza y seguridad durante la exposición.	Mayormente emplea un discurso claro y pausado. Tiene la habilidad para responder con precisión a la mayoría de las preguntas del público, mostrando un sólido entendimiento del tema presentado. Además, exhibe confianza y seguridad durante la exposición.	Su discurso es claro y deliberado, comunicando con precisión la información al público. Tiene la capacidad de responder con exactitud a casi todas las preguntas de la audiencia, lo que evidencia su comprensión integral del tema. Además, muestra un

		Además, exhibe confianza al realizar la exposición.	presentado . Además, exhibe confianza y seguridad durante la exposición .		alto nivel de seguridad y confianza durante la presentación.	
8.2	Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre las obras de la literatura española o hispánica del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas de ayer y de hoy, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y	No consigue establecer una relación entre el discurso oral, el trabajo de investigación y las obras de la literatura presentadas en clase.	Establece vagamente vínculos entre las obras de literatura vistas en clase pero no consigue estructurar a través de la exposición y el lenguaje un hil argumental.	Establece vínculos argumentados entre los textos leídos en clase, situándolo s en un contexto histórico común en función de la temática, los tópicos, la estructura y los valores estéticos.	Establece bastantes vínculos argumentados entre los textos leídos aportando su propia opinión, un alto grado de implicación y una recepción correcta de la experiencia de la lectura.	Establece muchos vínculos entre los textos leídos en clase, diferentes contextos actuales y pasados, valorando el lenguaje estético a través de una exposición clara que demuestra un proyecto de investigación consolidado.

estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.					
--	--	--	--	--	--

4.2. Diseño situación aprendizaje (SdA): del exilio a la necesidad de emigrar a través de la poesía actual.

4.2.1. Justificación

La presente situación de aprendizaje ha sido diseñada para ser implementada en el primer curso de bachillerato del centro “Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia Nuestra Señora del Rosario”, situado en Atarfe, municipio de la provincia de Granada.

Este centro pertenece a una red con larga trayectoria dentro de Andalucía, con más de 26 escuelas que cubren las etapas de formación primaria hasta bachillerato. Proponemos desarrollar esta situación de aprendizaje en un grupo de 25 alumnos de la rama de Humanidades y Ciencias Sociales dentro de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Hay que tener en sus aulas se cuenta con recursos materiales favorecidos por la digitalización, que podremos poner al servicio de las lecciones.

La propuesta de aprendizaje se enfoca en cultivar la reflexión del contexto social en el que se encuentran las personas migrantes. Mediante un análisis de la poesía contemporánea de autores como Ángel Néstore, Warsan Shire y Cristina Peri-Rossi, los alumnos cultivarán las habilidades para acercarse a diferentes vivencias presentadas por los autores, como inmigrantes, y en el caso de Peri-Rossi, como exiliada. Se hará desde la conexión intercultural, y la conciencia lingüística que impulsa la escucha activa de los alumnos, propiciando la reflexión crítica, y entendiendo el impacto que tienen las redes sociales y la vinculación con la política en forma de solidaridad.

4.2.2. Título y producto final

- Título: El exilio y la inmigración a través de la poesía actual.
- Producto final: A partir de la lectura de los poemas de Shire, Néstore y Peri-Rossi, proponemos que los alumnos y alumnas lleven a cabo una campaña de concienciación que tendrá como colofón una exposición oral grupal donde el alumnado pueda demostrar los conocimientos adquiridos, la capacidad de reflexión, empatía y comprensión, utilizando su creatividad para expresar a través de una

presentación los mensajes clave de la campaña para lograr de una forma clara, persuasiva y convincente, captar la atención del resto de compañeros.

4.2.3. Contextualización

- Datos del curso: 2º
- Etapa: bachillerato
- Nº de alumnos: 25
- Área de conocimiento: Lengua y literatura
- Primer trimestre.

Se realizarán 9 sesiones que se describen en la secuenciación didáctica. Cada una corresponde a una o varias clases de Lengua Castellana y Literatura y tienen asociadas diferentes actividades.

4.2.4. Concreción curricular

4.2.4.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de la etapa educativa a la que va dirigida la situación de aprendizaje atienden a lo establecido en el Artículo 7 del *Real Decreto 243/2022* sobre el Bachillerato, y son los siguientes:

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa

b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia

e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.

4.2.4.2.- Competencias clave

Para nuestra situación de aprendizaje recogeremos las siguientes competencias clave de Bachillerato, extraídas del Anexo I *del Real Decreto 243/2022*, junto con sus correspondientes descriptores operativos.

COMPETENCIAS CLAVE
Competencia en comunicación lingüística (CCL)
Competencia digital (CD)
Competencia plurilingüe (CP)

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)
Competencia personal, social, y de aprender a aprender (CPSAA)
Competencia ciudadana (CC)

4.2.4.3.- Competencias específicas

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidas en el Anexo II del *Real Decreto 243/2022*. De entre estas competencias, relacionamos las siguientes con la situación de aprendizaje que planteamos:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Competencia específica 2: comprender e interpretar textos orales y multimodales (CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3).
Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. (CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2)
Competencia específica 7: Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura (CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1.1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2)

Competencia específica 10: Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana (CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3.1, CCEC3.2, CCEC4.2)

4.2.4.4.- Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidas en el Anexo II del *Real Decreto 243/2022*. De entre estas competencias, relacionamos las siguientes con la situación de aprendizaje que planteamos:

Criterio de evaluación 2.1	Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales especializados propios de diferentes ámbitos analizando la interacción entre los diferentes códigos.
Criterio de evaluación 3.2	Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística, desarrollando la capacidad de expresarse correctamente en público.
Criterio de evaluación 7.2	Compartir la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y elaborar una interpretación personal estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales.
Criterio de evaluación 10.1	Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua y sus variedades de habla, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales que rigen la comunicación entre las personas.

Criterio de evaluación 10.2	Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social.
--------------------------------	---

4.2.4.5.- Saberes básicos

En la presente situación de aprendizaje trabajaremos los siguientes saberes básicos, organizados en cuatro bloques de acuerdo con lo establecido en el *Real Decreto 243/2022* de 5 de abril en la LOMLOE.

LCYL.1.C.2.4	Vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura
LCYL.1.B.2.3	Géneros discursivos propios del ámbito social. Las redes sociales y medios de comunicación
LCYL.1.C.1.3	Expresión argumentada de los gustos lectores personales. Diversificación del corpus leído, atendiendo a los circuitos comerciales del libro y distinguiendo entre literatura canónica y de consumo, clásicos y bestsellers
LCYL.1.B.3.4	Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de los usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y contenido del texto.
LCYL.1.C.1.1	Selección de las obras con la ayuda de recomendaciones especializadas.
LCYL.1.B.3.3	Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Elementos no verbales. Rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. La deliberación oral argumentada.

LCYL.1.C.1.5	Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.
LCYL.1.C.2.5	Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos. Lectura con perspectiva de género
LCYL.1.B.4.1	Formas lingüísticas para la expresión de la subjetividad y de la objetividad.

4.2.4.6.- Descriptores operativos

Para nuestra situación de aprendizaje recogeremos los siguientes descriptores operativos de Bachillerato, extraídas del Anexo I *del Real Decreto 243/2022* junto a las competencias clave mencionadas con anterioridad:

COMPETENCIA PLURILINGÜE

CP2

A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.

CP3

Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

COMPETENCIA DIGITAL

CD3

Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de

manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CD2

Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER

CPSAA1.1

Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.

CPSAA4

Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

CPSAA3.1

Muestra sensibilidad hacia las emociones y experiencias de los demás, siendo consciente de la influencia que ejerce el grupo en las personas, para consolidar una personalidad empática e independiente y desarrollar su inteligencia.

COMPETENCIA CIUDADANA

CC3

Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

CC1

Analiza hechos, normas e ideas relativas a la dimensión social, histórica, cívica y moral de su propia identidad, para contribuir a la consolidación de su madurez personal y social, adquirir una conciencia ciudadana y responsable, desarrollar la

autonomía y el espíritu crítico, y establecer una interacción pacífica y respetuosa con los demás y con el entorno.

CC2

Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

CCL2

Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL5

Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación

CCL4

Lee con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico de producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.

CCL1

Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa

en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.

CCL3

Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

4.2.5.- Cronograma y secuenciación de actividades.

Sesión / Sesiones	Título	Competencias específicas y criterios de evaluación
Sesión 1.	Introducción al contexto sociohistórico de poetas migrantes a finales del siglo XX y principios del siglo XXI	10, 2 10.1, 2.1
Sesión 2 y 3.	Lectura y análisis de los poemas de Ángel Néstore	7,10 7.2, 10.1
Sesión 4 y 5.	Lectura y análisis de los poemas de Warsan Shire	7,10 7.2, 10.1, 10.2
Sesión 6 y 7.	Lectura y análisis de la obra de Cristina Peri-Rossi	7,3,10 7.2, 3.2, 10.1
Sesión 8 y 9.	Campaña de concienciación y exposición oral	2,3,10 2.1, 3.2, 10.2

4.2.6.- Actividades por sesiones

Metodología aplicada

En esta actividad para estudiantes de primero de bachillerato, buscamos un aprendizaje que sea significativo con una metodología de enfoque integral, adaptada a las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de su entorno. Priorizamos un ambiente flexible y activo que exponga a los alumnos y alumnas a la reflexión y que reduzca cualquier barrera que pueda aparecer.

Al inicio, queremos introducirlos en la poesía vinculada a la temática de la inmigración y del exilio, para que compartan sus ideas, para más tarde explorar las perspectivas en primera persona de aquellos poetas que han vivido esa realidad y han utilizado el arte como herramienta política y propia para alzar su propia voz.

Las actividades de aplicación buscan que apliquen todos los conocimientos de manera crítica generando un impacto en la comunidad, poniéndose en el lugar de las personas migrantes y promoviendo la comprensión y la solidaridad, desde un enfoque interdisciplinar que aúne diferentes artes, tanto a la hora de disfrutar de los contenidos en clase como a la hora de exponer su propio trabajo de investigación, con una campaña de concienciación creativa.

Finalmente, queremos que apliquen todo esto de manera crítica, tratando de generar un impacto en la comunidad. Buscamos que se pongan en el lugar de los migrantes y entiendan su situación, usando el arte y la literatura para conectar y solidarizarse con ellos.

Sesión número 1: Introducción al contexto sociohistórico de los poetas de finales del siglo XX y comienzos del XXI centrándonos en la condición de migración y exilio.

Tiempo de la sesión:
55 minutos

Modalidad: Toda la clase
Organización de la sesión: 50% profesor,
50% alumnado.

	Agrupamiento del alumnado: Grupo clase
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analizar la representación de los poetas migrantes en el canon literario del siglo XX y principios del XXI, destacando la importancia de comprender las experiencias de migración y las mezclas culturales en su contexto histórico. ➤ Explorar la presencia de los movimientos migrantes en la literatura y comprender las implicaciones lingüísticas y socioculturales en las obras literarias contemporáneas de poetas migrantes, como Warsan Shire y Ángelo Néstore. 	
<p>Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, material del aula.</p>	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Actividad 1: Realizar un análisis conjunto y participativo sobre la presencia de poetas migrantes en los manuales de literatura a lo largo del tiempo en conjunto con los movimientos sociales que se han dado en la historia. Se anima a los estudiantes a reflexionar sobre sus conocimientos previos acerca de la poesía y las experiencias de las personas migrantes.</p> <p>Actividad 2. Enfocamos la conversación y el debate en la poesía. Animamos a los alumnos a expresar sus ideas sobre cómo la poesía puede transmitir mensajes impactantes sobre la realidad de las personas migrantes. Se propone una dinámica de participación grupal. Los estudiantes, divididos en grupos de 5, reflexionan sobre las siguientes preguntas: ¿Has leído poesía anteriormente? ¿Sobre qué temas suelen versar los poemas que han leído? ¿Recuerdan nombres de autores? ¿Y de autoras? ¿Algunos de ellos eran migrantes? Posteriormente compartirán las</p>	

respuestas con la clase para identificar coincidencias y enriquecer la discusión colectiva.

Tras establecer este debate expondremos el contexto histórico y social de los poetas migrantes a finales del siglo XX dentro del canon poético uniéndolo con la realidad histórica de los mismos. Recordamos algunos de los nombres de poetas de este siglo de la literatura en castellano y su condición de migrantes y exiliados.

Actividad 3. Compartimos el vídeo poema de Ángel Néstore “En mi casa siempre hubo una silla vacía” publicado en su canal de YouTube en <https://www.youtube.com/watch?v=TMANJkKFvcs> (Néstore, 2017c) con una duración de 1 minuto 46 segundos.

En este vídeo hacemos una introducción a la poética de Ángel Néstore desde una perspectiva emocional en la que el autor reflexiona sobre sus recuerdos cuando aún vivía en Italia, haciendo reflexionar a los alumnos y alumnas acerca de la necesidad de buscar su identidad a nivel personal, y realizar esa misma búsqueda a través de la identificación con un hogar.

Competencias específicas	Criterios de evaluación
10, 2	10.1, 2.1

Sesión número 2 y 3: Lectura y análisis de los poemas de Ángel Néstore	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado. Agrupamiento del alumnado: Pequeño grupo (3 personas)

Objetivos de la sesión:

- Presentar a Ángelo Néstore dentro del contexto sociohistórico como poeta *queer* perteneciente a la Generación *millennial*.
- Dar a conocer la problemática a la que se enfrenta Néstore en sus poemas: el concepto transgénero, la denuncia de las violencias contra los cuerpos, y en última instancia, su condición de inmigrante.
- Analizar su poema ‘Insepulto’ en el que reflexiona sobre el concepto de familia y su situación familiar.

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poema impreso.

Descripción de la actividad:

Actividad 1. Mostrar las redes sociales de Ángelo Néstore y cómo ha compartido su trabajo poético a lo largo de los años. Mostrar cómo Néstore une la performance, el teatro, el vídeo, la música y la poesía a través del videoclip ‘Poeta ciborg pecador’ (Néstore, 2021a) publicado en su canal de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=EaQN6xqd5b4> con una duración de 3 minutos. Establecer un debate con ellos: ¿De qué trata este vídeo? ¿Cómo utiliza el lenguaje? ¿Por qué creéis que mezcla varios idiomas? ¿Qué tiene que ver su situación de inmigrante con el video poema?

Actividad 3. Formar grupos de 3 alumnos y entregarles impreso el poema de Ángelo Néstore ‘Insepulto’, añadido en el Anexo I. Realizar un comentario de este para una posterior puesta en común. El poema se incluye en el anexo de este trabajo.

Actividad 4. En los últimos minutos de la clase destacamos la reivindicación de Ángelo Néstore por la carga política que tiene el lenguaje e introducimos la próxima sobre Warsan Shire, pidiendo a los estudiantes

que traigan a la próxima clase un ejemplo de poemas relacionados con un hecho histórico que haya trascendido.	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
7, 10	7.2, 10.1

Sesión número 4 y 5: Lectura y análisis de los poemas de Warsan Shire	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado. Agrupamiento del alumnado: Grupo clase y pequeño grupo (3 alumnos)
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducir al alumnado en la vida y obra de Warsan Shire, destacando su origen somalí-británico, su impacto a nivel internacional y su influencia en la reivindicación de la situación de personas refugiadas. ➤ Analizar el impacto que han tenido los poemas de Shire, mostrándole al alumnado imágenes y artículos en los que aparecen los poemas de la poeta en las manifestaciones. ➤ Analizar el poema ‘Home’ en el que se aborda la situación de las personas migrantes y refugiadas, estableciendo un paralelismo y reflexión acerca de su situación actual. 	
Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poema impreso	

Descripción de la actividad:

Actividad 1. Explicar a los alumnos y alumnas en el contexto social de Warsan Shire, su historia, su obra, y mostrar a nivel visual diferentes poemas que han sido utilizados en manifestaciones y el alcance que puede llegar a tener la poesía cuando es usada como herramienta política y para alzar la voz ante las injusticias. Esta reflexión servirá para la campaña de concienciación en la que más adelante trabajarán como ejercicio final.

Actividad 2. Visionar en clase del vídeo compartido por la organización Amnistía Internacional en el que un grupo de alumnos de otro colegio recitan el poema 'Home' (Amnistía Internacional, 2016) de Warsan Shire. https://youtu.be/KZSV_RtqVQc?si=zvn0l2o2r2A-d7x9

Actividad 3. Entregar el poema impreso 'Home' añadido en el Anexo I, traducido al español, leerlo en clase y formar grupos de 3 alumnos para que reflexionen acerca de él e identifiquen los valores del poema relacionándolo con hechos que se están viviendo en la actualidad. Al terminar haremos preguntas: ¿Qué sientes al leer este poema? ¿Qué crees que puede sentir una persona obligada a dejar su hogar? ¿Crees que la poesía puede ayudar a la gente a entender la situación en la que se encuentran a nivel emocional?

Competencias específicas	Criterios de evaluación
7, 10	7.2, 10.1, 10.2

Sesión número 6 y 7: Lectura y análisis de la obra de Cristina Peri-Rossi	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase

	<p>Organización de la sesión: 70% profesor, 30% alumnado.</p> <p>Agrupamiento del alumnado: Grupo clase.</p>
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducir quién es la poeta Cristina Peri-Rossi, su contexto histórico y su obra. ➤ Valorar el lenguaje que utiliza, las metáforas, y los libros cuya temática se centran en el exilio. ➤ Leer tres de sus poemas de diferente longitud en los que a través de las metáforas ahonda en sus emociones como mujer exiliada, su búsqueda de identidad y la pérdida de la patria. ➤ Establecer una comparativa entre el contexto histórico en el que se encontraba Cristina Peri-Rossi en comparación con el de los autores de la Generación <i>millennial</i> que hemos estudiado con anterioridad. 	
<p>Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poemas impresos</p>	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Actividad 1. Formar grupos mixtos de 5 alumnos, entregarles impresos los poemas ‘Barcelona 1976’, ‘Lo imprescindible’ y ‘El viaje’ de Cristina Peri-Rossi, incluidos en el Anexo I; dejarles tiempo para la lectura y establecer un debate con ellos: ¿Cuál es la temática común de los poemas? ¿Es un lenguaje oscuro y opaco o es un lenguaje claro y cotidiano? ¿Se parece a los poemas que hemos visto en los otros autores? ¿Cómo se siente la autora al ser inmigrante y exiliada?</p> <p>Actividad 2. Releer los poemas los anteriores autores Warsan Shire y Ángelo Néstore y encontrar similitudes con los poemas de Cristina Peri-</p>	

<p>Rossi. Explicar tras el debate qué coincidencias existen desde la parte temática y contexto sociohistórico, para introducir la actividad y producto final: una campaña de concienciación en la que a través de la poesía los alumnos puedan expresar cuáles son los valores de igualdad y solidaridad que deben prevalecer para que las personas ajenas a esta realidad puedan entender la situación que viven los migrantes y exiliados y aportar empatía a la situación. Preguntar ¿qué acciones habría que llevar a cabo para que aquellas personas que deben abandonar sus casas y países por un motivo o por otro se sientan acogidos y comprendidos?</p>	
<p>Competencias específicas</p> <p>7.3, 10</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>7.2, 3.2, 10.1</p>

<p>Sesión número 8 y 9: Creación de campaña de concienciación y exposición oral</p>	
<p>Tiempo de la sesión: 55 minutos</p>	<p>Modalidad: Toda la clase</p> <p>Organización de la sesión: 30% profesor, 70% alumnado.</p> <p>Agrupación: Pequeño grupo (3 alumnos)</p>
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ División en grupos de tres para trabajar en una campaña de concienciación y empatía a la realidad de las personas migrantes a través de la poesía de los autores vistos: Warsan Shire, Ángelo Néstore y Cristina Peri-Rossi. ➤ Analizar cómo ha cambiado su poesía la forma de ver, pensar, sentir, y expresar, para poder transmitir al resto de alumnos y alumnas. Estructurar 	

en una presentación y trabajo de investigación cómo mediante la poesía podemos acercar a las personas a esta realidad, de una forma creativa elegida por cada grupo.

➤ Se realizarán las exposiciones orales en grupos de 3 alumnos, y contarán con 5 minutos de exposición. El objetivo es adquirir las aptitudes necesarias para poder exponer trabajos en públicos y expresar sus propias ideas de una forma clara. Al terminar la exposición, el alumnado participará calificando el resto de exposiciones bajo la rúbrica de evaluación que entregará el docente.

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores.

Descripción de la actividad:

Los alumnos y alumnas deberán dividirse por grupos de 3 y analizar cómo ha cambiado su forma de ver, pensar, sentir, expresarse y actuar a medida que avanzan en la planificación de la campaña de concienciación. Les invitamos a reflexionar sobre cómo la poesía de Warsan Shire, Ángelo Néstore y Cristina Peri Rosi ha influido en estos aspectos, y qué visión tienen de la inmigración una vez que han terminado estas sesiones. Finalmente les invitamos a pensar en una campaña de concienciación que una el contexto sociohistórico de estos 3 poetas para acercar al resto de alumnos y alumnos así como a la sociedad su poesía desde un punto de vista empático y emocional.

El/la docente supervisará el proceso, realizando correcciones y resolviendo las dudas que tengan los alumnos. Se dará la posibilidad de usar diferentes herramientas digitales para hacer la presentación del trabajo de campaña de concienciación: Google Slides, Canva, Genially, donde apoyarse en la exposición oral, y se podrá introducir material en formato vídeo.

En la última sesión se expondrá el trabajo en una exposición oral con una duración de 5 minutos.	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
2, 3, 10	2.1, 3.2, 10.2

4.2.7. Instrumentos de evaluación

4.2.7.1 Atención a la diversidad

En el capítulo III de la Orden del 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo que corresponde a la etapa de Bachillerato en la Comunidad de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad proponiendo los principios generales de actuación para la atención a la diversidad, medidas generales de atención, programas de atención de refuerzo del aprendizaje y de profundización.

En cuanto a la adaptación curricular, planteamos una actividad diseñada para aquellos estudiantes que puedan enfrentar dificultades en actividades grupales debido a la comprensión de la materia o puedan presentar déficits de atención. Esta actividad está orientada a garantizar su participación y comprensión, ofreciendo un entorno que se ajuste a sus necesidades individuales.

Actividad de adaptación curricular	
Temporalización:	55 minutos
Modalidad:	Individual
Instalaciones y materiales:	Aula, material escolar, poema impreso y ficha para el comentario impresa

Descripción de la actividad:	Durante las sesiones correspondientes al trabajo de investigación y exposición, se propondrá al alumno que elija uno de los autores vistos en clase y que busque en internet más información sobre él para comprender mejor su contexto sociohistórico y cultural.
------------------------------	--

Como actividad de profundización para el alumnado que posea unas altas capacidades planteamos ofrecer una bibliografía más amplia de la poeta canónica seleccionada: Cristina Peri-Rossi, y que profundice a un nivel lingüístico y poético en su obra.

4.2.7.2. Evaluación

La evaluación del avance de los estudiantes se guiará por criterios continuos y claros, siguiendo las pautas normativas establecidas. Esta evaluación no solo busca mejorar su aprendizaje y el proceso educativo, sino también detectar obstáculos y tomar medidas para garantizar la adquisición de habilidades necesarias.

Para las exposiciones orales de la campaña de concienciación, es decir, del producto final, se aplicará la rúbrica facilitada por el docente (ver Anexo II). Además, se emplearán los siguientes instrumentos:

- Evaluación de la participación en clase:

Participación en clase	30%
Comentarios de la selección de poemas	20%
Proyecto campaña de concienciación	40%
Exposición oral	10%

-

Se valora la contribución activa y participativa en debates grupales. Implica involucrarse con el tema, compartir conocimientos y aportar información relevante para los compañeros. Se alienta la participación comprometida e implicada.

-Evaluación de los comentarios de poemas seleccionados:

Se espera que los estudiantes se sumerjan en el análisis de los poemas proporcionados por el docente. El objetivo es comprender a fondo la relevancia de las poetas en su contexto sociohistórico y establecer conexiones entre ellas, utilizando recursos bibliográficos e internet.

-Evaluación de la campaña de concienciación y su exposición:

El objetivo del proyecto es crear una campaña de concienciación con la temática de la inmigración dentro de la poesía donde los alumnos y alumnas puedan exponer un comentario crítico y mediante la comprensión y la empatía de una forma creativa dar a conocer la poesía de los autores de la Generación *millennial* en relación con la poesía tradicional. Se espera que los alumnos demuestren habilidades de argumentación y expresión desarrolladas durante las sesiones.

En la evaluación de la práctica docente, se analizará el procedimiento que incluye indicadores e instrumentos para medir el desempeño competencial de los alumnos. Este proceso se detalla en la tabla siguiente:

Nivel de desempeño competencial	
Se obtiene a partir de la calificación de los criterios implicados	
Procedimientos de evaluación de la práctica docente	
Indicador	Instrumento
Adquisición de conocimientos sobre la conexión entre la obra leída y su contexto y su conexión con otros textos	Ejercicios grupales comparativos
Aportaciones a la comprensión global de las obras leídas, capacidad de reflexión y empatía	Exposición oral de la campaña de concienciación

Motivación y claridad en la exposición de la campaña	Rúbrica anexa
--	---------------

4.2.8. Conclusiones

Llevar a cabo esta situación de aprendizaje ha servido para conectar la música clásica y la contemporánea y acercar a los alumnos y alumnas al puente que las une: la emoción. A través de poetas que actualmente están influyendo en la sociedad, como Ángelo Néstore y Warsan Shire, descubrimos que la historia se repite y encontramos a través del arte un modo de acercar a los jóvenes a entender el contexto sociocultural del que parte y las acciones que podemos tomar para cambiarlo. La inclusión de las poetas mujeres canónicas en el currículum de bachillerato resulta necesario para tener una perspectiva global del arte y de la literatura, desarrollando su empatía y comprensión, presentando una oportunidad filosófica y sociológica de hacer crecer los límites de percepción del propio mundo.

La integración de los elementos del currículum de Bachillerato en esta propuesta ha sido fundamental para comprender cómo la poesía puede impactar en la sociedad actual. Con nuestra propuesta, hemos buscado ejemplificar cómo la flexibilidad y apertura del canon escolar pueden acercarse más a los gustos e intereses de los jóvenes. El punto de partida aquí expuesto es la experiencia lectora y el perfil del alumnado que puede enriquecerse con los textos. Consideramos que la verdadera labor del docente no radica únicamente en lograr que los alumnos comprendan la totalidad o la importancia de una obra, sino en fomentar la curiosidad, el análisis crítico y la apreciación por la diversidad de la literatura. Así, el docente actúa como guía, motivando a los estudiantes a descubrir por sí mismos las riquezas y matices de las obras literarias, impulsándolos a interpretar y conectarse con los textos desde sus propias vivencias y perspectivas.

4.2.8 Bibliografía

4.2.8.1 Bibliografía legal

Ley Orgánica 3 de 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. 30 de diciembre de 2020. Páginas 122868 a 122953.

Real Decreto 243 de 2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 6 de abril de 2022. «BOE» núm. 82.

Decreto 103 de 2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 9 de mayo de 2023. «BOJA» núm. 90.

Decreto 110 de 2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 28 de junio de 2016. 14 de junio de 2016. «BOJA» núm. 122.

Decreto 183 de 2020, de 10 de junio, por el que se modifica el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 10 de noviembre de 2020. «BOJA» núm. 221.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. 15 de enero de 2021. Boletín Extraordinario núm. 7.

Instrucciones del 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

4.2.8.2 Bibliografía específica

Amnistía Internacional. (2016). Video Poema Home Warsan Shire 2016. En [Video]. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=KZSV_RtqVQc

Néstore, Á. (2017a). *Actos impuros*. Hiperión.

Néstore, Á. (2017b). *Adán o nada: un drama transgénero*. Bandaaparte Editores.

Néstore, Á. (2017c). [Vídeo poema] Ángel Néstore - En mi casa siempre hubo una silla vacía del poemario Adán o nada. En [Vídeo]. *YouTube*.

<https://www.youtube.com/watch?v=TMANJkKFvcs>

Néstore, Á. (2019). *Hágase mi voluntad*. Pretextos.

Néstore, Á. (2021a). Ángel Néstore - Poeta Cíborg Pecador (Official Video). En [Vídeo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=EaQN6xqd5b4>

Néstore, Á. (2022). *Deseo de ser árbol*. Espasa.

Peri-Rossi, C. (1976). *Diáspora*. Lumen.

Peri-Rossi, C. (1995). *Los museos abandonados*. Lumen.

Peri-Rossi, C. (1997). *Desastres íntimos*. Lumen.

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

Peri-Rossi, C. (2004). *Estrategias del deseo*. Lumen.

Peri-Rossi, C. (2009). *Playstation*. Visor.

Shire, W. (2021). *Enseñando a mi madre a parir*. Valparaíso Ediciones.

4.2.9.- Anexos Situación Aprendizaje 2

Poema de la actividad “Lectura y análisis de la obra de Ángel Néstore”

Poema nº 1: “Insepulto”

Mi madre compró un nicho en Italia y me dijo:

aquí descansaremos los dos con tu padre.

Y, de repente, imagino su cráneo apoyado sobre mi cráneo,

refugiados en la madera del árbol que nos vio nacer, y le sonrío.

Su esperanza me roza como una caricia

para que un día deje España y vuelva,

la suya es una promesa de amor eterno.
Pienso en mi madre, en mi padre y en mí,
convertidos en polvo,
una familia sin descendencia, mediterránea,
unida en la muerte como nunca lo estuvo en vida.

Algún día el conserje barrerá las flores podridas,
nos dejará desabrigados frente al mundo,
mirará el nicho e intuirá nuestro amor en la foto familiar con fondo blanco
entre tanto hueso desnudo,
igual de seco, igual de blanco.

Si lo pienso un nicho es la utopía perfecta:
sin hombres o mujeres,
todos extranjeros.

Guardamos un mundo ideal dentro,
en nuestros huesos, pero tan lejano.

La tumba es el modelo de familia definitivo.

Poemas de la actividad “Lectura y análisis de la obra de Warsan Shire”

Poema nº 1: Traducción del poema “Home”. Casa.

Nadie deja su hogar a no ser

que su hogar sea la boca de un tiburón.
Solo corres hacia la frontera
cuando ves toda la ciudad
corriendo también
tu vecinos corren más rápido
que tú, el chico con el que fuiste al colegio
que te besó hasta el vértigo
detrás de la vieja fábrica
sostiene una pistola más grande que su cuerpo,
solo dejas tu hogar
cuando el hogar no deja que te quedas
nadie deja su hogar a no ser que el hogar
te persiga, con fuego bajo los pies,
sangre caliente en tu vientre.
No es algo que nunca pensaste en
hacer, y cuando lo hiciste,
llevaste el himno bajo tu aliento,
esperando a llegar al lavabo del aeropuerto
para romper tu pasaporte y tragártelo,
con cada bocado de papel dejando claro
que no volverías.
Tienes que entender
que nadie pone a sus hijos en un barco

a no ser que el agua sea más segura que la tierra.

Quién escogería pasar días

y noches en el estómago de un camión

a no ser que las millas de viaje

signifiquen algo más que el viaje.

Nadie escogería reptar bajo alambradas

ni ser golpeado hasta que la sombra te deje,

violado, ahogado, obligado a estar en el fondo

del barco porque eres más oscuro, ser vendido,

pasar hambre, disparado en la frontera como un animal enfermo,

ser compadecido, perder tu nombre, perder tu familia,

pasar uno o dos o diez años en un campo de refugiados,

donde te desnudan y registran, encuentras una cárcel allá donde vas

y si sobrevives y te saludan en el otro lado

con volved a casa negros, refugiados,

sucios inmigrantes, buscadores de asilo

vienen a llevarse lo que es nuestro,

negros con sus manos extendidas,

huelen raro, salvajes,

mira lo que hicieron con su país,

¿qué harán con el nuestro?

Las miradas sucias en la calle

son más suaves que un miembro arrancado,

la indignidad de la vida diaria
es más tierna que catorce hombres que
se parecen a tu padre, entre
tus piernas, los insultos son más fáciles de tragar
que las ruinas, que el cuerpo de tu hijo en pedazos...
Por ahora olvida el orgullo
tu supervivencia es más importante.
Quiero ir a casa, pero el hogar es la boca de un tiburón
el hogar es el cañón de una pistola
y nadie dejaría su hogar
a no ser que el hogar te persiguiera hasta la costa
a no ser que el hogar te dijera
que dejaras lo que no puedas dejar atrás,
aunque sea humano.
Nadie deja el hogar hasta que el hogar
es una voz húmeda en tu oído
que te dice
vete, aléjate corriendo de mí, no sé en qué
me he convertido.

Poema de la actividad “Lectura y análisis de la obra de Cristina Peri-Rossi”

Poema nº1: “Barcelona 1976”

El exilio es gastarnos nuestras últimas
cuatro pesetas en un billete de metro para ir

a una entrevista por un empleo que después
no nos darán.

Poema nº 2: “Lo imprescindible”

Uno aprende que lo imprescindible
no eran los libros
no eran los discos
no eran los gatos
no eran los paraísos en flor
derramándose en las aceras
ni siquiera la luna grande -blanca-
en las ventanas
no era el mar arribando
su rumia rompedora en el malecón
ni los amigos que ya no se ven
ni las calles de la infancia
ni aquel bar donde hacíamos el amor con la mirada.

Lo imprescindible era otra cosa.

Poema nº3: “El viaje”

Mi primer viaje
fue el del exilio
quince días de mar
sin parar
la mar constante
la mar antigua
la mar continua
la mar, el mal
Quince días de agua

sin luces de neón
sin calles sin aceras
sin ciudades
solo la luz
de algún barco en fugitiva
Quince días de mar
e incertidumbre
no sabía adónde iba
no conocía el puerto de destino
solo sabía aquello que dejaba
Por equipaje
una maleta llena de papeles
y de angustia
los papeles
para escribir
la angustia
para vivir con ella
compañera amiga

Nadie te despidió en el puerto de partida
nadie te esperaba en el puerto de llegada
Y las hojas de papel en blanco enmoheciendo
volviéndose amarillas en la maleta
maceradas por el agua de los mares

Desde entonces
tengo el trauma del viajero
si me quedo en la ciudad me angustio
si me voy
tengo miedo de no poder volver
Tiemblo antes de hacer una maleta
—cuánto pesa lo imprescindible—

A veces preferiría no ir a ninguna parte
 A veces preferiría marcharme
 El espacio me angustia como a los gatos
 Partir
 es siempre partirse en dos.

Anexo II. Rúbrica de evaluación de la campaña, investigación y exposición oral

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SOBRESALIENTE (9-10)	NOTABLE (7-8)	BIEN (5-6)	INSUFICIENTE (0-4)
2.1 Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales [...]	Entiende a fondo el mensaje, estructura y la información relevante en textos orales y visuales especializados. Analiza bien cómo se mezclan los diferentes elementos.	Comprende bien el mensaje, estructura e información relevante en textos especializados s. Analiza la mezcla de elementos.	Comprende algo del mensaje, estructura e información relevante en textos especializados. La mezcla de elementos es un poco confusa.	Tiene problemas para entender el mensaje, estructura e información en textos especializados. La mezcla de elementos no se comprende.
3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales (formales e informales) y en el trabajo en equipo con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación	Participa activamente y bien en charlas y trabajo en equipo, mostrando buena actitud y expresándose	Participa en charlas y equipo con actitud y participación adecuadas, aunque le falta fluidez	Participa poco en charlas y equipo, con falta de atención y expresión	La participación en charlas y equipo es baja, con falta de atención y expresión en público.

<p>conversacional y cortesía lingüística, desarrollando la capacidad de expresarse correctamente en público.</p>	<p>bien en público.</p>	<p>al hablar en público.</p>	<p>en público limitada.</p>	
<p>7.2 Compartir la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y elaborar una interpretación personal estableciendo vínculos argumentados con otras obras y otras experiencias artísticas y culturales.</p>	<p>Comparte experiencias lectoras con detalles específicos y analiza personalmente, conectando con otras obras y experiencias artísticas de manera profunda.</p>	<p>Comparte experiencias lectoras con detalles y analiza personalmente, conectando con otras obras y experiencias artísticas.</p>	<p>Comparte experiencias lectoras con detalles, pero la interpretación y conexiones son superficiales.</p>	<p>La compartición de experiencias y análisis es deficiente, sin profundidad ni conexiones.</p>
<p>10.2 Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos tanto en el ámbito personal como educativo y social.</p>	<p>Identifica y desecha usos discriminatorios del lenguaje y abusos de poder, analizando los elementos y resolviendo conflictos con estrategias efectivas.</p>	<p>Identifica y elimina usos discriminatorios del lenguaje, analizando los elementos y resolviendo conflictos aunque con menos efectividad.</p>	<p>Identifica parcialmente usos discriminatorios del lenguaje, con análisis y resolución de conflictos limitados.</p>	<p>Identificación y eliminación de usos discriminatorios del lenguaje son deficientes, sin análisis ni resolución de conflictos efectivos.</p>

4.3.-Diseño situación aprendizaje (SdA): la construcción de nuestra memoria a través de la poesía

4.3.1. Justificación

La presente situación de aprendizaje se llevará a cabo en el IES "Cerro de los Infantes de Pinos Puente", instituto público que ofrece educación secundaria, bachillerato y Formación Profesional (FP), situado en la Barriada de las Flores, del municipio de Pinos Puente, Granada. Este municipio pertenece a la parte noroccidental de Granada y tiene en torno a diez mil habitantes. En él se ha puesto en marcha una Materia de Diseño Propio (BOJA, 2023) con la creación de la asignatura “Mariluz Escribano. Poesía y compromiso ético en la sociedad” para el curso de primero de Bachillerato. En esta situación de aprendizaje que detallamos a continuación para el curso de cuarto de ESO, proponemos introducir de una forma previa al alumnado en la poesía de Mariluz Escribano en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, a través de poetas jóvenes que exploran una temática común de la importancia de la historia, la familia, y la constitución de la identidad a través de la memoria.

Mediante un análisis de la poesía canónica de Mariluz Escribano en unión con la poesía joven de Ocean Vuong y Loreto Sesma, los alumnos podrán establecer un diálogo con su propia memoria y poner en valor la concordia, la belleza, el amor, la amistad, y sobre todo el relato con la historia familiar que constituye una historia común.

4.3.2. Título y producto final

- Título: La construcción de nuestra memoria a través de la poesía.
- Producto final: A partir de la lectura de las obras de Vuong, Escribano y Sesma proponemos llevar a cabo un trabajo de investigación y exposición que tendrá como colofón una exposición oral grupal donde el alumnado pueda demostrar los conocimientos adquiridos, su capacidad de comprensión, elaboración del discurso y de nuevos materiales a raíz de los materiales entregados, así como un uso adecuado de las tecnologías en favor del conocimiento

4.3.3. Contextualización

- Datos del curso: 4º
- Etapa: secundaria
- Nº de alumnos: 25

- Área de conocimiento: Lengua y literatura
- Final del segundo trimestre.

Se realizarán 9 sesiones que se describen en la secuenciación didáctica. En cada sesión el alumnado realizará una o varias actividades.

4.3.4.- Concreción curricular

La concreción curricular se realiza bajo la normativa presentada en el Anexo VII de la Instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional.

4.3.4.1. Objetivos generales

Los objetivos generales de la etapa educativa a la que va dirigida la situación de aprendizaje atienden a lo establecido en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

4.3.4.2.- Competencias clave

Para nuestra situación de aprendizaje recogeremos las siguientes competencias clave de Educación Secundaria extraídas del *del Real Decreto 102/2023*, junto con sus correspondientes descriptores operativos.

COMPETENCIAS CLAVE
Competencia en comunicación lingüística (CCL)
Competencia digital (CD)
Competencia plurilingüe (CP)
Competencia personal, social, y de aprender a aprender (CPSAA)
Competencia ciudadana (CC)
Competencia emprendedora (CE)

4.3.4.3.- Competencias específicas

Las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidas en *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*. De entre estas competencias, relacionamos las siguientes con la situación de aprendizaje que planteamos:

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Competencia específica 2: comprender e interpretar textos orales y multimodales (CCL2, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3).
Competencia específica 4: Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura. (CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM4, CD1, CPSAA4, CC3)

Competencia específica 3: Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas. (CCL1, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CC2, CE1)
Competencia específica 5: Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas (CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2)

4.3.4.4.- Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura se encuentran definidas en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo*. De entre estas competencias, relacionamos las siguientes con la situación de aprendizaje que planteamos:

Criterio de evaluación 2.1	Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales especializados propios de diferentes ámbitos analizando la interacción entre los diferentes códigos.
Criterio de evaluación 2.2	Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales especializados evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
Criterio de evaluación 4.1	Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales, de cierta complejidad que respondan a

	diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias y con diferentes propósitos de lectura que permitan reconstruir la relación entre sus partes, formular hipótesis acerca de la intención comunicativa que subyace a dichos textos, y reflexionar con sentido crítico sobre su forma y contenido.
Criterio de evaluación 5.1	Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y cierto grado de complejidad atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal, enfatizando los usos de la escritura para la toma de apuntes, esquemas, mapas conceptuales o resúmenes, y en la elaboración de textos de carácter académico; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.

4.3.4.5.- Saberes básicos

En la presente situación de aprendizaje trabajaremos los siguientes saberes básicos, organizados en cuatro bloques de acuerdo con lo establecido:

LCL.4.C.1.5	Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.
LCL.4.C.2.9	Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados.
LCL.4.B.2.5	Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital y riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.

LCL.4.C.2.1	Lectura de obras y fragmentos relevantes del patrimonio literario andaluz, nacional y universal y de la literatura actual inscritas en itinerarios temáticos o de género, que incluyan la presencia de autoras y autores.
LCL.4.B.3.4	Comprensión lectora: sentido global del texto y relación entre sus partes. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.
LCL. 4.C.1.4	Expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación y recreación de los textos leídos.
LCL.4.C.2.2	Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.
LCL.4.B.3.2	Comprensión oral: sentido global del texto y relación entre sus partes, selección y retención de la información relevante. La intención del emisor. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto.

4.3.3.6.- Descriptores operativos

Para nuestra situación de aprendizaje recogeremos los siguientes descriptores operativos de Secundaria extraídas del Anexo II de la Instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023, junto a las competencias clave mencionadas con anterioridad:

COMPETENCIA PLURILINGÜE

CP2

A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.

COMPETENCIA DIGITAL

CD3

Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CD1

Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

CD2

Crea, integra y reelabora contenidos digitales de forma individual o colectiva, aplicando medidas de seguridad y respetando, en todo momento, los derechos de autoría digital para ampliar sus recursos y generar nuevo conocimiento

COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y DE APRENDER A APRENDER

CPSAA4

Compara, analiza, evalúa y sintetiza datos, información e ideas de los medios de comunicación, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las fuentes.

CPSAA5

Planifica a largo plazo evaluando los propósitos y los procesos de la construcción del conocimiento, relacionando los diferentes campos del mismo para desarrollar procesos autorregulados de aprendizaje que le permitan transmitir ese conocimiento, proponer ideas creativas y resolver problemas con autonomía.

COMPETENCIA CIUDADANA

CC3

Adopta un juicio propio y argumentado ante problemas éticos y filosóficos fundamentales y de actualidad, afrontando con actitud dialogante la pluralidad de valores, creencias e ideas, rechazando todo tipo de discriminación y violencia, y promoviendo activamente la igualdad y corresponsabilidad efectiva entre mujeres y hombres.

CC2

Reconoce, analiza y aplica en diversos contextos, de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea, la Constitución Española, los derechos humanos, y la historia y el patrimonio cultural propios, a la vez que participa en todo tipo de actividades grupales con una actitud fundamentada en los principios y procedimientos democráticos, el compromiso ético con la igualdad, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

CCL2

Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL5

Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando y rechazando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación

CCL1

Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa

en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales.

CCL3

Localiza, selecciona y contrasta de manera autónoma información procedente de diferentes fuentes evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

COMPETENCIA EMPRENDEDORA

CE1

Evalúa necesidades y oportunidades y afronta retos, con sentido crítico y ético, evaluando su sostenibilidad y comprobando, a partir de conocimientos técnicos específicos, el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar y ejecutar ideas y soluciones innovadoras dirigidas a distintos contextos, tanto locales como globales, en el ámbito personal, social y académico con proyección profesional emprendedora.

4.3.5.- Cronograma y secuenciación de actividades.

Sesión / Sesiones	Título	Competencias específicas y criterios de evaluación
Sesión 1.	Introducción a las mujeres poetas de finales del siglo XX y comienzos del XXI	2, 4 2.1, 4.1
Sesión 2 y 3.	Lectura y análisis de los poemas de Loreto Sesma	3 3.2
Sesión 4 y 5.	Lectura y análisis de los poemas de Ocean Vuong	3 3.2

Sesión 6 y 7.	Lectura y análisis de la obra de Mariluz Escribano	2, 4 2.1, 2.2, 4.1
Sesión 8 y 9.	Producto final: Escritura de un post de blog	5 5.1

4.3.6.- Actividades por sesiones

Metodología aplicada
<p>La estrategia educativa para esta unidad trata de garantizar un aprendizaje equitativo para todos los alumnos fomentando su participación. Promueve que el estudiante a través del itinerario de lectura que proponemos, indague en su propio proceso de aprendizaje y herramientas para cultivar la mirada poética hacia la realidad en la que vive bajo la guía docente, fomentando la inclusión de autoras en el currículo, como ya sucede con Mariluz Escribano, y permitiendo que se acerquen al canon desde su propio contexto, así como del de autores jóvenes como son Sesma y Vuong, pertenecientes ambos a la Generación <i>millennial</i>.</p> <p>A través del proyecto final que consiste en la escritura de un artículo de blog, cercano al estilo periodístico y la narrativa, proponemos a los estudiantes que narren su propia historia, enfrentándose al desafío de explorar alguna experiencia que haya marcado sus días. En él compartirán sus reflexiones y podrán hacer uso de las nuevas herramientas tecnológicas tanto para la investigación como para su exposición, estableciendo una relación con los nuevos medios de producción de escritura y lectura.</p> <p>En lo que respecta a la temporalización, esta situación de aprendizaje está planteada para llevarse a cabo a lo largo de nueve sesiones en el segundo trimestre.</p>

Sesión número 1: Introducción a las mujeres poetas de finales del siglo XX y comienzos del XXI

Tiempo de la sesión:
55 minutos

Modalidad: Toda la clase

Organización de la sesión: 50% profesor, 50%
alumnado.

Agrupamiento del alumnado: Gran grupo (5)

Objetivos de la sesión:

- Introducir la situación de las mujeres en los manuales de literatura a finales del siglo XX y principios del XXI vinculado a sus circunstancias históricas y personales y dar a conocer el proceso de rescate e inclusión que se está realizando.
- Comparar el contexto en el que se produjo esa literatura, la temática que trataba referida a la memoria histórica, y compararlo con el contexto en el que se produce la poesía juvenil.

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, material del aula.

Descripción de la actividad:

Actividad 1. Se hace un repaso activo de las mujeres que han estudiado a lo largo del curso de 4º de ESO en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Se les pregunta por mujeres escritoras que conozcan en la actualidad.

Actividad 2. Enfocamos el debate en la poesía y las circunstancias históricas por las que las mujeres han sido olvidadas de los manuales de literatura. Realizamos las siguientes preguntas a los alumnos: ¿Crees que tiene que ver la historia con la literatura? ¿Cómo crees que han influido los sucesos históricos en los manuales de literatura? Les pedimos que se dividan en grupos

de 5 y que debatan entre ellos estas preguntas para hacer un debate común al final de la sesión.	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
2, 4	2.1, 4.1

Sesión número 2 y 3: Lectura y análisis de los poemas de Loreto Sesma	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado. Agrupamiento del alumnado: Grupo grande (2 grupos)
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentar a Loreto Sesma, una de las poetas representantes del <i>boom</i> de la Generación <i>millennial</i> y el contexto de internet en el que se ha desarrollado su producción artística, haciendo hincapié en la temática de la misma. ➤ Visualizar el vídeo que acompaña al poema “El aviso del naufragio”, en el que utiliza los medios digitales para promocionar su próximo libro y comparte la intimidad de sus vivencias. ➤ Analizar cada grupo un poema de Sesma: ‘El aviso del naufragio’ y ‘Naufragio en la 338’ para que lo interpreten y lo expliquen al resto de la clase tratando de establecer una relación entre el poema con el que anuncia el libro, previo al ‘naufragio’ y el poema en el que habla del ‘naufragio’. 	

Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poema impreso.

Descripción de la actividad:

Actividad 1. Compartimos el vídeo “El aviso del naufragio”(Sesma, 2014b) por Loreto Sesma en <https://www.youtube.com/watch?v=W4aWRuCef6E> con una duración de 2 minutos en el que habla de su próximo libro apelando a su propia historia. Proponemos que se dividan en dos grupos e interpreten el poema mostrado en el vídeo que se entregará a cada grupo, incluido en el Anexo I de este trabajo. Después compartirán en clase sus impresiones.

Actividad 2. Preguntamos a los alumnos si conocen a Loreto Sesma, perteneciente a la Generación *millennial*, y ponemos en contexto su obra. ¿Se sienten identificados?

Actividad 3. Formar de nuevo 2 grupos de alumnos y entregar impreso a cada uno el poema ‘Naufragio en la 338’. Proponer que cada grupo interprete el poema en relación con el video visualizado con anterioridad y se lo explique al resto de la clase intercambiando impresiones.

Actividad 4. En los últimos minutos introducimos al poeta Ocean Vuong pidiéndole al alumno que traiga a la próxima clase información sobre la historia del autor y su contexto sociohistórico.

Competencias específicas

3

Criterios de evaluación

3.2

Sesión número 4 y 5: Lectura y análisis de los poemas de Ocean Vuong

Tiempo de la sesión:
55 minutos

Modalidad: Toda la clase
Organización de la sesión: 50% profesor, 50% alumnado.

	Agrupamiento del alumnado: Grupo clase	
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Presentar al alumnado a Ocean Vuong dentro de su contexto sociohistórico. ➤ Analizar el tipo de lenguaje que utiliza y cómo ha combinado diferentes formatos: la poesía, la carta, la novela. ➤ Comentar tres de sus poemas: en el Anexo I. Estos poemas tratan sobre Conducir a los alumnos a la interpretación de estas temáticas. 		
<p>Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poemas impresos</p>		
<p>Descripción de la actividad: Actividad 1. Los alumnos aportarán en clase la información que han obtenido de Ocean Vuong, y al compartirla trazaremos los datos reales de su historia vinculándolos con su obra.</p> <p>Actividad 2. Hacemos 5 grupos de 5. Repartimos los poemas ‘Detonación’, ‘De cabeza’ y el fragmento de prosa ‘En la tierra somos fugazmente grandiosos’ de Ocean Vuong, incluidos en el Anexo I de este trabajo. Los alumnos deben debatir la vinculación que tienen los poemas y la prosa con la historia del poeta, y encontrar las diferencias de forma, expresión, metáforas, y escritura en ellos. Al finalizar la sesión lo pondrán en común con sus compañeros.</p>		
<p>Competencias específicas</p> <p>3.</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>3.2</p>	

Sesión número 6 y 7: Lectura y análisis de la obra de Mariluz Escribano

<p>Tiempo de la sesión: 55 minutos</p>	<p>Modalidad: Toda la clase</p> <p>Organización de la sesión: 70% profesor, 30% alumnado.</p> <p>Agrupamiento del alumnado: Grupo clase.</p>
<p>Objetivos de la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Introducir quién es la poeta Mariluz Escribano, su contexto histórico, por qué es considerada la poeta del perdón y la memoria y su obra. ➤ Comprender el nexo de memoria familiar e histórica que hay en sus poemas con su vida, así como la relevancia que ha presentado para la poesía española. ➤ Leer y analizar tres de sus poemas en el que se establece este nexo con la memoria familiar e histórica: ‘Los ojos de mi padre’, ‘Escribiré una carta para cinco’ y ‘Canción de la tristeza’. 	
<p>Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores, poemas impresos</p>	
<p>Descripción de la actividad:</p> <p>Actividad 1. Formar grupos mixtos de 5 alumnos, entregarles impresos los poemas de Mariluz Escribano, y tras dejarles tiempo de lectura establecer un debate: ¿De qué tratan los poemas? ¿Qué conocéis de la vida de Mariluz? ¿Con qué hechos personales e históricos según su contexto histórico podemos enlazar su obra? ¿Qué tienen en común con los poemas que hemos visto con anterioridad?</p> <p>Actividad 2. Releer los poemas de los autores anteriores, Ocean Vuong y Loreto Sesma, y buscar similitudes con los poemas de Mariluz Escribano. Plantear a los alumnos que para las próximas sesiones y el ejercicio planteado, piensen en un momento de sus vidas importante, puede ser algo trivial o una escena común de sus vidas, pero que recuerden para poder contarlo.</p>	

Competencias específicas	Criterios de evaluación
2, 4	2.1, 2.2, 4.1

Sesión número 8 y 9: Producto final: Escritura de un post de blog	
Tiempo de la sesión: 55 minutos	Modalidad: Toda la clase Organización de la sesión: 10% profesor, 90% alumnado. Agrupación: Grupo mediano (5 alumnos)
Objetivos de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> ➤ División en grupos de cinco para trabajar un post de blog en el que cuenten diferentes experiencias, buscar un nexo común entre ellas. ➤ Seleccionar un poema de los que hemos visto a lo largo de las sesiones anteriores para unirlo con un hecho propio o un valor que quieran ensalzar de la obra de los autores anteriores. Recalcar la importancia de la intimidad y cómo el contar una vida puede ponerse en relación con los hechos históricos. ➤ Se escribirán los posts en un blog y harán una presentación en grupos de 5 alumnos, y contando con 7 minutos de exposición. El objetivo es adquirir las aptitudes necesarias para poder escribir y narrar su propia experiencia. 	
Recursos y espacio: Aula, pizarra digital, ordenadores.	
Descripción de la actividad: <p>Los alumnos y alumnas deberán dividirse por grupos de 5 y crear un post de blog contando sus propias experiencias para más tarde exponer el por qué han elegido esa vivencia y esa forma de narrarla (en formato poema, carta, prosa,</p>	

<p>narración). Al terminar la exposición, el alumnado participará calificando el resto de las exposiciones bajo la rúbrica de evaluación que entregará el docente y se recoge en el Anexo II, con la que podrán calificar a los compañeros y compañeras.</p> <p>El/la docente supervisará el proceso, realizando correcciones y resolviendo las dudas que tengan los alumnos. El blog lo habrá creado previamente en Blogger el docente y los alumnos tendrán el acceso. Una vez publicado, en la última sesión se expondrá el trabajo en una exposición oral con una duración de 7-8 minutos por cada grupo.</p>	
<p>Competencias específicas</p> <p>5</p>	<p>Criterios de evaluación</p> <p>5.1</p>

4.3.7. Instrumentos de evaluación

4.3.7.1. Atención a la diversidad

En la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (BOJA, nº104, 02-06-2023).

Como adaptación curricular significativa, recogida en el artículo 50 de la anterior orden, proponemos la siguiente actividad para el alumno que tenga necesidades educativas especiales:

<p>Actividad de adaptación curricular</p>	
<p>Temporalización:</p>	<p>55 minutos</p>

Modalidad:	Individual
Instalaciones y materiales:	Aula, material escolar, poema impreso y ficha para el comentario impresa
Descripción de la actividad:	Durante las sesiones correspondientes a la escritura de un post de blog como producto final, se propondrá al alumno que elija uno de los poetas vistos en clase, que busque el periodo histórico en el que se enmarca y otros poetas de la misma generación, compartiendo en clase a sus coetáneos.

Como actividad de profundización para el alumnado que posea unas altas capacidades, como indica en el artículo 51 de la orden citada con anterioridad, planteamos ofrecer una bibliografía más amplia de la poeta canónica elegida, en este caso Mariluz Escribano, y que pueda adaptar como post de blog una de las vivencias de la poeta a sus propias vivencias con el mismo formato.

4.3.7.2. Evaluación

La evaluación del progreso de los estudiantes se llevará a cabo de acuerdo con criterios claros y continuos, en línea con las directrices establecidas por la normativa.

La evaluación del artículo de blog con la correspondiente exposición oral se hará bajo la rúbrica facilitada por el docente (Anexo II). El docente deberá seguirla para calificar la exposición. El resto de los instrumentos se organizarán de la siguiente manera:

-Evaluación de la participación en clase:

Participación en clase	50%
-------------------------------	-----

Comentarios de la selección de poemas	30%
Proyecto Final	10%
Exposición oral	10%

Una de las partes más importantes de esta situación de aprendizaje es la participación en las discusiones grupales de una forma activa, para relacionar sus conocimientos previos y experiencias que puedan ser útiles para el resto del alumnado.

-Evaluación de los comentarios de los poemas seleccionados:

La segunda parte más importante en la evaluación es el análisis de los poemas que aporta el docente, ya que se involucrarán en el proceso de aprendizaje y comprenderán las diferencias entre la poesía actual y la poesía canónica, sin olvidar el objeto principal de comunicación e interés del lector.

-Evaluación del Proyecto Final:

El Proyecto Final tiene como objetivo la creación de un post de blog en el que el alumnado demuestre como hace la Generación *millennial*, que sus propias vivencias pueden establecer una relación con la memoria familiar e histórica, trazando un puente con la poesía canónica. Se espera que los estudiantes puedan expresar sus ideas y exploren diferentes formas de escritura a través del blog mediante el formato visual, narrativo, poético, o epistolar.

En la evaluación de la práctica docente mediremos el desempeño competencial de los alumnos y alumnas en base a las competencias clave para finalizar el ciclo temporal que da paso a Bachillerato.

4.3.8. Conclusiones

La concepción de esta situación de aprendizaje ha sido un proceso destinado a establecer un vínculo significativo entre la poesía canónica y la producción literaria de la Generación *Millennial*. En primer lugar, es importante recalcar el objetivo de enriquecer el conocimiento sobre la poesía del siglo XXI que capta el interés de los estudiantes y habla de sus propias vivencias que pueden resultar acordes o similares a las

que ellos identifican. En segundo término, la decisión de rescatar a una poeta canónica como Mariluz Escribano, dentro de su contexto histórico, conlleva una relevancia crucial al analizar los factores externos que han contribuido a la perdurabilidad de su obra. Esta situación de aprendizaje en el curso de cuarto de ESO permite despertar el interés de los alumnos para la materia de diseño propio creada en Bachillerato y dedicada a Mariluz Escribano, donde los estudiantes explorarán la obra de la poeta en profundidad, no solo desde una perspectiva literaria, sino también histórica y emocional, estableciendo un nexo con la memoria familiar.

Finalmente, la integración de los elementos del currículo de Educación Secundaria en esta propuesta de aprendizaje ha sido fundamental para comprender el impacto que puede tener la poesía en nuestras vidas. Es esencial que los estudiantes conozcan la existencia de poetas destacadas que, como Mariluz Escribano, a través de sus escritos ha conseguido conciliar a través de sus escritos la historia.

4.3.9 Bibliografía

4.3.9.1 Bibliografía legal

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta es la ley principal que articula el resto de la legislación utilizada para esta situación de aprendizaje.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. «BOE» núm. 76, de 30/03/2022

Instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023.

Decreto 102/2023, de 9 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA nº 90 de 15/05/2023, donde se establecen los operadores descriptivos de las diferentes competencias.

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (BOJA nº104, 02-06-2023). En este caso, se utiliza el Anexo II. Materias comunes obligatorias y optativas, donde aparece la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.

Instrucciones del 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.9.2 Bibliografía específica

Escribano, M. (1995). *Canciones de la tarde*. Torremozas.

Escribano, M. (2013). *Umbrales de otoño*. Hiperión.

Escribano, M. (2015). *El corazón de la gacela*. Valparaíso Ediciones.

Escribano, M. (2017). *Azul melancolía*. Visor.

Escribano, M. (2018). *Geografía de la memoria*. Calambur.

Sesma, L. (2014a). *316 kilómetros y dos salidas de emergencia*. Espasa.

Sesma, L. (2014b). El aviso del naufragio. En [Vídeo]. *YouTube*.

<https://www.youtube.com/watch?v=W4aWRuCef6E>

Sesma, L. (2014c). *Naufragio en la 338*. Lapsus Calami.

Sesma, L. (2016). *Amor Revólver*. Espasa.

Sesma, L. (2018a). *Alzar el duelo*. Visor.

Sesma, L. (2020). *Naufragio en la 338*. Espasa.

Sesma, L. (2021a). *No bastó con querer*. Aguilar.

Vuong, O. (2018). *Cielo nocturno con heridas de fuego*. Vaso Roto.

Vuong, O. (2020a). *En la Tierra somos fugazmente grandiosos*. Anagrama.

4.3.10.- Anexos Situación Aprendizaje 3.

Anexo I. Poemas de las actividades

Poemas de la actividad “Lectura y análisis de los poemas de Loreto Sesma”

Poema nº1: “El aviso del naufragio”

Todas las tablas a las que me agarré en mi último

[naufragio,

el huracán que destrozó Roma

después de probar todos los caminos que me

[podían hacer

llegar hasta ella.

Un conjunto de errores,

heridas,

cicatrices curadas con saliva.

El abrazo dado a tiempo

antes de que el viento

se llevara mis cenizas después del incendio.

El deseo de sobrevivir a mil mareas,

los clavos a los que me agarré ardiendo
y las balas que me traspasaron la piel
pensando que eran las yemas de sus dedos.
La pistola que me puse en la sien
mientras cantaba mi canción favorita
y bailaba
cuando sólo quería romper a llorar.
El cuento que te escribí antes de irme a dormir
contando lo mucho que me gustaba romperme
si era para reír.
La historia de la vez que me enamoré de la
[catástrofe
antes que de un corazón.
Son las mil lágrimas que sonreí
y las mil sonrisas que lloré en una habitación.
Bienvenidos al naufragio,
pasen y cojan aire,
este libro puede ser un salvavidas
o la última carta de un suicida.

Poema nº2: "Naufragio en la 338"

Se cierra la puerta.

Abandonas tu vida,

dejas atrás los únicos cimientos que has conocido

y empiezas a andar.

Cada kilómetro de asfalto te arde en el pecho,

cada semáforo que parpadea tambalea tus lagrimales

y te sientes más niña que nunca.

A lo mejor madurar es entender

que puedes decir adiós sin irte

e irte sin decir adiós.

Todo el miedo que guardas entre las costillas

parece golpear en cada latido,

aceleran sístole y diástole,

la banda de la tristeza toca el tambor

y se puede escuchar sonar tu corazón.

Coraza dañada,

salvavidas que parecen hundirse.

Despacio.

Vamos a ir poquito a poco.

No se aprende a ser fuerte de una noche a un

[amanecer,

no se aprende a ser valiente al correr por delante del

[miedo.

Me veo al espejo y veo a una niña asustada

que tiene una promesa y ella sólo ve precipicio,

que tiene el vicio de echar de menos los abrazos de

[su madre.

«Vas a llegar lejos»,

retumban palabras en pecho izquierdo,

van a hacer añicos un corazón de cristal

que jamás encontró su lugar.

Y entonces,

marinero pronostica tormenta,

pide tierra y salvavidas.

Pero sólo encuentra un barco hecho con la piel de

[un poeta

que no es otra que el papel,

ahí está escrita la crónica de su muerte anunciada.

Ve pasar por sus ojos

todas las margaritas que deshojó,

todas las espinas de las rosas sobre su ataúd.

Porque este es el epitafio,

la historia de mi naufragio

en la 338.

Poemas de la actividad “Lectura y análisis de los poemas de Ocean Vuong”

Poema nº 1: “Detonación”

Hay un chiste que termina con — ¿ah?

Es la bomba diciendo aquí está tu padre.

Ahora aquí está tu padre dentro
de tus pulmones. Mira cómo se aligera
la tierra — después.

Incluso escribir la palabra padre
es esculpir una porción del día
en una página brillante como una bomba.

Hay suficiente luz para ahogarse
pero nunca la necesaria para entrar en los huesos
y quedarse. No te quedes aquí, dijo, mi niño
roto por los nombres de las flores. No llores
más. Así que me adentré en la noche.

La noche: mi sombra creciendo
hacia mi padre.

Poema n° 2: “De cabeza”

¿Acaso no lo sabes? El amor de una madre
ignora el orgullo
como el fuego
ignora los gritos
de los que incendia. Hijo mío
incluso mañana
tendrás el día de hoy. ¿Acaso no lo sabes?

Hay hombres que tocan pechos
como tocaría
cráneos. Hombres
que cargan sueños
y atraviesan montañas, con los muertos
sobre la espalda.

Pero sólo una madre puede andar
con el peso
de otro corazón latiendo.

Niño tonto.

Puedes perderte en cada libro
pero no te olvidarás de ti mismo
como dios olvida
sus manos.

Cuando te pregunten
de dónde eres,
diles que tu nombre
fue arrancado de la boca sin dientes
de una mujer de guerra.

Que no naciste
sino que te arrastraste, de cabeza
hacia el hambre de los perros. Hijo mío, diles
el cuerpo es una daga que se afila

cortando.

Fragmento prosa nº3: “En la tierra somos fugazmente grandiosos”

Déjame volver a empezar.

Querida mamá:

Escribo para llegar a ti –aunque cada palabra que escribo sea una palabra más lejos de donde estás–. Escribo para volver a aquella vez, en el área de descanso de Virginia, en que te quedaste mirando fijamente, horrorizada, a aquel ciervo disecado colgado de la pared, encima de la máquina de refrescos, al lado de la puerta de los aseos, que te ensombrecía la cara con su cornamenta. En el coche, seguías sacudiendo la cabeza.

–No entiendo por qué hacen eso. ¿No ven que es un cadáver? Un cadáver debería hacer su camino, no quedarse ahí atrapado de ese modo.

Pienso ahora en aquel ciervo, en cómo mirabas fijamente sus ojos negros de cristal y veías tu reflejo, tu cuerpo entero, deformado en aquel espejo sin vida. Lo que te conmocionaba no era el montaje grotesco de un animal decapitado, sino el ver que la taxidermia encarnaba una muerte que no acababa nunca, una muerte que seguía muriendo mientras nosotros pasábamos por delante para ir a hacer nuestras necesidades.

Estoy escribiendo porque me han dicho que nunca empiece una frase con porque. Pero no intentaba formar frases: intentaba liberarme. Porque la libertad, me han dicho, no es más que la distancia entre el cazador y su presa.

Otoño. En algún lugar de Michigan, una colonia de mariposas monarcas, más de quince mil, empieza su migración anual hacia el sur. En el espacio de dos meses, de septiembre a noviembre, viajarán, un golpe de ala tras otro, del sur de Canadá y los Estados Unidos hasta el centro de México, donde pasarán el invierno.

Se posan entre nosotros: en alféizares y alambradas, en tendederos aún desdibujados por el peso recién colgado de la ropa, en el capó de un Chevy azul descolorido, plegando las

alas despacio, como si las estuvieran guardando, antes de volver a batirlas y alzar el vuelo una vez más.

Basta una noche de helada para matar a toda una generación. Vivir, entonces, es una cuestión de tiempo, de momento oportuno.

Aquella vez en que estaba yo haciendo travesuras –tendría cinco o seis años– y aparecí de pronto de un salto desde la puerta del pasillo, chillando: «¡Buuuummm...!» Tú gritaste, con la cara agachada y el gesto torcido, y luego te echaste a llorar, agarrándote el pecho mientras te pegabas a la puerta, buscando aliento. Yo me quedé allí de pie, desconcertado, con el casco militar de juguete ladeado en la cabeza. Yo era un chico norteamericano imitando lo que había visto en la televisión. No sabía que la guerra estaba aún dentro de ti, que –para empezar– había habido una guerra, y que una vez que entra en ti ya nunca te abandona..., solo retumba, un sonido que da forma a la cara de tu propio hijo. Buuummm.

Aquella vez, en tercero de primaria, en que con la ayuda de la señora Callahan, mi profesora de inglés como segunda lengua, leí el primer libro que me encantó, un libro para niños titulado *Thunder Cake*, de Patricia Polacco. En el cuento, cuando una chica y su abuela ven que se aproxima una tormenta por el horizonte verde, en lugar de cerrar las contraventanas o de clavar tablas en las puertas, se ponen a hacer un pastel. Aquel acto me produjo inseguridad..., su precaria aunque intrépida negación del sentido común. La señora Callahan estaba de pie a mi espalda, con la boca casi pegada a mi oído, y me adentraba más y más en la corriente del idioma. La historia seguía su curso, y la tormenta se iba acercando a medida que ella hablaba, y se acercaba aún más cuando yo repetía las palabras. Ponerte a hacer un pastel en el ojo del huracán; alimentarte con azúcar a la vista del peligro.

La primera vez que me pegaste yo debía de tener unos cuatro años. La mano, un destello, un cálculo. Mi boca, una llamarada de contacto.

La vez en que traté de enseñarte a leer como la señora Callahan me había enseñado a mí, con mis labios en tu oído, con mi mano en la tuya, y las palabras moviéndose debajo de las sombras que proyectábamos en el suelo. Pero aquel acto (un hijo enseñando a su madre) invertía nuestras jerarquías, y con ellas nuestras identidades, que, en este país,

estaban ya atenuadas y amarradas. Tras varios balbuceos y falsos comienzos, las frases se te alabeaban o bloqueaban en la garganta; tras la vergüenza del fracaso, cerrabas el libro de golpe.

–No necesito leer –decías, con la expresión transida, y te apartabas de la mesa–. Puedo ver; y he llegado hasta aquí, ¿no?

Luego, la vez del mando a distancia. Una roncha amoratada en el antebrazo, sobre la que les mentía a las profesoras.

–Me caí jugando al pillapilla.

La vez, a los cuarenta y seis años, en que te entró un súbito deseo de color.

–Vamos a Walmart –dijiste una mañana–. Necesito libros para colorear.

Durante meses, rellenaste el espacio entre tus brazos con todos los matices de color que no sabías pronunciar: «magenta», «bermellón», «caléndula», «peltre», «junípero», «canela». Cada día, durante horas, te dejabas caer sobre paisajes de granjas, pastos, París, dos caballos en un llano azotado por el viento, la cara de una chica de pelo negro y piel que dejaste sin pintar, que dejaste blanca. Los colgabas por toda la casa, que empezó a parecer un aula de párvulos. Cuando te pregunté: «¿Por qué colorear?; ¿por qué ahora?», dejaste el lápiz zafiro y te quedaste mirando, ensoñadora, un jardín a medio terminar.

–Me quedo ensimismada durante un rato –dijiste–. Pero lo siento todo. Como si siguiera aquí, en este cuarto.

La vez en que me tiraste la caja de Legos a la cabeza. La madera salpicada de sangre.

–¿Alguna vez has dibujado una escena –me dijiste, mientras rellenabas una casa de Thomas Kinkade–, y luego te has puesto a ti dentro? ¿Alguna vez te has visto por detrás, metiéndote más lejos y más hondo en el paisaje, alejándote de ti?

¿Cómo explicarte que eso que estabas describiendo era la escritura? ¿Cómo explicar que, después de todo, estamos tan cerca; que las sombras de nuestras manos, en dos páginas diferentes, se funden?

–Lo siento –dijiste, vendándome el corte en la frente–. Coge el abrigo. Te llevo al McDonald’s. –La cabeza me latía con fuerza, y untaba los nuggets de pollo en ketchup mientras me observabas atentamente–. Tienes que ponerte grande y fuerte, ¿de acuerdo?

Poema de la actividad “Lectura y análisis de la obra de Mariluz Escribano”

Poema nº1: “Los ojos de mi padre”

Los ojos de mi padre,
los ojos de mi padre,
mirándome en la patria cereal de los
trigos,
en un tiempo de cunas
mecidas por el viento de la guerra,
mirando cómo crezco
en los abecedarios
y conquisto sonidos primitivos,
balbuceos, palabras necesarias,
porque él me empuja y vuelve,
desde su corazón y sus espigas,
su corazón de tierra y manantiales,
patria de tierra y gritos apagados.
Mi padre es un silencio
que mira cómo crezco.
Sus manos me conforman,
me miran la estatura,

la dimensión del cuerpo,
averiguan gozosas
que me elevo en trigal.
Las manos de mi padre
tocan mi cuerpo y cantan,
y yo sé que me acunan
con nanas de caballos,
con la salmodia triste del judío,
del converso que habita por su sangre.
Pero paseo con mi padre.
Abandono en sus manos
mis manos tan pequeñas,
y al calor de su sangre
mis pulsaciones tienen
una ambición de tiempos.
En las luces inquietas de la tarde,
al borde de la noche,
vamos pisando hierbas, territorios,
ríos como torrentes, manantiales,
horizontes donde la niebla habita,
paisajes metalúrgicos y bosques,
ciudades, vientos, cordilleras,
blancas constelaciones.

camino con mi padre.
Camino con mi padre.
Me nombra a las palomas,
pájaros migratorios,
aguanieves que rozan las praderas,
alcaudones de viento,
golondrinas, gorriones, avefrías.
Y todo pasa y llega de su mano,
y a mi infancia regresa
el calor confortable de su sangre.
Cuando llegan los días de septiembre,
láminas del otoño,
las madrugadas frías y estrelladas
detienen sus palabras.
Pero es sólo un instante
de sangre y de fusiles
porque mi padre vuelve del silencio
y pasea conmigo
el callado silencio de las calles,
y los campos sembrados
y las constelaciones,
y su voz de madera me acompaña, me mira cómo
crezco.

Todo el mundo conoce
que heredé de mi padre una bandera.

Poema nº2: “Escribiré una carta para cinco”

Cuando surja la luz de primavera,
y las rosas dibujen sonrisas de colores,
escribiré una carta para cinco muchachos,
contándoles lo mucho que gané con la vida.

Escribiré desde una nube blanca,
con una tinta azul que no la borre el tiempo,
porque no volveré a pisar las arcillas,
ni la dura tristeza del asfalto.

Contaré que mi vida
fue una historia muy larga,
con mapas y lecciones
en un palacio antiguo,
el fragor de los trenes
hacia el país del trigo,
la lluvia sobre el mar
y las arenas suaves.

El Cantábrico allí,
tan lejos de Granada.

Después vinieron ellos,
esos cinco muchachos,

y los días pasaron
con nanas y con besos,
con los ojos dormidos
en cuna almidonada.
Mi corazón estuvo
siempre en guardia con ellos
Y ahora que ya han crecido
y conocen los mundos de las hierbas
los nombres de los pájaros,
la música del mundo,
los placeres del libro,
creo que ya he cumplido
mi misión en la tierra.
Escribiré una carta para cinco
cuando la primavera arribe
y me inunde la casa de amarillos.

Poema nº3 – “Canción de la tristeza”

Aquí está la tristeza.
No hay mar para abarcarla con latidos
de barcos por sus olas,
no hay albas más inciertas por sus bordes,
ni sueños que respiren

paisajes humanísimos y ocasos.
 Porque está aquí y es sólo la tristeza
 de saberme mujer como manzana
 asomada a la lluvia del espejo,
 a una historia desnuda de relatos
 y un pasado sin nombre y consecuente
 y justamente azul, como debiera,
 como debe erigirse en la memoria.
 Ahora tengo una mano de marfil
 y otra de ausencia
 y ejerzo de tristeza y de noviembre.

4.1.10.2.- Anexo II. Rúbrica de evaluación del proyecto final y de las exposiciones

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSUFICIENTE (1-4)	SUFICIENTE (5-6)	BIEN (6)	NOTABLE (7-8)	SOBRESALIENTE (9-10)
2.1 Identificar el sentido global, la estructura, la información relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales especializados propios de diferentes ámbitos analizando la	No muestra conocimiento acerca del tema y el contenido es vacío.	Consigue transmitir el mensaje correctamente pero hace rectificaciones, por lo que duda.	Demuestra entendimiento acerca del tema, y la exposición es fluida.	Demuestra entendimiento acerca del tema, y la exposición es fluida.	Se nota un buen dominio del tema.

interacción entre los diferentes códigos.					
8.1 Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.	Presenta un conocimiento insuficiente acerca de la biografía del autor, con múltiples errores en los datos proporcionados.	En ocasiones, presenta un discurso claro y pausado, pero en otras se apresura, dificultando la comprensión. Aunque muestra comprensión en ciertas áreas del tema, su capacidad para responder preguntas específicas del público es limitada. Además, exhibe confianza al realizar la exposición.	Mayormente emplea un discurso claro y pausado. Tiene la habilidad para responder con precisión a la mayoría de las preguntas del público, mostrando un sólido entendimiento del tema presentado. Además, exhibe confianza y seguridad durante la	Mayormente emplea un discurso claro y pausado. Tiene la habilidad para responder con precisión a la mayoría de las preguntas del público, mostrando un sólido entendimiento del tema presentado. Además, exhibe confianza y seguridad durante la exposición.	Su discurso es claro y deliberado, comunicando con precisión la información al público. Tiene la capacidad de responder con exactitud a casi todas las preguntas de la audiencia, lo que evidencia su comprensión integral del tema. Además, muestra un alto nivel de seguridad y confianza durante la presentación.

			exposición			
8.2	Desarrollar proyectos de investigación que se concreten en una exposición oral, un ensayo o una presentación multimodal, estableciendo vínculos argumentados entre las obras de la literatura española o hispánica del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI objeto de lectura guiada y otros textos y manifestaciones artísticas de ayer y de hoy, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, recursos expresivos y valores éticos y estéticos, y explicitando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.	No consigue establecer una relación entre el discurso oral, el trabajo de investigación y las obras de la literatura presentadas en clase.	Establece vagamente vínculos entre las obras de literatura vistas en clase pero no consigue estructurar a través de la exposición y el lenguaje un hil argumental.	Establece vínculos argumentados entre los textos leídos en clase, situándolo s en un contexto histórico común en función de la temática, los tópicos, la estructura y los valores estéticos.	Establece bastantes vínculos argumentados entre los textos leídos aportando su propia opinión, un alto grado de implicación y una recepción correcta de la experiencia de la lectura.	Establece muchos vínculos entre los textos leídos en clase, diferentes contextos actuales y hechos pasados, valorando el lenguaje estético a través de una exposición clara que demuestra un proyecto de investigación consolidado.

5.- CONCLUSIONES

Al comenzar esta investigación nos propusimos indagar en el interés de los estudiantes de secundaria y bachillerato por un género minoritario como es la poesía, con el objetivo de tender un puente entre los autores de poesía juvenil y los poetas canónicos adaptando el interés de los estudiantes desarrollo de sus competencias literarias. Resulta una evidencia a lo largo de la historia que la literatura (y especialmente la poesía) entrena desde niño al sujeto en la mirada poética para interpretar el mundo con una sensibilidad y una razón crítica que permite situarnos en el lugar del otro y abrir nuestra percepción a su vivencia. Dentro de la filosofía y valores estéticos hemos encontrado un vínculo entre la tradición canónica y los autores modernos que salvaguardan las distancias para encontrar una condición común: la escritura en los márgenes. Como escribe Anne Carson (2003): “si la prosa es una casa, la poesía es un hombre corriendo en llamas a través de ella” (p. 3), y la única forma de apagar ese fuego que se encuentra en la literatura y en la vida es adentrándonos dentro de esas llamas.

Cuando la materia que se enseña, como es la lengua y la literatura, nace de una necesidad de transgredir, de alzar la voz, de imaginar otros mundos posibles e incluso de subvertir el que se habita, es necesario acercarse a las voces actuales para comprender el poder de la imaginación y las consecuencias que la educación puede tener en los hábitos de la edad adulta. Esto se hace cuestionando el sistema educativo y la forma de enseñar, como indica a continuación Colomer (1995):

Una vez se cuestiona la enseñanza e interpretación unilateral del texto por parte del profesor, se empieza a reivindicar su recepción directa y el placer a través de la lectura, que conducirá a “la creación, durante la infancia y adolescencia, de hábitos lectores perdurables”. (p. 131)

A lo largo de esta tesis hemos comprobado que si los críticos y ante todo los docentes son capaces de comunicar la importancia que se encuentra en las obras canónicas capaces de perdurar a través de textos que despierten el interés de los jóvenes estudiantes, lograremos construir un vínculo entre lo pasado y lo futuro, superando las influencias de los mercados de consumo que solo reconocen la moda como una corriente dominante. Como indica Lamora Aranda (2022): “En el futuro, la poesía joven en España va a perpetuar los esquemas actuales y los superará hasta que se produzca una

redefinición del género y de sus connotaciones convencionales” (p. 32), por lo que el papel de los docentes es imprescindible para contribuir a esta redefinición. Para ello es importante atender a la distinción de R. Sánchez García (2018a) y conciliar el canon diacrónico que se ha establecido a lo largo del tiempo dejando de lado la visibilidad de autoras mujeres, con el canon sincrónico que constituye la representación de las propuestas literarias dominantes en un momento específico.

Establecer un corpus de obras canónicas implica la necesidad de conformar un conjunto representativo literario de cada período que mantenga su relevancia a lo largo del tiempo, pero que también actúe como una representación del tiempo presente adaptado a los desafíos de la enseñanza de la lengua y la literatura, por lo que resulta de vital importancia abogar por un canon conciliador que considere tanto el impacto sociohistórico como la calidad artística de las obras. Más allá del canon literario encontramos el canon escolar, donde los docentes, desde una perspectiva abierta y activa, deben apoyarse en nuevas lecturas de interés para los estudiantes que fomenten el desarrollo de su pensamiento crítico, ampliando la elección de obras y los criterios para su selección. Como indica R. Sánchez García (2019) al respecto:

Ahí exactamente es donde reside el principal problema: si el mundo del adolescente (tan escueto en lo literario) se organiza desde los manuales que son los que le dan la información y bajo la guía del profesor, la responsabilidad en cómo se construyen esos manuales es máxima. (p. 45)

En este sentido, proponemos el género poético como herramienta didáctica considerando que cumple con el requisito de establecer una conexión efectiva con los estudiantes, facilitando la comprensión de las obras literarias mediante un lenguaje claro y adaptado a su contexto sociocultural. Además de haber demostrado ser un género de interés para los jóvenes en la actualidad, la poesía hace frente al desafío de construir un nuevo perfil de lector enmarcado en el tiempo en el que nos encontramos de la sociedad líquida (Bauman, 2003), que se caracteriza por la falta de permanencia, la dificultad para mantener la concentración y unos códigos de consumo bajo el influjo de la velocidad. La brevedad de la poesía y su carácter intemporal para amoldarse al contexto sociohistórico de los lectores hacen que pueda despertar un interés genuino en ellos, ya que “los autores nacidos a partir de los años ochenta no ven en Internet una herramienta subversiva, sino

el signo de una identidad comunitaria.” (Bagué Quílez, 2018, pp. 346-347), lo mismo sucede con los lectores. Para la enseñanza de estos textos proponemos aproximarnos a sus preferencias, reconociendo la necesidad de una progresión en la educación literaria que no descuide el disfrute de la literatura uniéndola con la poesía canónica que fomenta el desarrollo de su educación literaria.

Esta poesía juvenil actúa como un vínculo entre las competencias literarias en etapas más tempranas y la etapa de madurez del lector, potenciando sus habilidades interpretativas de la realidad y estimulando su imaginación. Dado que las obras contemporáneas de poesía juvenil están siendo ampliamente consumidas por la población joven, resulta beneficioso para la formación del lector literario que la interpretación de estos textos desempeñe un papel destacado en las aulas. De esta manera, los docentes pueden servir como guía para construir nuevos significados y enriquecer la experiencia lectora de los estudiantes.

Tras haber analizado la intencionalidad de los autores y las diversas interpretaciones que se han hecho de sus obras, enfatizamos la importancia de volver a los textos canónicos como entidades vivas, buscando la actualización de su significado bajo el prisma del presente. Es crucial ofrecer al lector, especialmente en las etapas iniciales, una variedad de textos que lo acerquen a la lectura, no solo presentándole un conjunto de obras con las que se identifique, sino combinando su gusto por la lectura con el desafío de reinterpretar los textos canónicos que de forma eventual lo conduzcan al gusto estético. Para ello, abogamos por la introducción de antecedentes literarios como son tres poetisas canónicas: Cristina Peri-Rossi, Mariluz Escribano y Alejandra Pizarnik, poniendo en valor a las autoras mujeres que por motivos de género han sido desplazadas en los manuales de literatura, pero cuya calidad literaria ha demostrado ser incuestionable. De esta forma, el significado potencial de sus textos se actualiza y permanece relevante en la contemporaneidad.

En las situaciones de aprendizaje propuestas hemos unido a estas poetisas con mujeres poetisas de la Generación *millennial*, cuya difusión a través de internet ha contribuido a la equidad, sin tener en cuenta las desigualdades arrastradas por la historia literaria. Esta generación es la primera que ha vivido la repercusión que las nuevas formas de producción están teniendo en el arte, creando novedosos modelos tanto de escritura

como de lectura, reavivando el vínculo entre autor y lector y creando un espacio compartido. Como indicaba Perloff: “I think we will go back to a poetry of feeling, but it will manifest itself in a different way” (Perloff, 2013, p. 35), y justo ese camino diferente es el que debemos aprovechar los docentes para poder acercar la lectura a los jóvenes. Más allá de cómo esta poesía propone reevaluar la poética de los sentimientos, también nos acerca a cuestionarnos la relación entre lectura y educación priorizando la conexión de las aulas con la cultura y la sociedad e incorporando tanto textos clásicos de reconocida calidad como obras contemporáneas que reflejan la realidad actual.

Resulta imperativo lograr una selección acertada de los libros en cada fase educativa superando la percepción de la lectura como un requisito académico e incorporándola en la rutina de los jóvenes y futuros lectores. Esto solo puede lograrse si se adaptan las prácticas educativas para que la lectura sea más que un ejercicio académico, por ello esta propuesta de incluir a los autores jóvenes en el currículo de Secundaria y Bachillerato estableciendo el nexo, de un modo que puedan comprender las obras canónicas ubicándolas en un contexto y una temática afines.

Nos gustaría cerrar esta investigación con una reflexión acerca de la relación entre el arte y la vida. Como indica Bajtín (1999), cuando el ser humano está en el arte, no está en la vida, y también sucede de forma contraria, pero ambos deben encontrar un punto en común y convertirse en algo unitario, dentro de la responsabilidad del artista y del ser humano:

Un poeta debe recordar que su poesía es la culpable de la trivialidad de la vida, y el hombre en la vida ha de saber que su falta de exigencia y de seriedad en sus problemas existenciales son culpables de la esterilidad del arte. (p. 11)

En la conjunción del arte y de la vida reside la capacidad del ser humano para ser crítico, por eso resulta fundamental formar a los jóvenes en la lectura y en la mirada poética que les permitirá, más allá de emocionarse, vivir con autonomía la vida que desean, pero primero han de imaginar.

6.- CONCLUSIONS

At the outset of this research, our goal was to explore the interest of secondary and high school students in a minority genre, such as poetry. The objective was to establish a connection between authors of poetry for young people and canonical poets, aiming to align students' interest with enhancement of their literary skills. It is evident throughout history that literature (and especially poetry) trains the subject from childhood in the poetic gaze to interpret the world with sensitivity and critical reasoning. This, in turn, allows us to put ourselves in the place of others and broaden our perception to their experiences. Within the philosophy and aesthetic values, we have found a link between the canonical tradition and modern authors who safeguard distances in order to find a common condition: writing in the margins. As Anne Carson (2003) writes: "if prose is a house, poetry is a man running in flames through it" (p. 3), and the only way to extinguish that fire found in literature and in life is to go inside those flames.

When the subject being taught, such as language and literature, is born out of a need to transgress, to raise one's voice, to imagine other possible worlds and even to subvert the one currently inhabited, it is necessary to engage with contemporary voices in order to understand the power of imagination and the consequences that education can have on the habits of adulthood. This is done by questioning the education system and teaching methods, as Colomer (1995) points out below:

Once the unilateral teaching and interpretation of the text by the teacher is questioned, direct reception and pleasure through reading begins to be claimed, which will lead to "the creation, during childhood and adolescence, of lasting reading habits". (p. 131)

Throughout this thesis we have seen that if critics and, above all, teachers are capable of communicating the significance found in canonical works that endure through texts that awaken the interest of young students, we will manage to build a link between the past and the future, overcoming the influences of consumer markets that only recognise fashion as a dominant trend. As Lamora Aranda (2022) points out: "In the future, young poetry in Spain is going to perpetuate the current schemes and overcome them until there is a redefinition of the genre and its conventional connotations" (p. 32), so the role of teachers is essential to contribute to this redefinition.

To this end, it is important to consider to the distinction made by R. Sánchez García (2018a) and reconcile the diachronic canon that has been established over time and diminished the visibility of women authors, with the synchronic canon that represents the dominant literary proposals at a specific moment in time.

Establishing a corpus of canonical works implies the need to form a representative literary set of each period that maintains its relevance over time. Simultaneously, it should serve as a reflection of the current era, tailored the challenges of teaching language and literature, so it is vital to advocate for a conciliatory canon that considers both the socio-historical impact and the artistic quality of the works. Beyond the literary canon we find the school canon, where teachers, adopting an open and active perspective, must share new readings of interest with students that encourage the development of their critical thinking, broadening the choice of works and the criteria for their selection. As R. Sánchez García (2019) points out in this regard:

This is exactly where the main problem lies: if the world of the adolescent (which is so limited in literary terms) is organised on the basis of the textbooks that provide the information and under the guidance of the teacher, the responsibility for how these textbooks are constructed is paramount. (p. 45).

In this sense, we propose the poetic genre as a didactic tool considering that it meets the requirement of establishing an effective connection with students, facilitating the understanding of literary works through a clear language adapted to their socio-cultural context. In addition to having proven to be a genre of interest to young people today, poetry faces the challenge of building a new reader profile within the context of the current era of liquid society (Bauman, 2003), which is characterised by a lack of permanence, the difficulty of maintaining concentration and consumer codes influenced by speed of speed. The brevity of poetry and its timelessness in moulding itself to the socio-historical context of readers means that it can arouse genuine interest in them, since "authors born since the 1980s do not see the Internet as a subversive tool, but as the sign of a community identity" (Bagué Quílez, 2018, pp. 346-347), and the same goes for readers. For the teaching of these texts we propose addressing their preferences, while recognising the need for a progressive approach to literary education that does not neglect

the enjoyment of literature by linking it with canonical poetry that fosters the development of their literary education.

This youth poetry acts as a link between literary skills developed in earlier stages and the reader's stage of maturity, enhancing their interpretative skills of reality and stimulating their imagination. Given that contemporary works of poetry for young people are being widely consumed by young people, it is advantageous for the training of literary readers to give significant attention to the interpretation of these texts in the classroom. In this way, teachers can act as guides to construct new meanings and enrich students' reading experience.

Having analysed the intentionality of the authors and the various interpretations that have been made of their works, we emphasise the importance of returning to canonical texts as living entities, seeking to update their meaning through the lens of the present. It is crucial, especially in the initial stages, to offer the reader, a variety of texts that not only align with their preferences, but also challenge them to reinterpret canonical works, which will ultimately shape their aesthetic taste. To this end, we advocate the introduction of literary antecedents such as three canonical poets: Cristina Peri-Rossi, Mariluz Escribano and Alejandra Pizarnik, placing value on female authors who, for gender related reasons, have been marginalized in literature textbooks, despite the literary quality of their work. In this way, the potential significance of their texts is updated and remains relevant in contemporary times.

In the proposed learning situations, we have brought these poets together with women poets of the *Millennial* Generation, whose dissemination through the Internet has contributed to equity, regardless of the inequalities carried over from literary history. This generation is the first to have experienced the repercussions that new forms of production are having on art, creating new models of both writing and reading, reviving the link between author and reader and creating a shared space. As Perloff indicated: "I think we will go back to a poetry of feeling, but it will manifest itself in a different way" (Perloff, 2013, p. 35), and it is precisely this different path that we teachers must take advantage of in order to bring reading closer to young people. Beyond how this poetry proposes to re-evaluate the poetics of feelings, it also brings us closer to questioning the relationship between reading and education. It emphasises prioritising the connection of

classrooms with culture and society, incorporating both classical texts of recognised quality and contemporary works that reflect the current reality.

It is imperative to achieve an appropriate selection of books at each educational stage, overcoming the perception of reading as an academic requirement and incorporating it into the routine of young and future readers. This can only be achieved if educational practices are adapted so that reading is more than an academic exercise, hence, the proposal to incorporate works by young authors into Secondary and Baccalaureate curricula, establishing connections. This approach enables students to comprehend canonical works by situating them within a related context and subject matter.

We would like to close this research with a reflection on the relationship between art and life. As Bakhtin (1999) points out, when the human being is in art, he is not in life, and the opposite is also true, but both must find a common ground and become a unified entity, within the responsibility of the artist and the human being:

A poet must remember that his poetry is to blame for the triviality of life, and the man in life must know that his lack of exigency and seriousness in his existential problems are to blame for the sterility of art (p. 11).

In the conjunction of art and life lies the human being's capacity to be critical, which is why it is essential to train young people in reading and in the poetic gaze that will allow them, beyond being moved, to live the life they desire with autonomy, but first they have to imagine.

7.- BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, D. (2021). Ángelo Néstore. Mirada empática. *Metal Magazine*.
<https://www.metalmagazine.eu/post/angelo-nestore>
- Aleman, L., y Llorente, M. (2021). Cristina Peri Rossi, escritora de la rebeldía y el deseo, Premio Cervantes 2021. *El Mundo*.
<https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2021/11/10/618c026dfdddff34328b45cf.html>
- Álvarez Miguel, D. (2017, enero 31). Tras el boom de los nuevos poetas, llega la poesía. *Vallejo and Company*. <https://www.vallejoandcompany.com/tras-el-boom-de-los-nuevos-poetas-llega-la-poesia-por-diego-alvarez-miguel/>
- Amnistía Internacional. (2016). Video Poema Home Warsan Shire 2016. En *[Vídeo]*. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=KZSV_RtqVQc
- Anderson, A. A. (2005). *El Veintisiete en tela de juicio: examen de la historiografía generacional y replanteamiento de la vanguardia histórica española* (Gredos, Ed.).
- Anderson, M., y Jiang, J. (2018). Teens, Social Media y Technology 2018. En *Teens, Social Media y Technology*. www.pewresearch.org.
- Antoranz, S. (2023, septiembre 17). Ocean Vuong y la belleza de morir muchas veces. *Zenda*.
<https://www.zendalibros.com/ocean-vuong-y-la-belleza-de-morir-muchas-veces/>
- Aparicio Durán, P. (2018). Bases ideológicas del discurso (pos)moderno. Para leer el porvenir de la poesía. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.ª ed., pp. 101-112). Siglo XXI de España.

- Armitstead, C. (2017, octubre 3). War baby: the amazing story of Ocean Vuong, former refugee and prize-winning poet. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/books/2017/oct/03/ocean-vuong-forward-prize-vietnam-war-saigon-night-sky-with-exit-wounds>
- Arribas, R. (2015, septiembre 26). Los libros, la poesía y las redes sociales: «La pasión se extiende por contagio». *ABC Cultura*.
<https://www.abc.es/cultura/libros/20150926/abci-poetas-salto-hayfestivalsegovia-201509251959.html>
- Asensi, A. (2022, septiembre 29). Ángel Néstore gana el premio Espasa de poesía con «Deseo de ser árbol». *El Español*. https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20220929/angelo-nestore-premio-espasa-poesia-deseo-arbol/706929392_0.html
- Augé, M. (1992). *Los «no lugares», espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Bachelard, G. (2002). *La intuición del instante* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Bagué Quílez, L. (2018). Atrapados en la red: los mundos virtuales en la poesía española reciente. *Kamchatka. Revista de análisis cultural.*, 11, 331-349.
<https://doi.org/10.7203/kam.11.11424>
- Bagué Quílez, L., y Santamaría, A. (2013). *Malos tiempos para la épica. Última poesía española (2001-2012)* (L. Bagué Quílez y A. Santamaría, Eds.). Visor.
- Bajtín, M. (1997). Hacia una filosofía del acto ético. En *Hacia una filosofía del acto ético: y otros escritos*. Anthropos.

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (10.^a ed.). Siglo XXI .
- Ballester Roca, J., y Ibarra Rius, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n94/art08.pdf>
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. (2.^a ed.). Ediciones Paidós.
- Baudrillard, J., Crimp, D., Foster, H., Frampton, K., Habermas, J., Jameson, F., Krauss, R., Owens, C., Said, E. W., y Ulmer, G. L. (2008). *La posmodernidad* (H. Foster, Ed.; 7.^a ed.). Kairós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Austral.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bausells, M., y Shearlaw, M. (2015, septiembre 16). Poets speak out for refugees: «No one leaves home, unless home is the mouth of a shark». *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/books/2015/sep/16/poets-speak-out-for-refugees->
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social* (Alianza, Ed.).
- Berardi, F. (2019). *Respirare. Caos y poesía*. Prometeo.

- Bernstein, C. (2011). *Attack of the Difficult Poems*. En *Attack of the Difficult Poems*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226044750.001.0001>
- Blanchot, M. (1995). *El espacio literario*. Paidós .
- Blanco, D. G. (2022, mayo 22). Ángelo Néstore: «No voy a sacrificar el arte por el lugar». *Vanity Fair*. <https://www.revistavanityfair.es/articulos/angelo-nestore-entrevista-letraversal-incognito>
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bootz, P. (2006). *Qu'est-ce que la littérature numérique?* Leonardo/Olats. http://archive.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/1_basiquesLN.php
- Bourdieu, P. (2007). Las contradicciones de la herencia. En *La miseria del mundo* (pp. 443-448). Fondo de Cultura Económica.
- Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*. Alba Editorial.
- Bucio García, J. (2017). “Hablar por escrito”, nuevas habilidades de comunicación en la digitalidad. *Revista Digital Universitaria*, 18(3). <https://www.revista.unam.mx/vol.18/num3/art25/>
- Bump, P. (2015, abril 1). Your generational identity is a lie. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2015/04/01/your-generational-identity-is-a-lie/>
- Calderón, A. (2018). Códigos de género y pacto de lectura en la nueva poesía española. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 163-174). Siglo XXI de España.

- Calderón, A., Cote, A., Galán, J., Lanseros, R., Rodríguez Moya, D., Ruiz Udiel, F., Valverde, F., y Wajszczuk, A. (2011). *Poesía ante la incertidumbre. Antología (Nuevos poetas en español)*. Visor.
- Cameron, J. (2011). *El camino del artista*. Aguilar.
- Carrilero Jiménez, E. (2020). Emergencia de la poesía joven española en un mundo líquido: valores estéticos y filosóficos. *Artifara*, 20, 27.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8401176.pdf>
- Carson, A. (2003). *La belleza del marido. Un ensayo narrativo en 29 tangos*. Lumen.
- Casbas, M. (2021, junio 29). «No bastó con querer»: el brindis de Loreto Sesma por todas aquellas veces que, hechos pedazos, conseguimos seguir adelante. *Condé Nast Traveler*.
<https://www.traveler.es/viajeros/articulos/no-basto-con-querer-libro-poemas-loreto-sesma-entrevista/21259>
- Casciari, H. (2005). «No sé cómo llegué al segundo capítulo» / Entrevistado por Silvina Frieria. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-1213-2005-12-07.html>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Anagrama, Ed.).
- Cassany, D., Sanz, G., y Luna, M. (1997). *Enseñar lengua* (3.ª ed.). Graó.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
<https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>
- Cervera, J. (1994). Gradación en la educación literaria. *Lenguaje y textos*, 6, 197-206.
<http://hdl.handle.net/2183/7961>

- Chartier École, R. (1999). Trabajar con Foucault: esbozo de una genealogía de la "función-autor". *Signos Históricos*, I(1), 11-27.
- Clark, B. (2015). Los lunes libro, por Ben Clark: El poema viral. *Nou Diari*.
<https://www.noudiari.es/noticias-ibiza-formentera-sidebar/los-lunes-libro-por-ben-clark-el-poema-viral/>
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4, 8-22.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (1.ª ed., pp. 123-142). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Coupland, D. (1989). Generation X. *Vista*. <https://joeclark.org/dossiers/GenerationX.pdf>
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Ediciones Naufragio.
- Del Prado, J. (1993). *Teoría y práctica de la función poética*. Cátedra.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1978). *Kafka, por una literatura menor*. ERA.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. Siglo XXI.
- Díaz J. (2018, mayo 24). Así es Loreto Sesma, novia de Willy Bárcenas: terca, leal e «intensita». *Vanitatis. El Confidencial*.
https://www.vanitatis.elconfidencial.com/famosos/2018-05-24/loreto-sesma-willy-barcenas-novios-poetisa_1479722/
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Lumen.

- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- El País. (2018). Día de la Mujer: Las poetas hablan de FEMINISMO| Cultura. En [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=G1YQD6GySw4yt=201s>
- Escandell Montiel, D. (2018). Yo escribo porque retuiteo tu poema: el semionauta y la autoría de Ben Clark. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 263-273). Siglo XXI de España.
- Escribano, M. (1995). *Canciones de la tarde*. Torremozas.
- Escribano, M. (2013). *Umbrales de otoño*. Hiperión.
- Escribano, M. (2015). *El corazón de la gacela*. Valparaíso Ediciones.
- Escribano, M. (2017). *Azul melancolía*. Visor.
- Escribano, M. (2018). *Geografía de la memoria*. Calambur.
- Escribano, M. (2021, abril). Mariluz Escribano: «Ahora es tiempo de paz. De paz y de memoria» / Entrevistada por Javier Gilabert y Fernando Jaén. *Secretolivo*. <https://secretolivo.com/index.php/2021/04/08/mariluz-escribano-ahora-es-tiempo-de-paz-de-paz-y-de-memoria/>
- Even-Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. En *Avances en Teoría de la literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*. <https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-function-literatura.pdf>

- Expósito, C. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-222. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- Fernández Mallo, A. (2010). *Postpoesía. Hacia un nuevo paradigma*. Anagrama.
- Fokkema, D. (1993). A European canon of literature. *European Review*, 1(1), 21-29. <https://doi.org/10.1017/S1062798700000351>
- Foucault, M. (2010). *¿Qué es un autor?* Ediciones literales.
- Freinet, C. (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- G, C., y Martíns, P. (2022, julio 1). Las 15 mejores poetisas españolas que debes leer si no conoces. *Harper's Bazaar*. <https://www.harpersbazaar.com/es/cultura/viajes-planes/a19648306/nuevas-poetas-espanolas-talento-emergente-feminismo/>
- Gadamer, H.-G. (1996). Estética y hermenéutica. En *Estética y Hermenéutica* (Número 12, pp. 5-12). Tecnos. <http://hdl.handle.net/10201/8795>
- Gahete Jurado, M. (2021). Mariluz Escribano y la modernidad del clasicismo. En *Tiempo de paz y de memoria* (1.ª ed., pp. 41-51). Hiperión.
- García Lorca, F. (2018). *Juego y teoría del duende* (J. J. León, Ed.). Athenaica Ediciones.
- García Martín, J. L. (1992). *La poesía figurativa: crónica parcial de quince años de poesía española*. Renacimiento.
- García Montero, L. (1999). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Comares.
- García Montero, L. (2014). *Un velero bergantín. Defensa de la literatura*. Visor.

- García Montero, L. (2017, junio 23). El orgullo poético de Elvira Sastre. *Infolibre*.
https://www.infolibre.es/cultura/los-diablos-azules/orgullo-poetico-elvira-sastre_1_1142415.html
- García Montero, L. (2018). Meditaciones previas sobre poetas jóvenes. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 13-29). Siglo XXI de España.
- García Prados, N. (2018). Las redes sociales y la nueva poesía: el uso del «fenómeno fan» para la enseñanza inclusiva de una lengua extranjera. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 287-299). Siglo XXI de España.
- García-Teresa, A. (2021). Actos impuros. Ángel Néstore. *Viento Sur*, 174.
https://cdn.vientosur.info/Vscompletos/vs_0174.pdf
- Giovanni, C. (2017, agosto 4). The Problem With Rupi Kaur's Poetry. *Buzz Feed News*.
<https://www.buzzfeednews.com/article/chiaragiovanni/the-problem-with-rupi-kaurs-poetry#.ldL7bbaG2>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Harris, W. V. (1998). La canonicidad. En *El canon literario* (1.^a ed., pp. 37-60). Arco Libros.
- Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hirsch, E. D. (1967). *Validity in Interpretation*. Yale University Press.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctt32bd9k>
- Howe, N., y Strauss, W. (1991). *Generations, The History of America's Future, 1684 to 2069* (William Morrow).
- Howe, N., y Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage.

- Hsu, H. (2022, abril 10). Ocean Vuong is still learning. *The New Yorker*. *The New Yorker*.
<https://www.newyorker.com/culture/the-new-yorker-interview/ocean-vuong-is-still-learning>
- Ingarden, R. (1998). *La Obra de arte literaria*.
- Iser, W. (1989). El proceso de lectura. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción*. Visor.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.
- Jauss, H.-R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En *Estética de la recepción* (1.ª ed., pp. 59-86). Arco Libros.
- Jauss, H.-R. (2000). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. En *La estética de la recepción* (pp. 133-211). Península.
- Jones, E. E. (2022). Warsan Shire talks to Bernardine Evaristo about becoming a superstar poet: ‘Beyoncé sent flowers when my children were born’. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/books/2022/feb/26/warsan-shire-bernardine-evaristo-suoperstar-poet-beyonce>
- Kaur, R. (2014). *Otras maneras de usar la boca*. Seix Barral.
- Kaur, R. (2017). *The Sun and her Flowers*. Simon y Schuster.
- Kaur, R. (2018). *El sol y sus flores*. Seix Barral.
- Kaur, R. (2021a). «Rupi Kaur Live» Trailer . En [Video]. *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=-1U8ITgcitQ>
- Kaur, R. (2021b). *Todo lo que necesito existe ya en mí*. Seix Barral.

- Kaur, R. (2022, septiembre 29). Rupi Kaur: «Las redes sociales han visibilizado voces marginalizadas» / Entrevistada por Rita Roig. *Time Out*.
<https://www.timeout.es/barcelona/es/noticias/rupi-kaur-las-redes-sociales-han-visibilizado-voce-marginalizadas-092922>
- Kaur, R. (2023). *Palabras para sanar*. Seix Barral.
- Khaira-Hanks, P. (2017). Rupi Kaur: the inevitable backlash against Instagram's favourite poet. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2017/oct/04/rupi-kaur-instapoets-the-sun-and-her-flowers>
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En D. Navarro (Ed.), *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. UNEAC. Casa de las Américas.
- Kuo, L. (2017). This poem is now the rallying call for refugees: “No one leaves home unless home is the mouth of a shark”. *Quartz*. <https://qz.com/africa/897871/warsan-shires-poem-captures-the-reality-of-life-for-refugees-no-one-leaves-home-unless-home-is-the-mouth-of-a-shark>
- La Voz. (2019). La ovación a Elvira Sastre por su poema «Somos mujeres» en el Congreso de la Lengua. En *[Vídeo]*. *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=mlW69gXoIWA>
- Lacau, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Kapelusz.
- Lamora Aranda, L. (2022). Versos entre redes. *Poéticas*, 14, 5-41.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8251200.pdf>

- Lanseros, R. (2018). Tratamiento del amor en la joven poesía española. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 155-162). Siglo XXI de España.
- Lanseros, R., y Merino, A. (2016). *Poesía soy yo: poetas en español del siglo XX (1886-1960)* (Visor, Ed.).
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Logroño Carrascosa, I. (2019). “#quéespoesía”: género y nuevas poéticas productivas en la era de las redes sociales. Las poéticas de Elvira Sastre, Irene X y Loreto Sesma. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 28, 843.
<https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25096>
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2000). Repasando la competencia literaria: Hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura*, 9, 89-94.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/206251.pdf>
- Lotman, Y. (1982). *Estructura del texto artístico*. Ediciones Istmo.
- Luján Salazar, E. (2004). *Interpretación, analogía y realidad*. Universidad Autónoma de Aguas Calientes.
- Maldonado, L. G. (2017a). El poeta en el instituto: «Miguel Hernández es el puto amo, ¿no?» *El español*. https://www.elespanol.com/cultura/libros/20170328/204230128_0.html
- Maldonado, L. G. (2017b). Violaciones, menstruación y pelos: poesía feminista para derribar pudores. *El Español*.
https://www.elespanol.com/cultura/libros/20170201/190481792_0.html

- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *REIS*, 62, 193-244.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766796.pdf>
- Margarit, J. (2009). *Nuevas cartas a un joven poeta*. Seix Barral.
- Marías, J. (1949). El método histórico de las generaciones. En *Revista de Occidente*.
- Marshall, J. (2004). Managing different generations at work. *Financial Executive*, 20(5), 18.
<https://link.gale.com/apps/doc/A119650341/AONE?u=anon~44069042&sysid=googleScholar&id=9a08211f>
- Martín Vivaldi, E. (1981). *Nocturnos*. Don Quijote.
- Martínez Cantón, C. I. (2012). El auge de la nueva poesía oral: El caso del Poetry Slam. *Castilla*, 3, 385-401. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4077268.pdf>
- Martínez Ezquerro, A. (2017). De la «retórica y poética» a la «literatura»: contexto educativo, disciplinas y manuales en el siglo XIX. *Dicenda*, 35, 185-203.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/57707>
- Martínez Pérsico, M. (2018). Poetuiteros, instagramers, influencers. Algunas notas sobre las últimas tendencias de la poesía digital hispánica. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 141-154). Siglo XXI de España.
- Martos Núñez, E. (2006). Tunear los libros: Fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos*, 2, 63-78. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.04
- Más Esteve, A. (1994). La difusión y el marketing del libro. En *El libro y la lectura* (1.^a ed., pp. 37-53). Asociación española de Amigos del libro infantil y juvenil.

- Matusow, A. J. (2009). *The Unraveling of America: History of Liberalism in the 1960s*. The University of Georgia Press.
- Merino, J. M. (2017). La zaragozana Loreto Sesma gana el 39 Premio de Poesía «Ciudad de Melilla». *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/vida/20171115/432911151306/la-zaragozana-loreto-sesma-gana-el-39-premio-de-poesia-ciudad-de-melilla.html>
- Monroy, V. (2017, marzo 3). “Yo no escribo poemas”. *CTXT*.
<https://ctxt.es/es/20170301/Culturas/11426/poesia-redes-sociales-vicente-monroy-irene-x.htm>
- Mora, V. L. (2006). *Singularidades. Ética y poética de la literatura española actual*. Bartleby Editores.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Seix Barral.
- Morales Barba, R. (2019, julio 24). La poesía joven busca su reflejo en las redes sociales. . *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-poesia-joven-busca-su-reflejo-en-las-redes-sociales-117523>
- Morales Lomas, F. (2018). Subjetividad y humanidad en jóvenes poetas actuales. Hacia un nuevo paradigma. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 31-48). Siglo XXI de España.
- Morris, K. (2022). Time Is a Mother by Ocean Vuong review – writing that demands all of your lungs. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2022/apr/11/time-is-a-mother-by-ocean-vuong-review-writing-that-demands-all-of-your-lungs>

- Navajas, G. (2006). El canon y los nuevos paradigmas culturales. *Iberoamericana. América Latina, España, Portugal*, 22, 87-97.
- Navas Espinosa, R. E. (2022). Alejandra Pizarnik, su aporte en la construcción del concepto de mujer en el feminismo interseccional. *Revista Científica UISRAEL*, 9(1), 193-213. <https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v9n1.2022.432>
- Néstore, Á. (2017a). *Actos impuros*. Hiperión.
- Néstore, Á. (2017b). *Adán o nada: un drama transgénero*. Bandaaparte Editores.
- Néstore, Á. (2017c). [Vídeo poema] Ángelo Néstore - En mi casa siempre hubo una silla vacía del poemario Adán o nada. En [Vídeo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=TMANJkKFvcs>
- Néstore, Á. (2019). *Hágase mi voluntad*. Pretextos.
- Néstore, Á. (2020, agosto 11). Ángelo Néstore: «Lo queer implica llevar las afueras al centro y viceversa» / Entrevistado por Anna María Iglesia. *The Objective*. <https://theobjective.com/further/cultura/2020-08-11/angelo-nestore-lo-queer-implica-llevar-las-afueras-al-centro-y-viceversa/>
- Néstore, Á. (2021a). Ángelo Néstore - Poeta Cíborg Pecador (Official Video). En [Vídeo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=EaQN6xqd5b4>
- Néstore, Á. (2021b, julio 9). ‘Poeta Cíborg Pecador’: El debut de la poeta Ángelo Néstore en la música es una fantasía ‘voguing’ / Entrevistado por Alba Correa. *Vogue*. <https://www.vogue.es/living/articulos/angelo-nestore-entrevista-poeta-ciborg-pecador-video>
- Néstore, Á. (2022). *Deseo de ser árbol*. Espasa.

- Neuman, A. (2011). *No sé por qué*. Ediciones del Dock.
- Norandi, E. (2009). *Ellas y nosotras. Estudios lesbianos sobre literatura escrita en castellano*. Egales.
- Núñez Ruiz, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje y textos*, 43, 23-32.
- Núñez Ruiz, G., Carlos, R. J., y Campos Fernández-Fígares, M. del M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España, 1850-1960* (Akal, Ed.).
- Oliván, L. (2018). *Para una teoría de las distancias*. Tusquets Editores.
- Ong, W. J. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Orihuela, A. (2018). El traje nuevo del emperador: endogamia, nepotismo, clientelismo, ídolos y mitos en la trastienda de la poesía española contemporánea. *Kamchatka. Revista de análisis cultural.*, 11, 17-37. <https://doi.org/10.7203/KAM.11.11423>
- Ortega, I. (2017). Cuando los poetas llenaban estadios de fútbol . *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20170402/421400593855/cuando-los-poetas-llenaban-estadios-de-futbol.html>
- Ortega y Gasset, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2009). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética* (17.^a ed.). Alianza Editorial.

- Ortiz, B. (2020, febrero 28). La feliz contradicción de Ángel Néstore. *Diario de Sevilla*.
https://www.diariodesevilla.es/delibros/Angelo-Nestore-Hagase-mi-voluntad_0_1441356266.html
- Ortiz Ballesteros, A. M. (2005). El derecho de los jóvenes a «no leer» El Quijote. *Ocnos*, 1, 61-74. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.05
- Pajares Tosca, S. (1997). Las posibilidades de la narrativa hipertextual. *Espéculo*, 6.
http://webs.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Paz, O. (1979). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Parejo, R. (2004). La crisis de la autoría: desde la muerte del autor de Barthes al renacimiento de anonimía en Internet. *Espéculo*, 26, 15.
<http://webs.ucm.es/info/especulo/numero26/crisisau.html>
- Peri-Rossi, C. (1976). *Diáspora*. Lumen.
- Peri-Rossi, C. (1995). *Los museos abandonados*. Lumen.
- Peri-Rossi, C. (1997). *Desastres íntimos*. Lumen.
- Peri-Rossi, C. (2003). *Estado de exilio*. Visor.
- Peri-Rossi, C. (2004). *Estrategias del deseo*. Lumen.
- Peri-Rossi, C. (2008). Cristina Peri Rossi, la escritura múltiple / Entrevistada por M. Cinta Montagut. *The Barcelona Review*. https://www.barcelonareview.com/63/s_ent.html
- Peri-Rossi, C. (2009). *Playstation*. Visor.
- Peri-Rossi, C. (2015, noviembre 17). Cristina Peri-Rossi: escribimos porque las cosas de las que queremos hablar no están / Entrevistada por Irupé Escobar. *La Izquierda Diario*.

<https://www.laizquierdadiario.com/Cristina-Peri-Rossi-escribimos-porque-las-cosas-de-las-que-queremos-hablar-no-estan>

Perloff, M. (2013). *Poetics in a New Key*. The University of Chicago Press.

Petersen, J. (2013, noviembre 29). *Generación literaria*. Littera. <http://letras-littera.blogspot.com/2013/11/generacion-literaria.html>

Peterson, R., y Rossman, G. (2005). Changing Arts Audiences: Capitalizing on Omnivorousness. *Cultural Policy Center at the University of Chicago*. <https://wayback.archive-it.org/11353/20181130031448/https://culturalpolicy.uchicago.edu/sites/culturalpolicy.uchicago.edu/files/peterson1005.pdf>

Pizarnik, A. (1956). *La última inocencia*. Losada.

Pizarnik, A. (1965). *Extracción de la piedra de la locura*. Corregidor.

Pizarnik, A. (1972a). *Árbol de Diana*. Corregidor.

Pizarnik, A. (1972b). *La condesa sangrienta*. Ediciones Siglo XX.

Pope, B. (2016, marzo 9). Her blue body by Washan Shire. *Wales Arts Review*. <https://www.walesartsreview.org/poetry-her-blue-body-by-warsan-shire/>

Pound, E. (1968). *Literary essays of Ezra Pound*. A New Directions Book.

Prado, B. (2000). *Siete maneras de decir manzana*. Visor.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- ¿Qué es un influencer? (s. f.). *40 de fiebre*. Recuperado 20 de abril de 2023, de <https://www.40defiebre.com/que-es/influencer>
- Quesada Galán, J. C. (2018). Intersticios del poema: algunas vías ciberpoéticas y poesía non finito. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 237-249). Siglo XXI de España.
- Quiles Cabrera, M. del C., y Martos Núñez, E. (2019). Los textos de la calle: cultura urbana y acciones de emprendimiento para la formación de lectores. *Pedagogía social*, 33, 31-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6836750.pdf>
- Rivas Hernández, A. (2005). *De la poética a la teoría de la literatura (Una introducción)*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rivera Morán, M. X. (2020). *La red social Instagram como plataforma idónea para poetas contemporáneos emergentes del siglo XXI de la Lengua Castellana: caso Elvira Sastre*. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/11876>
- Rodríguez Gaona, M. (2019). *La lira de las masas: Internet y la crisis de la ciudad letrada: una aproximación a la poesía de los nativos digitales*. Páginas de Espuma.
- Rodríguez, J. C. (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica*. Akal.
- Rodríguez, J. C. (2001). *La norma literaria*. Comares.
- Rodríguez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Comares.
- Rodríguez-Gaona, M. (2010). *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes*. Caballo de Troya.

- Romero, Á. (2023, agosto 27). Mariluz Escribano, la poeta que creció en trival por no morir. *El Correo de Andalucía*. <https://elcorreoweb.es/cultura/mariluz-escribano-la-poeta-que-crecio-en-trival-por-no-morirse-XE8745000>
- Rothe, A. (1987). El papel del lector en la crítica alemana contemporánea. En *Estética de la recepción* (1.ª ed., pp. 13-30). Arco Libros.
- Ruiz Huici, K. (1999). La literatura juvenil y el lector joven. *Revista de psicodidáctica*, 8, 25-40. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/106/102>
- Salaberria, R. (1991). ¿Biblioteca de aula o biblioteca escolar? *Educación y biblioteca*, 3(13), 55. <http://hdl.handle.net/10366/108435>
- Sánchez García. (2019). Cuando la Literatura (también) es ideología. Del canon literario al canon escolar. En M. del M. Campos y M. del C. Quiles (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 131-144). Visor.
- Sánchez García, F. J. (2018). Análisis de la riqueza léxica de los poetas millennial. Primera aproximación. En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.ª ed., pp. 175-186). Siglo XXI de España.
- Sánchez García, R. (2012). Poesía ante la incertidumbre. En *Cuadernos Hispanoamericanos* (Número 743, pp. 109-122).
- Sánchez García, R. (2015a). *El canon abierto: última poesía en español (1970-1985)* (Visor, Ed.).
- Sánchez García, R. (2015b). *Humanismo solidario: Poesía y compromiso en la sociedad española*. Visor.

- Sánchez García, R. (2016). Baudelaire versus Mallarmé. Reflexiones sobre la nueva poesía española. En *Palabra heredada en el tiempo* (1.^a ed., pp. 257-267).
- Sánchez García, R. (2018a). *Así que pasen treinta años... Historia interna de la poesía española contemporánea (1950-2017)*. Akal.
- Sánchez García, R. (2018b). Poesía joven, mercado literario y redes sociales (o cómo tenderle una trampa a los géneros literarios). En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 65-79). Siglo XXI de España.
- Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura literaria. *Pedagogía social*, 33, 43-52.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6836751.pdf>
- Sánchez García, R. (2020). De poesía, marketing editorial y poéticas. Canon y contra-canon en la poesía española última. *Artifara*, 20, 21.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8401171.pdf>
- Sánchez García, R., y Sánchez García, F. J. (2023). Las lógicas de la moda. Los Millennial, la Generación Z y el mercado literario en la sociedad globalizada. *América Sin Nombre*, 28, 17-30. <http://hdl.handle.net/10045/130237>
- Sánchez-Mesa Martínez, D. (2010). Entre colonos e inmigrantes. Nuevos límites de la literatura comparada en la cibercultura. En *Actas del XVII Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada* (1.^a ed., Vol. 1, pp. 135-146). Sociedad Española de Literatura General y Comparada.
- Sastre, E. (2013). *Cuarenta y tres maneras de soltarse el pelo*. Lapsus Calami.
- Sastre, E. (2014). *Baluartes*. Valparaíso Ediciones.

- Sastre, E. (2015). *Ya nadie baila*. Valparaíso Ediciones.
- Sastre, E. (2016). *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida*. Visor.
- Sastre, E. (2018a). *Aquella orilla nuestra*. Alfaguara.
- Sastre, E. (2018b, marzo). Elvira Sastre: «Me fastidia que me den más oportunidades o me destaquen por ser mujer o por ser joven» / Entrevistada por Guillermo Ortiz. *Jot Down*.
<https://www.jotdown.es/2018/03/elvira-sastre-me-fastidia-que-me-den-mas-oportunidades-o-me-destaquen-por-ser-mujer-o-por-ser-joven/>
- Sastre, E. (2019a). *A los perros buenos no les pasan cosas malas*. Planeta.
- Sastre, E. (2019b). *Días sin ti*. Seix Barral.
- Sastre, E. (2019c, febrero 28). Un lienzo en blanco. *El País*.
https://elpais.com/ccaa/2019/02/27/madrid/1551280067_023207.html#
- Sastre, E. (2019d, marzo 12). “Por ser mujeres y jóvenes, a las escritoras se nos juzga de una manera distinta / entrevistada por Ángela Alba. *El Día de Córdoba*.
https://www.eldiadedcordoba.es/ocio/entrevista-Elvira-Sastre-escritora_0_1335467001.html
- Sastre, E. (2020a). *Adiós al frío*. Visor.
- Sastre, E. (2020b). *Madrid me mata*. Seix Barral.
- Sastre, E. (2020c, febrero 21). Elvira Sastre: «Escribo para mí y lo hago porque me brota la necesidad física de sacarlo» / Entrevistada por Gonzalo Toca. *Forbes*.
<https://forbes.es/lifestyle/61771/elvira-sastre-entrevista/>

Sastre, E. (2020d, julio 2). Elvira Sastre: «Trabajo mucho mi calma e introspección. Tras ese viaje, es cuando me sale escribir» / Entrevistada por Amaia Lacarra. *Cosmopolitan*.
<https://www.cosmopolitan.com/es/consejos-planes/familia-amigos/a33008218/elvira-sastre-poemas-entrevista/>

Sastre, E. (2021a). *Cuando me quieres*. Planeta.

Sastre, E. (2021b, abril 8). Elvira Sastre traduce el primer libro de poemas de Lana del Rey: “En esta obra ella no es una estrella del rock” / Entrevistada por Sandra Cañedo. *Vogue*.
<https://www.vogue.es/living/articulos/elvira-sastre-traduce-libro-poemas-lana-del-rey-violet-hace-el-puente-sobre-la-hierba>

Sastre, E. (2021c, junio 2). Cervezas Alhambra disfruta la vida sin prisa y con poesía / Entrevistada por Miriam Martínez . *Neo2*. <https://www.neo2.com/poesia-cerveza-alhambra-elvira-sastre/>

Sastre, E. (2022, marzo 13). Elvira Sastre: “Por mucho que lo intenten, las ciudades no están ligadas a la política que se hace en ellas” / Entrevistada por Maialen Ferreira. *El Diario*.
https://www.eldiario.es/euskadi/ciudades-elvira-sastre-intenten-no-ligadas-politica_128_8823318.html

Sastre, E. (2023a). *Lo que la poesía aún no ha escrito: Poesía reunida (2013-2020)*. Visor.

Sastre, E. (2023b, junio 8). Elvira Sastre: «Todos nos hemos ido callando con los años, la situación está complicada para posicionarse» / Entrevistada por Inés Martín. *El Periódico de España*. <https://www.epe.es/es/abril/20230608/elvira-sastre-entrevista-poesia-libros-87920550>

- Sastre, E., y Suárez, A. (2019, julio 31). *Andrés Suárez y Elvira Sastre y su proyecto más ambicioso: «¿Por qué la poesía no puede llenar el WiZink?»* / Entrevistados por Lidia Ramírez. <https://theobjective.com/further/cultura/2019-07-31/andres-suarez-y-elvira-sastre-y-su-proyecto-mas-ambicioso-por-que-la-poesia-no-puede-llenar-el-wizink/>
- Scarano, L. (2014). Identidades poéticas en la era global. *Investigaciones en la Patagonia*, VII, 1033-1124.
- Scofield, M. (2020, marzo 16). Poesía en tu sofá, la iniciativa que quiere animar la cuarentena a golpe de versos. *Bazaar*. <https://www.harpersbazaar.com/es/cultura/ocio/a31662684/poesia-en-tu-sofa-instagram-coronavirus/>
- Sesma, L. (2014a). *316 kilómetros y dos salidas de emergencia*. Espasa.
- Sesma, L. (2014b). El aviso del naufragio. En [Vídeo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=W4aWRuCef6E>
- Sesma, L. (2014c). *Naufragio en la 338*. Lapsus Calami.
- Sesma, L. (2016). *Amor Revólver*. Espasa.
- Sesma, L. (2018a). *Alzar el duelo*. Visor.
- Sesma, L. (2018b, agosto 9). Loreto Sesma: «Vamos a solucionar la brecha salarial y luego ya nos ponemos a cambiar el lenguaje» / Entrevistada por Pablo Medina. *ABC*. https://www.abc.es/familia/mujeres/abci-loreto-sesma-vamos-solucionar-brecha-salarial-y-luego-ponemos-cambiar-lenguaje-201808090310_noticia.html
- Sesma, L. (2019a, mayo 30). «Maquiavelo se equivocó, la historia se puede cambiar y se está cambiando». En [Programa Radio]. *Radio Euskadi*.

<https://www.eitb.eus/es/radio/radio-euskadi/programas/iflandia/detalle/6443986/loreto-sesma-publica-la-princesa-reflexion-feminismo-hoy/>

Sesma, L. (2019b, julio 2). Loreto Sesma: “En España hay mucho feminismo de boquilla” / Entrevistada por Lara Gómez. *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/cultura/20190702/463214933493/loreto-sesma-entrevista-la-princesa-feminismo.html>

Sesma, L. (2020). *Nafragio en la 338*. Espasa.

Sesma, L. (2021a). *No bastó con querer*. Aguilar.

Sesma, L. (2021b, octubre 1). Loreto Sesma: «A veces trato de esconder mi inseguridad en un vestido de tubo» / Entrevistada por Cristina Luis. *El Mundo*.
<https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2021/10/01/61543f2721efa06d208b4630.html>

Shire, W. (2021). *Enseñando a mi madre a parir*. Valparaíso Ediciones.

Shklovski, V. (2010). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (T. Todorov, Ed.). Siglo XXI.

Singh, A. P., y Dangmei, J. (2016). Understanding the generation Z: the future workforce. *South -Asian Journal of Multidisciplinary Studies* , 3(3), 1-5.

Solé Gallart, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

Soní Soto, A. (1999). La convergencia entre obra abierta y teoría de la recepción. *Anuario de Educación y Comunicación* . UAM X, 1, 25-42.

- Sparks y Honey. (2014). *Meet Generation Z: Forget Everything You Learned About Millennials*.
- Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Arco Libros.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés.
- Tolentino, J. (2019, junio 3). Fireproof. *The New Yorker*.
<https://www.newyorker.com/magazine/2019/06/10/ocean-vuong-life-sentences>
- Torres, J. (2020, mayo 4). La desgarrada poesía en prosa de Ocean Vuong. *El Español*.
https://www.elespanol.com/el-cultural/letras/20200504/desgarrada-poesia-prosa-ocean-vuong/487452816_0.html
- Tortosa, V. (2015). ¿Hacia un canon de la literatura electrónica? *1616: Anuario de Literatura Comparada*, 5, 25-44.
http://revistas.usal.es/index.php/1616_Anuario_Literatura_Comp/article/view/14006/14408
- Ugalde, S. K. (1991). *Conversaciones y poemas. La nueva poesía femenina española en castellano*. Siglo XXI.
- Valverde, F. (2017). También son poetas. Sobre el boom de la poesía juvenil. *Oculto Lit*.
<https://www.ocultalit.com/poesia/poesia-juvenil/>
- Valverde, F. (2018). Poesía juvenil: el futuro o la muerte de la función poética (o todo lo contrario). En *Nuevas poéticas y redes sociales* (1.^a ed., pp. 49-63). Siglo XXI de España.
- Valverde, F. (2020a). Fast poetry: la desaparición de la función poética en la poesía juvenil. *Romance Notes*, 60(1), 51-57. <https://doi.org/10.1353/rmc.2020.0005>

- Valverde, F. (2020b). Fast poetry: La desaparición de la función poética en la poesía juvenil. *Romance Notes*, 60(1), 51-57. <https://doi.org/10.1353/rmc.2020.0005>
- Valverde, F. (2021). *La muerte de Adonais. Últimos días de John Keats y Percy B. Shelley*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vara, A., y Cuadrado, F. (2021). *Hacia la recuperación de la memoria: canon escolar y poesía escrita por mujeres (1927-2020)*. Universidades Lectoras (RIUL), Red Internacional.
- Vázquez, C. H. (2016, diciembre 28). ¿Sobran poetas? *CTXT*. <https://ctxt.es/es/20161228/Culturas/10277/reportaje-poesia-jam-sessions-aleatorio-editoriales-quebra-nuevas-poetas.htm>
- Velasco, U. (2017a, enero 14). 50 kilos de adolescencia, 200 gramos de Internet (I). *CTXT*. <https://ctxt.es/es/20170111/Culturas/10522/nueva-poesia-jovenes-poetas-Internet-redes-sociales-fen%C3%B3meno-comercial.htm>
- Velasco, U. (2017b, enero 24). 50 kilos de adolescencia, 200 gramos de Internet (II). *CTXT*. <https://ctxt.es/es/20170118/Culturas/10723/boom-jovenes-poetas-elvira-sastre-poesia-de-la-experiencia.htm>
- Villena, L. A. (2003). *La lógica de Orfeo*. Visor.
- Vizcaya Carrillo, M. M. (2016). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. *European Journal Of Education Studies*, 1(2), 30-50. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.3145234>

- Vuong, O. (2013, octubre 16). 52 Weeks / 52 Interviews: Week 42: Ocean Vuong / Entrevistado por Edward J. Rathke . *Monkey Bicycle*. <https://monkeybicycle.net/52-weeks-52-interviews-week-42-ocean-vuong/>
- Vuong, O. (2018). *Cielo nocturno con heridas de fuego*. Vaso Roto.
- Vuong, O. (2020a). *En la Tierra somos fugazmente grandiosos*. Anagrama.
- Vuong, O. (2020b, octubre 25). Una conversación con Ocean Vuong / Entrevistado por Alexandra Barylski. *Círculo de poesía*. <https://circulodepoesia.com/2020/10/una-conversacion-con-ocean-vuong/>
- Walter, M. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En *El canon literario* (1.ª ed., pp. 237-270). Arco Libros.
- Wilson Carlos. (2017, diciembre 15). “Why Rupi Kaur and Her Peers Are the Most Popular Poets in the World”. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/12/15/books/review/rupi-kaur-instapoets.html>
- Wolfe, R. (2008). *Noches de blanco papel. Poesía completa 1986-2001*. Huacanamó.
- Žižek, S. (2006). *Lacrimae rerum. Ensayos sobre cine moderno y ciberespacio*. Debate.
- Zurita, R. (2020, noviembre 26). *Discurso de Raúl Zurita en la entrega del Premio Reina Sofía*. Revista Altazor. <https://www.revistaaltazor.cl/discurso-de-raul-zurita-en-la-entrega-del-premio-reina-sofia/>

Ley Orgánica 3 de 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. 30 de diciembre de 2020. Páginas 122868 a 122953.

Real Decreto 243 de 2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. 6 de abril de 2022. (BOE, núm. 82)

Decreto 103 de 2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 9 de mayo de 2023. (BOJA, núm. 90)

Decreto 110 de 2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 28 de junio de 2016. 14 de junio de 2016. (BOJA, núm. 122)

Decreto 183 de 2020, de 10 de junio, por el que se modifica el Decreto 110/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 10 de noviembre de 2020. (BOJA, núm. 221)

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. 15 de enero de 2021. Boletín Extraordinario núm. 7.

Instrucciones del 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 76, de 30/03/2022)

Instrucción Conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la

que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023.

Decreto 102/2023, de 9 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA nº 90 de 15/05/2023)

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (BOJA nº104, 02-06-2023).

Índice de figuras

Figura 1. Público (2018). “Y eso es algo terrible”: tras los pasos del poema viral del Ben Clark.” Recuperado el 4 de marzo de 2023 de <https://m.publico.es/columnas/110627066725/strambotic-y-eso-es-algo-terrible-tras-los-pasos-del-poema-viral-de-ben-clark/amp>

Figura 2. Facebook de Elvira Sastre (2017). Fragmento de un poema de Elvira Sastre en Ecuador bajo el movimiento Acción Poética, 2017. Recuperado el 6 de marzo de 2023 de <https://www.facebook.com/elvirasastresanz/photos/a.581027121984587/1532772283476728/?type=3>

Figura 3. Facebook de Elvira Sastre (2017). Fragmento de un poema de Elvira Sastre en Perú bajo el movimiento Acción Poética, 2017. Recuperado el 6 de marzo de 2023 de https://www.facebook.com/elvirasastresanz/photos/qu%C3%A9-ilusi%C3%B3n-amanecer-con-otro-accionpoetica-con-uno-de-mis-versos-esta-vez-en-pe/1227085394045420/?locale=es_LA

Figura 4 Fotografía de Juan Alcor, Flickr (2018). Fragmento de un poema de Loreto Sesma en Madrid bajo la iniciativa Versos al paso, 2018. Recuperado el 20 de marzo de 2023 de <https://www.flickr.com/photos/juanalcor/45398498894>

Figura 5. Kaur, R. (2017). *The Sun and her Flowers*, [poema visual insertado en el libro]. London: Simon y Schuster.

Figura 6. Twitter de la Fundación La Poeteca (2018). Poema ‘Troyano’ escaneado de Ocean Vuong en el libro *Cielo nocturno con heridas de fuego*. Vaso Roto. Edición Bilingüe, 2018. Recuperado el 3 de febrero de 2023 de <https://twitter.com/Poeteca1/status/1237774699641348098/photo/1>

Figura 7. Segovia Directo (2022). Elvira Sastre protagonizando el nuevo anuncio de cervezas Alhambra [Captura de pantalla de la lona en el centro de Madrid]. Recuperado el 7 de abril de 2023 en <https://segoviadirecto.com/art/43284/la-segoviana-elvira-sastre-protagonista-del-nuevo-anuncio-de-cervezas-alhambra>

Figura 8. The Guardian (2022). Manifestante sosteniendo una pancarta con una cita del poema ‘Home’ de Warsan Shire durante una manifestación en solidaridad con los refugiados en Noviembre de 2021. Fotografía de Vuk Valcic / SOPA Images / REX/ Shutterstock. Recuperado el 11 de marzo de 2023 de <https://www.theguardian.com/books/2022/mar/04/the-best-recent-poetry-reviews-roundup>