

## LECTURA NAUTILUS Y EDUCACIÓN POÉTICA EN EL ENTORNO DIGITAL

Josep M. Rodríguez Cabrera   
*Universitat de Lleida*

**RESUMEN:** En las últimas décadas, el impacto de la tecnología digital ha sido constante. Su carácter invasivo, omnipresente y adictivo (Steiner-Adair y Baker, 2013) ha afectado no solo a nuestra manera de aproximarnos al texto escrito, sino también al propio lector. Especialmente en las nuevas generaciones, que conviven de continuo con una sobreabundancia de información –que no consiguen transformar en conocimiento– y de oferta digital para el ocio. Una mutación que se refleja en el aula. Por todo ello, este trabajo intenta definir el perfil de los nuevos lectores digitales a través de una serie de metáforas. Y, una vez definido, se propone contrarrestar los hábitos lectores del alumnado de hoy en día mediante una educación literaria creativa, activa e interdisciplinar que contrarreste la superficialidad e impaciencia lectora de los/las discentes mediante la enseñanza y aprendizaje de formas literaria breves, como el microrrelato, el aforismo, la greguería y especialmente haiku, del que se recogen algunas experiencias educativas desarrolladas en territorio español.

**PALABRAS CLAVE:** hábitos de lectura, lectura digital, escritura creativa, formación lectora, haiku.

### NAUTILUS READING AND POETIC EDUCATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

**ABSTRACT:** In recent decades, the impact of digital technology has been constant. Its invasive, omnipresent and addictive nature (Steiner-Adair and Baker, 2013) has affected not only our way of approaching the written text, but also the reader himself. Especially in the new generations, who continually coexist with an overabundance of information –which they fail to transform into knowledge – and digital offerings for leisure. A mutation that is reflected in the classroom. Therefore, this work tries to define the profile of the new digital readers through a series of metaphors. And, once defined, it is proposed to counteract the reading habits of today's students through a creative, active and interdisciplinary literary education. To counteract the superficiality and reading

impatience of the learners, the teaching and learning of short literary forms, such as the flash fiction, the aphorism, the greguería and especially the haiku, from which some educational experiences developed in Spanish territory are collected.

**KEYWORDS:** Reading habits, digital reading, creative writing, reader formation, haiku.

*Recibido: 03/11/2021*

*Aceptado: 13/01/2022*

**Correspondencia:** Josep M. Rodríguez Cabrera, FEPTS, Universitat de Lleida, Av. dels Estudis Generals, 4, 25001 Lleida. Email: josepmaria.rodriguez@udl.cat

## 1. INTRODUCCIÓN

Afirmaba Iván Turguénev (2011) en su novela *Padres e hijos* (1862) que con solo mirar un dibujo podemos llegar a ahorrarnos hasta diez páginas de lectura. Ya se sabe: una imagen vale más que mil palabras. De ahí que cuando tratamos de explicar, o de explicarnos, a menudo usemos analogías a la manera de un atajo. Por ejemplo, son numerosas las metáforas sobre la lectura –muchas de las cuales han sido recogidas y analizadas con suspicacia por Víctor Moreno (2005)– y, más en concreto, sobre la lectura digital. Para Nicholas Carr (2011) es algo parecido a hacer surf: siempre sobre la superficie y en continuo movimiento. Vicente Luis Mora (2021), inspirándose en Miquel Molina, emparenta el proceso de lectura estimulado por la cuarta pantalla con el personaje de Frankenstein creado por Mary Shelley: un proceso discontinuo y desigual. Incluso podríamos decir que antinatural, si tenemos en cuenta que la mayoría de los textos no fueron creados para ser leídos de esta forma.

Unos antecedentes que invitan a continuar la cadena de comparaciones metafóricas –en la línea de aprendizaje propuesta por Umberto Eco en *Interpretación y sobreinterpretación* (1995)–. Ahora bien, si una *translatio* se elabora para primar o enfatizar algún aspecto concreto, ¿cuál de ellos deberíamos resaltar si lo que se pretende es definir el perfil del nuevo lector digital?

Tal vez convenga advertir que lo verdaderamente singular de este nuevo modelo de lector no es el lector en sí, sino el medio. Los dispositivos móviles posibilitan el acceso al texto –ya sea un breve y anecdótico mensaje de Whatsapp o todo el saber enciclopédico recogido en la Wikipedia– en cualquier lugar, siempre que nuestro mapa de cobertura lo permita. Es un avance en autonomía, equiparable a cuando la imprenta de Johannes Gutenberg ocasionó el fin de los voluminosos y pesados códices. Y muy superior al paso de los ejemplares de tapa dura a los libros de bolsillo.

No puede extrañarnos, en consecuencia, que ya en 2015 la editora Judith Curr aventurase que “el futuro de la lectura digital está en el teléfono” (Gómez Díaz *et alii*, 2016, 60). Los beneficios de la ligereza, movilidad y multifuncionalidad de la cuarta

pantalla son evidentes. Así como sus implicaciones y efectos sobre los procesos de lectura, de entre los que Marta Roqueta-Fernández (2019) señala el aislamiento y el encierro en nosotros mismos.

La lectura digital nos introduce en una cápsula de hotel japonés. ¿Pero acaso no sucede eso mismo con la lectura tradicional, vinculada al papel? Al recordar algunos pasajes de su infancia, Marcel Proust describe cuánto le importunaban, si tenía un libro en las manos, “el juego al que un amigo venía a invitarnos en el pasaje más interesante, la abeja o el rayo de sol molestos que nos forzaban a levantar los ojos de la página o a cambiar de sitio, la merienda que nos habían obligado a llevar” (1997, 7). Hasta tal extremo, que el pequeño Marcel era capaz de esconderse en alguna enramada próxima y no hacer caso de los gritos de los adultos que le llamaban o, también, de leer de noche, “afrontando el riesgo al castigo si llegaba a ser descubierto” (23).

Escribe Luis Cernuda en *Desolación de la Quimera* (1962): “Es ahora / La tregua, con el libro / De historias y de estampas / Bajo la lámpara, la noche, / El sueño, las horas sin medida” (1992, 329). Pero ni Cernuda ni Proust son casos aislados. Hélène Cixous (1977) confiesa que se inició muy pronto en la lectura y que desde entonces ha leído para vivir, olvidándose hasta de comer: “Supe, sin saberlo, que el texto me alimentaba” (Rodríguez, 2021, 2). Y qué decir de Franz Kafka (2017), quien reflexiona en sus diarios sobre la dificultad o, para ser aún más precisos, sobre lo imposible que le resultaba a su padre hacerle entender cuando era niño que debía cerrar el libro que estaba leyendo y acostarse.

Leer encapsula. Y en este sentido, *quod erat demonstrandum*, nada altera que leamos en papel o mediante una pantalla. En el fondo, los dispositivos para la lectura de libros electrónicos no suponen ninguna transformación en el proceso de lectura convencional. Ahora bien, el escenario cambia por completo cuando añadimos la conexión a internet y, con ella, los algoritmos y demás tecnología persuasiva, los *clickbait*s, las alertas de mensajería instantánea o de correo electrónico, etc. De hecho, se ha convertido en un lugar común: entrar en la infinita telaraña virtual y quedarse atrapado más tiempo del que teníamos previsto. No olvidemos que, como apunta Liliana Arroyo Moliner, «hay una industria entera detrás. Hay reglas de mercadotecnia y algoritmos que están inspirados por los mismos incentivos que las máquinas tragaperras [...] Tecnología puesta al servicio de captar, saturar y dominar nuestra atención» (2020, 25).

En consecuencia, según el informe *Digital 2021* (WeAreSocial, 2021), los españoles estamos conectados diariamente a internet una media de 6 horas y 11 minutos. Es decir, pasamos en línea el 25'76% de nuestra jornada. Y extrapolar da vértigo: un cuarto de lo que nos queda de vida será virtual.

Este informe de la plataforma WeAreSocial cifra en casi dos horas nuestra presencia en las redes sociales, mientras que el tiempo dedicado a la lectura digital de la prensa o de libros impresos es de 1 hora y 19 minutos<sup>1</sup>. Es importante subrayar que es

1. Resulta de interés comparar los datos específicos de España con los datos que ofrece este mismo informe a nivel global, que fija el consumo diario de internet en 6 horas y 54 minutos (43 minutos más

una lectura en línea, lo que prácticamente equivale a decir en modo multipantalla. Así describe Carlos M. Ruiz lo que ocurre cuando empezamos a leer estando conectados:

Establecemos dos combates por la atención. El de la propia tecnología que utilizamos, y el de los contenidos de los medios digitales o de los usuarios que nos persiguen para seducirnos. De esta forma, el pensamiento lineal que potencia la tecnología de la imprenta se ve alterado por informaciones que nos llegan «con bombardeos cortos, descoordinados y con frecuencia solapados». La tecnología de Internet nos desorienta por su sobrecarga cognitiva y con cada cambio de atención obligamos a nuestro cerebro a reorientarse, hecho que sobrecarga aún más nuestros recursos mentales. Esta sobrecarga cognitiva puede alterar la lectura y la comprensión (2020, 18).

Por tanto, al aislamiento y encierro señalado por Roqueta-Fernández habría que añadir esa dinámica de salto hipertextual, esa especie de *patchwork* lector. O dicho de otra manera: a nuestra metáfora del encapsulamiento de hotel japonés le falta movilidad. Porque leer en línea se parece más a estar dentro de un batiscafo, aquellos pequeños submarinos –en ocasiones unipersonales– inventados por Aguste Piccard.

## 2. LECTURA NAUTILUS

En la popular novela de Jules Verne titulada *Veinte mil leguas de viaje submarino* (1869) recorremos las profundidades oceánicas gracias al relato de Pierre Aronnax y al inolvidable Nemo, capitán del Nautilus y verdadero protagonista del libro. Personaje, sin duda, misterioso. Culto. Desencantando. Que ha convertido aquella nave en su refugio y guarida. Sobre él escribe Justo Serna:

Nemo ha conseguido reunir doce mil volúmenes, un gran repertorio que allí está desde que el submarino se sumergiera por primera vez. “Desde entonces –precisa el capitán– quiero creer que la humanidad ya no ha pensado ni escrito más». Las obras están dispuestas, además, según «una clasificación aleatoria [...], y esa mezcolanza probaba que el capitán del *Nautilus* habitualmente debía leer los que su mano tomaba al azar” (2017, 15).

Para buena parte de nuestra sociedad y muy especialmente de nuestro alumnado, internet es algo parecido a la biblioteca del Nautilus: encierra todo el saber, aunque a menudo los mecanismos de acceso a este no sean los más adecuados. Rigiéndose incluso por el azar. Un ejemplo: recordemos que según el informe *Digital 2021* los españoles pasamos más tiempo en las redes sociales que leyendo la prensa o un *ebook*, lo que viene a significar que nuestros conocimientos e información sobre el mundo en que vivimos dependen menos de los periódicos y telediarios que del *timeline* de Twitter o de WhatsApp –que “ya es el medio favorito para informarse de los jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 24 años” (Sánchez García, 2021, 155).

---

que la media española). Un tiempo que incluye 2 horas y 25 minutos destinadas a las redes sociales (+29 minutos, en comparación) y 2 horas y 2 minutos (+43 minutos) que se consagran a la lectura de prensa o de libros impresos.

Recapitulemos: la lectura en línea comparte con la lectura en papel su invitación al encierro, al disfrute individual. Asimismo lo expone Harold Bloom: “Los placeres de la lectura son más egoístas que sociales” (2000, 18). Ahora bien, internet ha elevado el nivel de exigencia. Nunca antes habíamos sido tan conscientes de cuánto podemos hacer y, en el reverso de la moneda, de cuánto estamos dejando de hacer. Basta con abrir Instagram para descubrir restaurantes a los que ir, paisajes idílicos en los que perdernos y demás experiencias que no hemos vivido. Nos falta tiempo para todo lo que podemos y queremos hacer. De ahí el siguiente apunte de Luciano Concheiro: “Si me viera obligado a señalar un rasgo que describiera la época actual en su totalidad, no lo dudaría un segundo: elegiría la aceleración” (2016, 11).

Pero, ¿hasta qué punto afecta este contexto de aceleración y multipantalla a los procesos de lectura derivados de las prácticas digitales de estos “hijos de Instagram” (Sánchez García y Aparicio Durán, 2020)? Según Carr, “el tránsito del papel a la pantalla no se limita a cambiar nuestra forma de navegar por el texto. También influye en el grado de atención que le prestamos y en la profundidad de nuestra inmersión en él” (2011, 114-115). Así, frente al enfoque profundo (Entwistle, 1988) de la lectura tradicional y gutenberiana, Natalia Bernabeu y Andy Goldstein destacan como aspecto distintivo de los nuevos lectores su “atención flotante” (2008, 22) –cuya repercusión va más allá del tema que ahora nos ocupa: al alumnado de hoy le cuesta centrar la atención de forma constante y sostenida, da igual si se trata de un libro o de un profesor.

Adjetivos como “expansiva”, “horizontal” o “discontinua” se ajustan y definen mejor las prácticas letradas de nuestro alumnado: ciberlectores que se pierden en las ondas concéntricas del agua y olvidan lo hondo que cae el guijarro. Oscuro porvenir para Proust o incluso para Turguénev. No obstante –y a pesar de su prestigio contemporáneo fundamentado principalmente en los conocidos trabajos teóricos de Max Horkheimer o Theodor Adorno–, conviene esquivar el pesimismo. De hecho, Carr dedica buena parte de su ensayo *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* (2010) a elogiar esta suerte de mutación en su genética lectora. Y para ello aporta los testimonios de, entre otros, los blogueros Scott Karp y Phillip Davis:

Karp está convencido de que leer muchos fragmentos pequeños e interconectados de información en Internet es una forma más eficiente de expandir su mente que leer “libros de 250 páginas” [...] Davis reflexiona: “Internet puede haber hecho de mí un lector menos paciente, pero creo que en muchos aspectos me ha hecho más inteligente” (Carr, 2011, 20).

Ya Mark Prensky (2001) había hecho notar un nuevo perfil lector que denominó “nativos digitales” –en términos de generación sería el equivalente a *centennials*– con tendencia a la multitarea o procesamiento en paralelo. Tendencia que se ha visto favorecida por esa interoperatividad tecnológica a la que ya hemos hecho referencia anteriormente y que permite tener varias pantallas abiertas a la vez. Si hace algunas décadas la editorial Timun Mas popularizó en España una colección de libros juveniles de narrativa hipertextual en la que el lector tenía la

capacidad de elegir su propia aventura, puede decirse que internet ha multiplicado hasta el infinito esta posibilidad entre los lectores. La lectura es, menos que nunca, una actividad pasiva.

Encapsulamiento, interacción, movilidad, fácil pero a menudo azaroso acceso a “toda” la información y al conocimiento... En definitiva, lectura Nautilus.

### 3. EDUCACIÓN POÉTICA EN EL ENTORNO DIGITAL

Uno de los principales ejes de actuación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene por objeto que –en la medida de lo posible– nuestro alumnado desarrolle un hábito de lectura estable y permanente. Aunque no podemos olvidar que para leer hay que querer leer. Y por ello resulta trascendental que los niños conciban la letra impresa no como una obligación sino como recreo. Pero a menudo no sucede así. Según el informe *PISA 2018* (OCDE, 2020) crece la sensación entre nuestros adolescentes de 15 años de que leer es «una pérdida de tiempo».

En este sentido, varios autores –entre los cuales queremos mencionar a Víctor Moreno (1994)– han subrayado la importancia de la escritura creativa para el fomento de un hábito lector autónomo entre los jóvenes. Algo así como un anzuelo. José Antonio Marina y María de la Válgoma lo expresan sin ambages: “creemos que a nuestros alumnos les interesa más escribir que leer, y que la escritura puede ser un camino para incitar a la lectura” (2007, 18-19).

Llegados a este punto, cabe preguntarse cómo encaja la enseñanza y aprendizaje de una escritura con voluntad artística en el actual contexto de lectores Nautilus, con tendencia a los mensajes cortos y al intercambio rápido de información –la mensajería instantánea, dice Prensky (2001), es una parte integral de sus vidas–. Por ejemplo, Davis insiste en su nerviosismo lector: “Tengo muy poca paciencia para los argumentos largos, trabajados, matizados, a pesar de que acuse a otros de dibujar un mundo demasiado sencillo” (Carr, 2011, 20).

Esta “aceleración” –Concheiro *dixit*–, trasladada al terreno de la lectura y en especial de la escritura artística, otorga a las formas breves de la creación una evidente relevancia. El microrrelato como incentivo para la narrativa. El aforismo, que probablemente sea el antepasado más directo del tuit. La greguería y su hibridez imaginativa. O el haiku, pequeña puerta abierta a la poesía.

Por fortuna, lejos quedan ya las reticencias expresadas, entre otros, por John Locke (2012) en sus *Pensamientos sobre la educación* (1693) acerca de la utilidad de la enseñanza y el aprendizaje poéticos. Así, Glòria Bordons y Júlia Ferrer (2009, 8) reflexionan sobre cómo –traducimos literalmente– la poesía contribuye a la formación del individuo, en la medida en que permite una formación muy completa de cara a su incorporación en la sociedad como ser humano libre, consciente, comprometido y crítico en relación al mundo que le rodea; por otra parte, la poesía contribuye al conocimiento del «yo», promueve la consciencia personal y la identidad, la sinceridad, la autoestima, la autonomía personal y la libertad.

Ya en 1946, R. M. Teplov se había expresado en términos parecidos. Pues, aunque el siguiente fragmento trate sobre la formación artística, puede leerse asimismo desde la óptica específica de la pedagogía poética:

El arte tiene un efecto profundo y de gran alcance en los diversos aspectos de la psicología humana, no sólo sobre la imaginación y los sentidos, sino también sobre el pensamiento y la voluntad. De ahí su enorme importancia para el desarrollo de la conciencia y de la autoconciencia, en la educación moral y en la formación de la concepción de la vida. La educación artística es uno de los más poderosos medios para desarrollar una personalidad plena y armoniosa (1986, 289).

### 3.1. El haiku como recurso en el aula

El haiku es un poema de diecisiete sílabas, repartidas en tres versos de 5/7/5 respectivamente. A esta marcada economía verbal, que sin duda favorece la descodificación de los lectores Nautilus –de atención flotante, escasa paciencia lectora, comprensión superficial y querencia por los mensajes breves–, cabe añadir que este tipo de composición lírica tiende a la pura observación. Como escribiera Matsuo Bashō: “Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento” (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 69). Sirva de muestra el siguiente terceto, obra de Kobayashi Issa: “Espantapájaros... / Se refleja en sus mangas / la luna llena” (2008, 106).

Es un apunte del natural. Sin adornos. Aunque el haiku en ocasiones también permite cierto grado de elaboración. Verbigracia, Yamazaki Sōkan y estos versos fundamentados en una analogía: “Luna redonda, / si le ensartas un mango / ¡es un paipái!” (Rodríguez, 2019, 12). En su fase de plenilunio, el astro se convierte para el poeta en la parte superior de un abanico fijo en forma de pala que en Japón se denomina “uchiwa” y para el que, en castellano, utilizamos el filipinismo “paipái”. Un claro ejercicio de imaginación. Pero también de cotidianidad y de sorpresa –dos ingredientes del todo convenientes para la poesía infantil y juvenil.

Si bien el verdadero salto se produce al pasar de la lectura a la escritura. De nuevo Marina y De la Válgoma: “Si insistimos tanto en la actitud activa frente a la pasiva es porque la psicología cada vez da más importancia a esta distinción” (2007, 18). Recordemos que nuestros lectores Nautilus están acostumbrados a la interactividad y, añadimos ahora, a la gamificación educativa. Y uno de los principales activos de la implementación en el aula de las formas literarias de lo breve es su invitación al juego. Lo escribió Walter Benjamin: “El juego convierte el tiempo en una droga” (2012, 60). Ya no es que el tiempo pase más rápido, sino que nos impele a repetir. El juego quiere más juego.

Por otro lado, las características propias del haiku clásico –arquitectura métrica manejable, propensión a la mirada y por tanto a la descripción, ausencia de retórica, etc.– convierten su propuesta de lectura y también de escritura en especialmente idóneas para aquellos docentes que no han recibido una educación literaria adecuada. Pero, además, permiten vencer las reticencias de cualquier alumno: son solo tres versos.

Eso sí, tres versos medidos. Porque todo poema, como ya defendía Séneca (2020) en la carta CVIII a Lucilio, gana intensidad gracias a su musicalidad métrica. Hasta tal punto, que un autor contemporáneo de la altura de Antonio Colinas la califica de «prioridad» (2016, 51). Más aún cuando se trata de poesía infantil y juvenil. Son muchos los especialistas en la materia que se han manifestado en este sentido –Perriconi (1984), Bravo-Villasante (1990), Cervera (1991), Jean (1996), Cerrillo y Luján Atienza (2010), etc.–, pero quizá ninguno con la contundencia de Miquel Desclot (2007, 11) cuando afirma que, por encima de cualquier otra, esta poesía nace para ser escuchada y guardada en el archivo de la memoria sonora.

La música del haiku tiene como centro su arquitectura cerrada, que resulta clave desde un punto de vista didáctico. Frente a un poema sin estructura definida o incluso frente a una redacción al uso –que el alumnado no sabe por dónde comenzar–, el haiku ofrece la ventaja de que no se parte de cero, sino de una estructura sencilla y breve. Es un juego. Una especie de crucigrama para el que solo hay que rellenar las casillas. Primer verso, cinco sílabas: \_ \_ \_ \_ \_.

Un poeta de la altura de Jaime Gil de Biedma parece corroborar este mismo planteamiento: “Los poetas sabemos que las formas artificiosas son las más agradecidas y las menos difíciles” (2010, 179). Y también: “Todas las formas cerradas son fáciles” (Rovira, 1996, 109).

Dicho lo cual, es importante graduar nuestro nivel de exigencia en función de la edad del alumnado y de las características de cada grupo-clase. Que el esqueleto del haiku sea tan solo un punto de partida. Cuanto más jóvenes o inexpertos sean los discentes, mayor debe ser nuestra flexibilidad. No importa que un niño de siete u ocho años no escriba un poema de diecisiete sílabas porque su ganancia es y debe ser otra: desarrollo de la lectoescritura, fomento del hábito lector, etc.

### 3.2. Tres experiencias educativas en torno al haiku

Afirma Benigno Delmiro Coto: “En todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada [...] esta debilidad didáctica ha ido supliéndose gracias a la animosa voluntariedad de un profesorado desperdigado aquí o allá” (2002, 16). Ignacio Salvador Ayestarán e Ignacio García García son dos de estos profesores, cuya animosa voluntariedad les llevó a coordinar uno de los proyectos más ambiciosos alrededor del haiku que se han implementado en territorio español.

Entre 1993 y 1998 se desarrolló en el I. E. S. Francisco Salzillo, de Alcantarilla (Murcia), una experiencia interdisciplinar de creación artístico-literaria alrededor del haiku. Según cuenta I. Salvador Ayestarán:

El punto de partida de esta experiencia ha sido la constatación de las dificultades expresivas que los alumnos adolescentes manifiestan en las ocasiones en que, dentro del desarrollo de los contenidos didácticos de Literatura, se intenta pasar al campo de la elaboración y producción de textos literarios de los diversos géneros textuales (1998, 11).

Así, durante cuatro cursos, el alumnado de Literatura de 2º BUP se iniciaba –tras la correspondiente presentación del haiku por parte de los docentes– en la composición de este tipo de poemas, de entre los que, individualmente, cada joven autor acabaría seleccionando uno para que fuera ilustrado por los discentes de Dibujo de 2º y 3º de BUP.

El resultado final, ese diálogo entre verso y trazo, se iba a ir publicando cada año en la revista del Centro: *La noria*. Y los cuatro números se recogieron en un libro autoeditado con el título de *Haiku: poesía pintada* (1998), que no dejaba de ser una antología de prácticamente 600 poemas, de los casi 2000 que llegaron a escribirse. He aquí un ejemplo, obra de Belén Núñez Herrero: “El río canta / una canción de vida / que nunca acaba” (Salvador Ayestarán y García García: 1998, 132).

Otra importante acción educativa en torno al haiku tendría la ciudad cordobesa de Lucena como escenario. El docente y poeta Manuel Lara Cantizani relata cómo el fatídico once de marzo de 2004 se disponía a dar una clase de Literatura castellana en 2º de ESO cuando de pronto una compañera entró en el aula y le contó lo que estaba sucediendo:

Tenía sobre mi mesa de profesor [...] el decimoséptimo volumen de la editorial 4 estaciones, que yo dirigía: *Afileres* [...] Mi hermana pequeña estudiaba en Madrid y cada mañana cogía uno de los trenes de la muerte. Ese día no le funcionó el despertador. Ella se salvó. Y yo me salvé también, escribiendo haikus con mis alumnos (2019, 39).

Este fue el origen de *Once de marzo: Antología de haikus desde Lucena* (2004), recopilación de hasta cuarenta y un poemas métricamente respetuosos con la tradición japonesa, escritos por alumnos de secundaria –en concreto de la clase de 2º A del instituto Clara Campoamor– sobre el ataque yihadista a cuatro trenes de cercanías en la Comunidad de Madrid. Sin duda una actividad de carácter lingüístico gracias a la cual los aprendices desarrollaron su competencia comunicativa. Por supuesto, también fue un ejercicio literario que les permitió trabajar la competencia artística y cultural. Pero no olvidemos, en este caso, la competencia social y ciudadana. Escribe el discente Miguel Cabrera Estepa: “El agujero / que dejaron los muertos / fue para todos” (Lara Cantizani: 2004, 23).

El proyecto se repetiría al siguiente curso, quintuplicando el número de alumnos pero manteniendo la voluntad por educar en la ciudadanía. El tema escogido para las producciones de los discentes fue la violencia de género, que en 2003 y 2004 venía causando la muerte, en España, de más de setenta mujeres al año. La escritura poética se convertía de este modo en un ejercicio de sensibilización, de ruptura de estereotipos y peligrosos patrones de conducta, de reeducación, de empatía, etc. Transcribimos dos de las producciones de los aprendices como muestra. En primer lugar, un casi cuento de terror, estéticamente impecable, obra de Tamara Gutiérrez Mármol: “La sopa fría. / Niños bajo la mesa. / El tenedor” (Lara Cantizani: 2006, 63). Y un segundo haiku escrito por un alumno, en masculino, con el valor añadido de este dato: “¿Cómo serías / si fueses la mujer? / Siéntete tú” (2006, 51).

Cabe señalar que Lara Cantizani coordinaría un tercer y último proyecto alrededor del haiku, pero esta vez en otro instituto lucentino, el I. E. S. Marqués de Comares. La ecología fue el nuevo tema escogido. Este es el poema de Alfonso Sánchez Mejías, alumno de Refuerzo de Lengua: “Haciendo haikus / aprendemos a ver / con otros ojos” (2008, 11).

Terminamos este somero repaso –que no esconde las carencias de nuestro sistema educativo en lo relativo a la escritura creativa de los discentes, apuntadas por Delmiro Coto– con una mención a Jaime Lorente, quien durante el curso 2013-2014 puso en marcha una Escuela de haikus en el Colegio Mayol de Toledo. Un novedoso y atractivo proyecto que aún continúa activo, y que ha merecido varios reconocimientos, como, entre ellos, una Mención Honorífica de la Junta de la Comunidad de Castilla-La Mancha en los Premios de Excelencia en Buenas Prácticas Educativas. Resulta interesante subrayar que el proyecto está diseñado para aprendices de entre 6 y 18 años. Es decir, también está adaptado para el alumnado de Educación Primaria.

#### 4. DEBATE Y PERSPECTIVA DOCENTE

Según defiende Cornelius Castoriadis (2013) en uno de sus trabajos medulares: *La institución imaginaria de la sociedad* (1975), las sociedades están constantemente reformulándose, autoinventándose. En consecuencia, ¿no debería suceder lo mismo con los sistemas educativos si, como apuntaba a su vez Jean Piaget (1983), la escuela cumple una función socializadora e integradora?

El *artefacto* por excelencia de la cultura escrita, el libro, está sufriendo un proceso acelerado de obsolescencia y metamorfosis. Obsolescencia, porque el libro clásico, en su uso tradicional, se está desgastando, está cediendo terreno, hacia formatos más “cómodos” como los digitales y multimediáticos. Metamorfosis porque, a medida que surgen todos estos nuevos dispositivos y “artefactos”, el libro se está reinventando, bien a través de nuevos soportes, como el libro electrónico, o bien explorando nuevas vías (Martos Núñez: 2010, 7-8).

Ya Sven Birkerts anunciaba una total metamorfosis (1994, 3) desde las primeras páginas de sus clarividentes *The Gutenberg Elegies* (1994). Más veloz de lo que parece, el impacto de la tecnología digital está transformando los usos y modelos de lectura. Y también el nuevo perfil de discente: niños acostumbrados desde muy pronto a recibir información, demasiada, pero no a procesarla; a los que les cuesta centrar de forma prolongada la atención, ya sea en el profesor o en un texto; deficitarios en su capacidad de abstracción –de hecho, son más emocionales que racionales–; impacientes; que reclaman una mayor interacción para no aburrirse... Apunta en este sentido Maryanne Wolf en relación a los dispositivos móviles: “Cuanto más constante es la estimulación digital, mayor es la prevalencia del aburrimiento y el tedio expresados incluso por niños de muy corta edad al prescindir de estos dispositivos” (2020, 94).

Ante este escenario, las acciones educativas que tengan por base las formas breves de la creación pueden ser una forma eficaz de estimular y fomentar el hábito lector entre lectores Nautilus. Ya desde la educación primaria –recordemos la expe-

riencia de Jaime Lorente y su Escuela de haikus– y desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinar, como hemos visto en el caso del I. E. S. Francisco Salzillo. Pero también desde una atención a la diversidad del alumnado, que responda a sus diferencias individuales, sociales o contextuales (Martínez Ezquerro: 2020, 75) y se desempeñe responsablemente en la construcción ciudadana, trabajando temas como la violencia de género, el terrorismo o la ecología.

A fin de cuentas, como escribió Gianni Rodari (1983), la educación poética no debe servir para crear poetas, sino para evitar convertir a nuestros discentes en esclavos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Moliner, L. (2020). *Tú no eres tu selfi: 9 secretos digitales que todo el mundo vive y nadie cuenta*. Lleida: Milenio.
- Benjamin, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Bernabeu Morón, N. y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Boston: Faber and Faber.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Bordons, G. y Ferrer, J. (2009). Introducció. En G. Bordons (coord.). *Poesia i educació: D'internet a l'aula* (pp. 7-13). Barcelona: Graó.
- Bravo-Villasante, C. (1990). Los grandes poetas y el niño. En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 51-57). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cernuda, L. (1992). *La realidad y el deseo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. C. y Luján Atienza, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Colinas, A. (2016). Bajo las alas negras de los abetos. *Ínsula*, 838, 51-52.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Delmiro Coto, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Desclot, M. (2007). *Poesies amb suc: Antologia de poesia per a infants*. Barcelona: La Galera.

- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós/MEC.
- Gil de Biedma, J. (2010). *Obra: Poesía y prosa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Cordon García, J. A. y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón: Trea.
- Issa, K. (2008). *Poemas de madurez*. Lucena: Juan de Mairena.
- Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela: Hacia una escuela de la poesía*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kafka, F. (2017). *Diarios*. Barcelona: Debolsillo.
- Lara Cantizani, M. (2004). *Once de marzo: Antología de haikus desde Lucena*. Béjar: LF.
- Lara Cantizani, M. (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga: Diputación de Málaga (CEDMA).
- Lara Cantizani, M. (2006). *Deshielo en primavera: Antología de haikus*. Málaga: Diputación de Málaga (CEDMA).
- Lara Cantizani, M. (2019). Resiliencia de 17 sílabas (*Alfileres*, 11M y mi tumor cerebral). *Ínsula*, 870, 38-40.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- Marina, J. A. y Válgoma, M. de la (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Martínez-Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos*, 19(3), 72-83. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.3.2316](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316)
- Martos Núñez, E. (2010). De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI. *Álabe*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2010.1.3>
- Mora, V. L. (2021). La lectura como tapiz cognitivo. *Ínsula*, 894, 20-24.
- Moreno, V. (1994). *El deseo de escribir: Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (2005). *Metáforas de la lectura*. Madrid: Lengua de Trapo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2020). PISA 2018 Annex A9. A note about Spain in PISA2018: Further analysis of Spain's data bytesting date. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2018-AnnexA9-Spain.pdf>
- Perriconi, G. (1984). El lenguaje poético. En G. Perriconi y A. Wischñevsky. *La poesía infantil* (pp. 1-11). Buenos Aires: El Ateneo.
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. [https://educ116eff11.pbworks.com/f/prensky\\_digital%20natives.pdf](https://educ116eff11.pbworks.com/f/prensky_digital%20natives.pdf)

- Proust, M. (1997). *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-Textos.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Argos Vergara.
- Rodríguez, J. M. (2019). *¿Y si escribes un haiku?* Santa Coloma de Gramenet: La Garúa.
- Rodríguez, J. M. (2021). El hábito lector y los mundos del texto. *Ínsula*, 894, 2-5.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1994). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión.
- Roqueta-Fernández, M. (2019). *De la poma a la pantalla: Amor, sexe i desig a l'època digital*. Lleida: Milenio.
- Rovira, P. (1996). *Los poemas necesarios: Estudios y notas sobre la poesía del medio siglo*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Ruiz, C. M. (2020). El Señor de los dígitos: Internauta, poder simbólico y responsabilidad en el ciberespacio. En F. Torralba, J. García del Muro y C. M. Ruiz. *Verdad, posverdad y fake news* (pp. 15-41). Lleida: Milenio.
- Salvador Ayastarán, I. y García García, I. (1998). *Haikú: Poesía pintada*. Alcantarilla: IES Francisco Salzillo.
- Sánchez García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las *fake news* en el currículo de secundaria y bachillerato. *Contextos educativos*, 27, 153-167. <https://doi.org/10.18172/con.4865>
- Sánchez García, M. R. y Aparicio Durán, P. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos educativos*, 25, 41-53. <http://doi.org/10.18172/con.4265>
- Séneca, L. A. (2020). *Cartas a Lucilio*. Madrid: Cátedra.
- Serna, J. (2017). *Leer el mundo: Visión de Umberto Eco*. Madrid: La Huerta Grande.
- Steiner-Adair, C. y Barker, T. H. (2013). *The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age*. Nueva York: Harper.
- Teplov, R. M. (1986). Aspectos psicológicos de la educación artística. En Luria, Leon-tiev y Vigotsky. *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Turguéniev, I. (2011). *Padres e hijos*. Madrid: Akal.
- WeAreSocial (2021). Digital 2021. <https://wearesocial.com/digital-2021>.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Barcelona: Deusto.