



De tertulia con Machado: una propuesta didáctica para actualizar a los autores clásicos

Chatting Gathering with Machado: A Didactic Proposal to Update Classic Authors

Lucía LAMORA ARANDA

Universidad de Zaragoza, España

Juan Carlos ARA TORRALBA

Universidad de Zaragoza, España

Resumen: En las últimas décadas, numerosos teóricos han señalado la importancia de renovar la concepción de la educación literaria en el sistema educativo. A pesar de que los modelos tradicionales de enseñanza no hayan resultado totalmente satisfactorios, la literatura puede influir positivamente en la formación personal del alumnado. En el presente artículo se ofrece una propuesta de intervención educativa que persigue dos objetivos: atender a las posibilidades formativas de la literatura mediante la realización de una tertulia literaria y actualizar la vigencia de un clásico de la literatura española, Antonio Machado. Desde esta perspectiva se pretende fomentar una actitud de aprecio y disfrute de la experiencia poética en los alumnos de 2.º de bachillerato a los que se dirige.

Palabras clave: educación literaria; poesía; tertulia literaria; Antonio Machado; autores clásicos.

Abstract: In recent decades, several theories have highlighted the importance of updating the concept of literary education in the education system. Although traditional models of teaching haven't proven entirely satisfactory, literature can positively influence the personal formation of the student body. Two main objectives are proposed within the current study: first, to address the educational possibilities of literature through literary gathering discussing the poetry of Antonio Machado; second, to approach through modernized means a classic of Spanish literature as relevant as Antonio Machado. In this context the objective of this study is the promotion of attitudes of appreciation for and enjoyment of the poetic experience among second-year baccalaureate students.

Keywords: Literature Education; Poetry; Literary Gathering; Antonio Machado; Classical Authors.



Algunas peticiones de principio

“Una de las cosas que ha cambiado mucho es que para mí Machado era próximo, sus preocupaciones, sus palabras... Para los alumnos ahora Machado es como Catulo. Si no se lo acercas lo ven muy lejano”¹.

No es tarea fácil acercar los clásicos de nuestra literatura a los alumnos. Quizás convenga no perder de vista jamás el rico carácter poliédrico de los textos, derivado de su valor moral y epistemológico; porque el alumno puede rechazar, de inicio, el texto literario como *artefacto*, pero es dable transmitirle la percepción del placer de aquel en tanto que entiendan que la literatura —siempre, siempre en sus textos, no en el osario de la historia literaria—, es también *objeto* que se entrega en sociedad, que se comparte y donde se manifiestan valores y emociones más allá de las figuras retóricas; ya Colomer señalaba que la enseñanza de los textos debería enmarcarse siempre en “la afirmación del valor epistemológico de la literatura, su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y construcción sociocultural del individuo” (Colomer, 1996: 140). De la consideración de este valor y desde la certeza de que a la literatura como artefacto se puede acceder desde la literatura como objeto transmisor de valores proponemos en este artículo una novedosa propuesta didáctica.

Y una de las propuestas de innovación docente en la didáctica de la literatura más productiva es, sin duda, la *tertulia literaria* (TL), operación en la que se disfruta del texto *en acción*, y no solo *leído*, sino también escuchado y compartido. *De tertulia con Machado* pretende actualizar la vigencia (Ara Torralba, 2007) de un indiscutible clásico de la literatura española a través de una lectura común y dialéctica: *en voz alta*. En este sentido, creemos necesaria una concepción de la educación literaria centrada en la función formativa de los textos, por la que es posible integrar los citados propósitos en el aula mediante, por ejemplo, las tertulias literarias y la idiosincrasia de la figura y la obra poética de Antonio Machado.

Nótese que esta propuesta no es, en modo alguno, meramente especulativa. Ha sido contrastada con la praxis real en un contexto determinado (en este caso el Instituto de Enseñanza Secundaria Miguel Servet de Zaragoza), y ha tenido en cuenta a los dos agentes principales del proceso educativo, el alumnado y el profesorado. La actividad aquí presentada, *De tertulia con Machado*, ha consistido en la realización de una TL a partir de una selección de textos de la obra poética de Antonio Machado, articulada como una secuencia didáctica organizada en tres fases: preparación y presentación, realización y evaluación. En tanto que práctica, la propuesta sigue los postulados de González Caro, para quien “la educación literaria es la vertiente más significativa de la Didáctica de la Literatura, pues se centra en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria. Da protagonismo al aprendizaje autónomo y convierte la enseñanza en mediación de aquél” (2009: 5).

¹ Palabras de un docente del IES Miguel Servet (Zaragoza), entrevistado durante la realización del presente trabajo.

No debe olvidarse, sin embargo, que la educación literaria ha de vertebrarse en torno a tres ejes capitales: la historia de la literatura, la teoría de la literatura y el sistema educativo en que se enmarca la didáctica de dicha disciplina (Jover, 2003), y que este último ha sido escasamente propicio para la innovación y el disfrute de la literatura. En este sentido, hasta mediados del siglo XIX la enseñanza de la literatura estaba regida por el modelo retórico que impulsaba la canonización de los clásicos grecolatinos. En la práctica docente, este modelo se limitaba al aprendizaje de figuras, preceptos y reglas del buen decir que el alumnado debía memorizar.

En 1850, el dramaturgo y pedagogo español Gil de Zárate, en su obra *Manual de literatura española*, ya expuso la necesidad de replantear la orientación que el modelo retórico había otorgado a la enseñanza de la literatura (Núñez, 2007). Con ello, dispuso un nuevo enfoque que consistía, principalmente, en “un resumen breve, pero crítico y razonado, de nuestra historia literaria” (Gil de Zárate, 1850 *apud* Núñez, 2007: 104). En ese momento, la historia de la literatura consigue sustituir los planteamientos del modelo retórico.

El modelo historicista se basó fundamentalmente en el “aprendizaje de los conceptos y de los hechos más relevantes desde el siglo X hasta nuestros días” (Delmiro, 2010: 44). El estudio de estas cuestiones parte de un eje diacrónico que comprende un conjunto de autores y obras que se consideran representativos de una época determinada. La incorporación del modelo historicista en la didáctica de la literatura supuso cierto avance respecto al proceso educativo que había marcado el modelo retórico (Delmiro, 2010). No obstante, Núñez (2007: 106) señala al respecto que “(...) hoy conocemos los excesos de este modelo historicista: la reducción de los aprendizajes literarios poco menos que a un listín telefónico de autores”.

Al modelo historicista se le unieron, ya muy avanzado el siglo XX, los postulados por la teoría de la literatura (Jover, 2003). De este modo, numerosos teóricos y autores de la didáctica de la literatura partieron de las teorías literarias más consolidadas en su momento para establecer las pautas de la enseñanza de la literatura (Romera, 1979; Cassany, 1998; Lomas, 1999; González, 2001; Mendoza, 2003; Garrido, 2004; Prado, 2004; Abril, 2004; López y Fernández, 2005; Vivante, 2006; Leibrandt, 2008; Martín, 2009)².

La influencia de estas teorías literarias en el desarrollo de la enseñanza de la literatura radicó en una “proclamación de la autonomía de la literatura y un rechazo del historicismo” (Altamirano, 2013: 229). En consecuencia, se atendió principalmente al desarrollo de la competencia lectora y se recomendó el comentario de texto como método de análisis de la obra literaria. El modelo estructuralista se sustentó en el texto, en su estructura y en la relación entre los temas y motivos existentes (Morón, 2014). En el caso español este método de análisis no consiguió relegar a un segundo plano el estudio de la historia literaria:

² En palabras de Dueñas Lorente: “La educación literaria viene siempre delimitada por una estrecha relación con las teorías literarias vigentes y con la consideración social que se otorga al hecho literario en cada época” (2013: 138).

El modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. Por ello, el comentario de textos acaba siendo a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria (Lomas, 1996: 16).

Durante los años ochenta surgieron las denominadas teorías del enfoque pragmático-comunicativo, más concretamente la teoría de la recepción, la teoría semiótica y la teoría pragmática, cuyos postulados fueron recogidos en parte por las leyes educativas del momento (Morón, 2014). Desde esta perspectiva, el texto literario se concibió como “un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia” (Lomas, 1996: 20). Asimismo, con la incorporación del modelo comunicativo, “se pone el énfasis en los fines de la educación literaria y el ensayo de estrategias didácticas que contribuyan al fomento de hábitos permanentes de lectura” (Delmiro, 2010: 45).

Una de las consecuencias del modelo comunicativo fue la fusión de la lengua y la literatura en una sola materia, lo que conllevó que “los alumnos en su mayoría no sólo carezcan de formación literaria, sino que presenten enormes lagunas en su educación lingüística” (Morón, 2014: 42). En la práctica, todo ello derivó en un retorno al estudio historicista de la literatura y en una neutralización del desarrollo de la competencia literaria. No obstante, en materia legislativa, la LOE (2006) dedicó un bloque específico para la Educación Literaria, en cuya definición una de las cuestiones que se expone es “el desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo” (Alfárez Valero, 2008: 106). El resultado de su aplicación nos remite a las palabras de Jover (2003: 6):

Aunque para la educación secundaria obligatoria se propugnaba como objetivo la educación literaria del alumnado, lo cierto es que la inercia, la comodidad o la falta de preparación han hecho que se reprodujeran los viejos esquemas de historia de la literatura española, convertidos ocasionalmente en una historia de los géneros literarios.

Grosso modo, la concepción de la didáctica de literatura en las leyes educativas mencionadas presenta serias limitaciones porque asume una visión parcial de la verdadera didáctica de la literatura y solamente pone énfasis en la enseñanza del conocimiento sobre la literatura (Altamirano, 2013)³. Por ello, en la enseñanza de la literatura, nos encontramos con que “aunque se haya constatado una y otra vez su fracaso, el modelo historicista pervive hasta hoy mismo en no pocos de sus ingredientes, lo que da idea de la fortaleza del paradigma, pero también de la falta de alternativas” (*ibid.*: 138), alternativas que tampoco parece ofrecer el último marco legislativo (LOMCE, de 2013). Al menos, el enfoque pragmático-comunicativo, que presta atención a la construcción de hábitos lectores (Lomas,

³ El conocimiento sobre literatura es la “acumulación de la información sobre los contextos literarios, fechas, autores y obras, términos literarios, datos cognitivos, referenciales y analíticos de un texto literario” (Altamirano, 2013: 231).

2002), sigue presente en su articulado. Así, hay lugar todavía, aun recoleto, para esa lectura crítica de la tradición literaria que remite a saber quién escribe, para quién se escribe y desde dónde se escribe, pues la literatura no es nunca ajena a la sociedad y la historia de las colectividades y la lectura crítica ha de ubicarse en el centro mismo de la educación literaria en cualquier etapa del discente.

En efecto, hay lugar para una posible renovación conceptual de la educación literaria. En las últimas décadas han proliferado numerosos estudios sobre el sentido y el tratamiento de aquella en el sistema educativo. Estos han acogido diferentes propuestas y recomendaciones que dan cuenta de la complejidad del problema (Dueñas Lorente, 2013). No obstante, los teóricos se muestran unánimes tanto en la necesidad de renovar la concepción de la educación literaria (González Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza, 1994 y 2002), como en la certeza de que los métodos tradicionales de enseñanza de la literatura limitan su educación a una disciplina cuya única función parece ser la informativa e instrumental (De Teresa Ochoa, 2013).

Desde esta perspectiva, no podemos considerar que el estudio de la literatura sea el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la mera enumeración de influencias y de rasgos de estilo (Mendoza, 2004). Por ello, desde hace unos años, “se insiste en que la literatura no puede ser considerada como una asignatura al uso, sino como un ámbito de formación” (Dueñas Lorente, 2013: 148). El planteamiento metodológico de los contenidos que conforman la educación literaria debe ser adaptado por el docente para que los alumnos no contemplen la literatura como una compleja abstracción *insignificante*; conviene, por tanto, educar “haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal” (Mendoza, 2004: 35); o, dicho de otro modo, la educación literaria ha de “antepon[er] la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar... a la idea de que es un contenido de enseñanza” (Mendoza, 2004: 35).

Y qué mejor que *leer, valorar y apreciar* la poesía, aunque este género esté poco valorado en la educación⁴. Tal vez porque, entre otros factores, la metodología que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje del género poético ha consistido, fundamentalmente, en “el reconocimiento de unas formas técnicas y de unas convenciones estéticas específicas” (Bombini y Lomas, 2016: 5), esto es, de una serie de rasgos *proprios* del género que han definido su tratamiento en el ámbito educativo: la métrica, la rima, el uso de figuras retóricas... Por si fuera poco, los rasgos *proprios*, en lugar de ser considerados como punto de partida para la interpretación de los textos poéticos, han devenido en contenidos obligatorios en la didáctica de la poesía (Bombini y Lomas, 2016).

La técnica que se suele proponer para el estudio estilístico y retórico de la poesía es la del comentario de texto, herramienta didáctica indiscutible que se contempla como el único camino en el conocimiento de los enclaves que presenta

⁴ Como afirma Domingo Argüelles (2016: 16-17): “La poesía siempre queda relegada. Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la poesía es hoy una gran ausente en las aulas”.

el discurso poético (Bombini y Lomas, 2016). Sin embargo, la interpretación de los poemas pautada por el comentario de texto implica que “solo en algunos casos se consiga fomentar el gusto por la poesía” (Bordons *et al.*, 2002: 247). Tampoco benefician al proceso de enseñanza de la lírica ni la relación que en ocasiones mantienen los docentes con dicho género —“desafortunadamente, en nuestras escuelas no son abundantes los profesores que saben leer poesía, comprenderla, interpretarla y comunicarla” (Argüelles, 2016: 16)—⁵, ni los prejuicios del alumnado ante una metodología rutinaria y temible a un tiempo: “Parece como si los alumnos hubieran aprendido que la poesía es difícil y por tanto [...] no van a poder entenderl[a]” (Gómez Toré, 2011: 165-166).

Tal como pretendemos en esta propuesta, es oportuno lograr que prevalezca “la idea de que la poesía no es algo ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que los alumnos tienen derecho” (Bombini y Lomas, 2016: 6). El género poético precisa un replanteamiento sobre los posibles modos de ser enseñado en la etapa formativa de los estudios secundarios. Quizás sea indispensable que se lleve a cabo un proceso de “desaprendizaje” por el que el alumno “se enfrente a los prejuicios que rodean la escritura poética” (Gómez Toré, 2011: 166), planteando “actividades diferentes en torno al texto poético: de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria” (Bombini y Lomas, 2016: 7). Solo así podremos alcanzar ese anhelado propósito anunciado en los dos primeros párrafos de este artículo: que el discente aprecie y disfrute de la lectura y, señaladamente, de la experiencia poética de un clásico.

De la necesidad de una nueva y más rica concepción de la enseñanza de la literatura

“La literatura, eso que muere cuando se convierte en mera disciplina académica, en asignatura... cuando se encasilla”⁶.

La percepción que el docente posea sobre la didáctica de la literatura está modulada directamente por la concepción previa que tiene sobre el hecho literario. La revisión, en el apartado anterior, de los diferentes modelos de la didáctica de la literatura presentes en el sistema educativo nos ha permitido constatar las particularidades que actualmente caracterizan la educación literaria. Así, y aunque los métodos tradicionales de enseñanza de la literatura no hayan mostrado

⁵ En esta línea, señala Gallardo Álvarez (2010: 2) que “la poesía es uno de los contenidos a los que el grupo docente tiene menos apego” y, por tanto, “es la materia que dejan para el final, otros la ven por encima y algunos argumentan que el tema les resulta difícil porque no fueron preparados para impartirlo”.

⁶ Palabras de Juan Farias (2009) en *Apuntes para una conferencia sobre literatura juvenil*. Disponible en línea: [<http://www.cervantesvirtual.com/obra/apuntes-para-una-conferencia-sobre-literatura-juvenil-0/>].

resultados satisfactorios, consideramos que “la literatura tiene la capacidad de desempeñar, en potencia, una auténtica función formativa” (De Teresa Ochoa, 2010: 11).

La literatura, como todo arte, propicia la reflexión, la emoción y la conciencia crítica. Gracias a la literatura el lector se asienta “como ciudadano crítico, autónomo y con compromiso ético” (De Teresa Ochoa, 2013: 12). Con todo, la literatura se defiende en los últimos tiempos como marco formativo, más que propiamente como una asignatura en sentido tradicional (Dueñas Lorente, 2013), por lo que los nuevos tiempos requieren perfilar un modelo de educación literaria que contemple las infinitas posibilidades formativas que posee en un ámbito, el educativo, que es el “contexto idóneo para que se desarrollen bases éticas y no solo técnicas de aproximación a la literatura” (De Teresa Ochoa, 2013: 13).

Por lo hasta aquí expuesto, ¿resulta conveniente plantear propuestas en las que se establezca una relación entre el texto literario y las experiencias personales del alumno para que este pueda elaborar su propia interpretación y otorgue un sentido personal y significativo al hecho literario? Creemos que sí, y afirmamos que los métodos tradicionales no parecen ser suficientes para el desarrollo de la formación literaria⁷. De estos postulados no ha de derivarse, por descontado, que hayan de ser relegados y sustituidos por un único modelo de enseñanza que no contemple las cuestiones más aprovechables de los tradicionales:

Hay que privilegiar la experiencia de la lectura de textos literarios como objetivo primordial de la asignatura y supeditar a dicha experiencia los aspectos informativos o técnicos [...] Lo anterior no implica, de ninguna manera, que dichos aspectos no sean tomados en cuenta, pues sin duda son herramientas necesarias para acceder al sentido, pero este saber no debería ocupar un primer plano (*ibid.*: 14).

Muy al contrario, los métodos de enseñanza tradicionales —historicista, estructuralista...— han de ser observados como propuestas didácticas complementarias. No son pocos los que abogan por esta solución comprensiva y ecléctica (Mendoza, 2006; De Teresa Ochoa, 2010; Dueñas Lorente, 2013; Sanjuán, 2011; Altamirano, 2013). En este sentido, hay quien suscribe que los alumnos han de tener un conocimiento mínimo “de las normas, convicciones genéricas (...) y del contexto histórico, social y cultural ligado a las producciones literarias” como condición indispensable para acceder, posteriormente, al “horizonte potencial de experiencia, sensibilidad y reflexión literarias” (De Teresa Ochoa, 2013: 13); hay quien postula que “no es aceptable esta idea como punto de arranque de los planteamientos didácticos, porque se sitúa en la faceta más superficial del texto literario” (Mendoza, 2004: 125); hay quien considera que la enseñanza de la literatura debe partir de la formación de la sensibilidad artística en el alumnado (Dueñas Lorente, 2013; Altamirano, 2013); y hay quien, como Landero (1994: 28), defiende que “la literatura no se enseña, sino que se contagia, porque la literatura es una revelación estética personal, intransferible e incomunicable”.

⁷ En opinión de Mendoza (2004: 17): “Las aportaciones del formalismo y del estructuralismo así como la misma base historicista refuerzan la comprensión del hecho literario, aunque no pueden ser el único eje en torno al que se organice la formación del lector literario”.

Desde esta perspectiva, el orden que debe marcar las secuencias de la educación literaria atiende, en primer lugar, a la formación de la sensibilidad artística y, en segundo, a la enseñanza de la literatura; de lo contrario, alterar ese orden supondría “pervertir la esencia de la literatura” y, con ello, “privar a los alumnos de la educación literaria, una educación que fundamentalmente contiene un efecto humanizador” (Altamirano, 2013: 242). Ciertamente, convenimos con estas apreciaciones, pues el proceso educativo de la didáctica de la literatura ha de presentar una primera fase en la que prime lo subjetivo y emocional para poder incorporar progresivamente las cuestiones formales y convencionales. De esta manera, se trata de

fomentar respuestas lectoras conectadas con la propia vida, con los intereses y preocupaciones de los alumnos de modo que sus percepciones de los textos se enriquezcan progresivamente con la adquisición de conocimientos sobre contextos sociales e históricos, conocimientos sobre géneros y recursos literarios... (Dueñas Lorente, 2013: 149).

La enseñanza y el aprendizaje de la literatura analizados desde esta perspectiva están relacionados con una aproximación de carácter ético y emocional y no tanto con un saber disciplinar cercano a la erudición (Mata, 2008). Incorporar referencias afectivas y morales no ha de suponer nunca el menoscabo de la literatura en el ámbito educativo sino “el desarrollo del conocimiento científico a partir de experiencias e intereses personales” (Mata, 2008: 132).

La literatura concebida de este modo presenta numerosas posibilidades formativas de carácter inter e intrapersonal que deben ser incorporadas en las propuestas didácticas que conforman la educación literaria: “(...) se trata, en definitiva, de acomodar las propuestas didácticas a lo que la literatura es en sentido estricto: textos que merecen ser leídos, interpretados, valorados y disfrutados” (Sánchez Corral, 2003a y 2003b *apud* Dueñas Lorente, 2013: 149).

Un lugar para los valores literarios: las tertulias literarias...

“La literatura no venía de la autoridad del profesor o del currículo, sino de sentimientos humanos muy intensos. No era para ser individualmente estudiada sino colectivamente compartida”⁸.

Hemos comprobado que las posibilidades formativas que comprende la literatura pueden presentar un carácter ideológico, estético, afectivo y moral (Dueñas Lorente, 2013). La perspectiva afectivo-moral nos permite comprender la relación que mantienen la literatura y los valores que forman parte de su idiosincrasia⁹. No obstante, no podemos contemplar la literatura como mero vehículo

⁸ Flecha (1997: 50).

⁹ Al respecto, señala acertadamente Etxaniz (2011: 73): “El principal objetivo de las obras literarias es entretener, hacer disfrutar al lector, que goce con el argumento, el estilo, lo poético del autor: pero, al mismo tiempo, es innegable la relación existente entre literatura y valores”.

de valores, sino como una realidad “que siempre propone ciertos valores, cierta forma de concebir y evaluar lo humano” (Servén, 2008: 10).

La educación literaria puede y debe cumplir un papel fundamental en la construcción del sujeto y en el desarrollo de un pensamiento crítico. En este contexto, los textos literarios se presentan como un excelente elemento de formación (Etxaniz, 2011). En ellos, observamos diferentes sentimientos y hábitos que convierten a la lectura en un instrumento privilegiado para la educación en valores (Sánchez García y Yubero, 2010: 199).

Por tanto, creemos conveniente plantear propuestas didácticas que muestren la pertinencia de los valores morales y afectivos en la educación literaria. Las obras y los textos literarios poseen numerosas “enseñanzas para la vida que son perfectamente utilizables en las aulas con los alumnos” (Fernández Soto, 201: 92). En esta labor, los docentes tienen que buscar aquellas obras que transmitan los valores que quieran defender (Etxaniz, 2011), potenciar una lectura crítica y asumir un papel de mediador que guíe la lectura y lleve a cabo diferentes estrategias dirigidas a analizar y reconocer los valores contenidos en los textos.

La lectura es una experiencia axiológica por la que podemos interpretar los valores presentes en un texto y llevar a cabo un proceso de reflexión sobre las conductas y pensamientos morales y afectivos que en él se contemplan. No debemos olvidar que “toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo” (Mata, 2008: 133).

Como venimos señalando, el profesor de Literatura tiene que orientar esa experiencia axiológica adaptando y proponiendo metodologías que sustenten esta concepción del hecho literario. En este sentido, la TL se contempla como una nueva forma de entender la lectura contextualizada y compartida, que promueve la reflexión crítica y favorece la adquisición de la competencia lectora (Lleras y Soler, 2003).

El proyecto *De tertulia con Machado* contempla la realización de una TL, actividad que “se basa en el hábito lector pero de forma compartida y no individual”, promoviendo un espacio en el que “empezamos a ser lo que hemos leído y lo que hemos aprendido leyendo” (Colmenero, 2012: 35). Así, la TL se presenta como una actividad pedagógica que favorece la habilidad social de los participantes, creando un vínculo entre lo literario y un grupo social (Colmenero, 2012).

El tema elegido, las herramientas utilizadas por el moderador para tratarlo y la actitud de los componentes durante la puesta en práctica (su grado de implicación, participación e interacción con el resto de tertulianos) son factores esenciales en la efectividad de la TL (Colmenero, 2012). En el contexto educativo, el desarrollo de esta actividad comporta excelentes resultados a nivel pedagógico y social en el alumnado: “La tertulia es un ejercicio de escucha igualitaria que acoge la inteligencia cultural de cada persona, permitiendo la expresión de todos y garantizando el respeto a los distintos puntos de vista que traen los saberes culturales y académicos de cada participante” (CdA, 2010: 4).

La escucha igualitaria es uno de los postulados que también recogen las tertulias literarias dialógicas (TLD), consideradas un motor de innovación en el ámbito educativo. La TLD es “una propuesta idónea para la Educación en Valores,

ya que la literatura está llena de ellos, y la lectura dialógica nos permite trabajarlos, sobre todo desde un ambiente de diálogo igualitario” (Loza, 2004: 68).

Los criterios fundamentales que caracterizan la TLD frente a otro tipo de tertulias son, principalmente, la selección de obras de la literatura universal y la incorporación de los principios del aprendizaje dialógico. Las obras clásicas de la literatura universal son consideradas referentes culturales y además presentan “ciertas constantes del ser humano en el que todos y todas, sin excepción, podemos reflexionar”, lo que favorece la lectura dialógica y el acercamiento a los valores afectivo y morales presentes en el texto literario (Lleras y Soler, 2003: 24). Así pues, partiendo de las características que definen la TL, adoptamos el criterio de selección de obras y el principio de diálogo igualitario de la TLD para la elaboración y puesta en marcha del proyecto *De tertulia con Machado*.

En el ámbito educativo, la TL suele ser organizada por el docente de Lengua Castellana y Literatura, quien oficia de moderador. Una vez consensuada la obra o fragmento literario que se va a leer, el día de la tertulia cada participante comenta y transmite los pensamientos y emociones que le ha suscitado la lectura de un párrafo, un capítulo o unos versos seleccionados de la obra en cuestión.

Los buenos resultados de la TL son evidentes, motivo por el que cada vez más se incluyen en las orientaciones metodológicas previstas para la educación literaria en la etapa de secundaria y bachillerato. Y es que, de acuerdo con Colmenero (2012: 38): “Las tertulias literarias no tiene fecha de caducidad. Se puede asistir a ellas a lo largo de toda la vida. Son los asistentes y su entusiasmo quienes mantienen su efecto vivo y duradero”.

... Y un lugar para Antonio Machado en la educación literaria

“Las virtudes de generosidad, de desinterés, de amor a la verdad y solidaridad constituyen indudablemente la garantía de la influencia del autor (...) Antonio Machado es, ante todo, esto: un modelo de humanidad”¹⁰.

Antonio Machado es un autor que además de ocupar un lugar *canónico*, se presta como pocos al ejercicio de las tertulias, entre otras razones por la facilidad de selección y lectura de su obra y por el carácter *conversado* de sus versos (Mendel, 2015)¹¹. Antonio Machado es, en tanto que clásico, un valor *literario* atemporal. Verdad demostrada si revisamos el tratamiento didáctico que ha recibido el autor las últimas décadas. Bien es cierto que aquel ha sido troquelado por las tradicionales hormas de enseñanza de la literatura; esto es, presenta un carácter lineal y rutinario en tanto y en cuanto son escasas las variantes que han influido en las prácticas docentes que se han propuesto para su aprendizaje.

¹⁰ Sesé y Guillén (1980: 876).

¹¹ En palabras de Núñez Encabo (1994: 450): “Machado no necesita tópicos ni juegos florales para mantener vivo su valor cultural y humano. Poeta de mil vertientes, las ramas del árbol machadiano son múltiples y de valor universal, y, por encima de los matices diferenciadores de su obra, hoy es ya un clásico de nuestra literatura”.

Desde los años ochenta, ediciones didácticas como la de Vicente Tusón, *Antonio Machado. Poesías escogidas* (1986) —demasiado preocupada por el contexto histórico y literario en el que se enmarca la trayectoria machadiana o por la sucesión de fechas, obras y movimientos—, la de Ángel Crespo, *Antonio Machado. Antología poética* (1986) —proclive a aspectos temáticos, formales y retóricos—, la de L. C. Fernández, *Guía de lectura: La poesía de Antonio Machado* (1997) —tal vez más innovadora porque pretendía ser herramienta que ayudara “a construir (la) propia y particular visión de la poesía de Machado” (Fernández Lobo, 1997: 7) —o manuales de diversas editoriales suelen repetir una misma y anodina secuencia: aspectos biográficos más significativos del autor, personalidad y virtudes de *hombre bueno*, temática y simbología en grageas, evolución estilística, insistencia solo en el ciclo de *Soledades. Galerías. Otros poemas, Campos de Castilla y Nuevas Canciones*, ejercicios de identificación de recursos estilísticos... Solo accidentalmente se propone que el alumno valore, a partir de sus conocimientos, la capacidad expresiva del poema y exponga su opinión personal al respecto. Por desgracia, el ser Machado materia evaluable en la prueba de acceso a la Universidad ha terminado por uniformar el escaso acercamiento vivo y didáctico a su poesía, arrebujaado al socaire de la memorización del contexto literario del comentario de texto en tanto que práctica didáctica por excelencia.

En suma, la legislación y la rutina sojuzgan el estudio de Antonio Machado —como la de otros clásicos— cuando, como creemos firmemente, es dable crear un lugar más *vivo* para la lectura de su poesía. La didáctica de los versos de Antonio Machado debe abarcar otras propuestas —siempre complementarias, no hegemónicas—. Y es que, como señalábamos más arriba, el perfil de la vida y obra de Machado se presta a ello. De acuerdo con Bernard Sesé, consideramos que “existe una correlación ineludible entre las diversas facetas de Machado. Su obra poética, periodística, filosófica o dramática no puede desligarse del valor ético y simbólico de la personalidad humana de este escritor” (Cruz, 1979). Ya López Aranguren (1949) había abundado anteriormente en esta impresión: “(...) la ecuación poesía-vida en ningún poeta es más verdadera que en Machado y nadie ha autenticado más que él la poesía, nadie la ha acercado tanto a la verdadera existencia” (Fernández Lobo, 1997: 11).

Decíamos más arriba que la poesía de Antonio Machado es proverbialmente *conversada* (Mendel, 2015; Cruz, 1979). La conexión entre poesía y vida, entre su obra poética y su perfil humano se entiende si pensamos que para Machado la misión del poeta no era otra sino “inventar nuevos poemas de lo eterno humano y resolver los enigmas del hombre y del mundo” (Mendel, 2015: 30). Antonio Machado se presenta como poeta de vida, capaz de otorgar a su ejemplaridad personal una expresión poética adecuada mediante un lenguaje que no se aleja por su ininteligibilidad, sino que emplea las mismas palabras de nuestras conversaciones diarias (Mendel, 2015).

Otra de las virtudes de Machado reside en que supo fusionar poesía y persona, y por ello hoy “permanece vivo, tanto literaria como humanamente” (Goyti-

solo, 1998)¹². Esto se debe a que Machado creyó en unos valores cuya vigencia sigue existiendo (Cruz, 1979). La honestidad y la honradez le permitieron definirse en el *buen sentido de la palabra, bueno*, y a ello contribuyeron además una serie de creencias y actitudes relacionadas con la generosidad sobre las que configuró su vida y su obra poética.

Al cabo, como escribió el propio Machado:

La poesía es el *diálogo del hombre*, de un hombre, con su tiempo. Eso es lo que el poeta pretende eternizar, sacándolo fuera del tiempo, labor difícil y que requiere mucho tiempo, casi todo el tiempo del que el poeta dispone. El poeta es un pescador, no de peces, sino de pescados vivos; entendámonos: de *peces que puedan vivir después de pescados*. (Machado, 1988: 1946 —la cursiva es nuestra—).

Así, qué mejor que utilizar las tertulias literarias con Machado para la educación literaria del alumnado y la actualización de la vigencia del clásico del siglo XX.

La propuesta *De tertulia con Machado* en la práctica real del aula

“En cuestiones de cultura y de saber, solo se pierde lo que se guarda, solo se gana lo que se da”¹³.

El proyecto *De tertulia con Machado* consistió en la realización de una TL a partir de la lectura de determinados poemas del autor Antonio Machado. Como fase previa ineludible a toda práctica educativa, se realizó un estudio empírico previo que contemplaba el contexto educativo —centro, perfil sociológico y académico del alumnado— y la realización de unas encuestas a alumnos —con preguntas del tipo *¿Te gusta leer poesía?, ¿Cómo te han enseñado la poesía hasta hoy? o ¿Qué recuerdas de lo que te han enseñado sobre Machado?*— y a profesores —con cuestiones relativas a su percepción de la enseñanza de la poesía y de la obra de Machado en particular—. Los resultados desdijeron, solo en parte, algunos de los prejuicios que los alumnos tienen respecto de la poesía, pero fueron desalentadoras las respuestas de los docentes, contagiados de las ya citadas inercia y rutina.

Con todo, pudimos perfilar los objetivos de la propuesta, a saber: 1) Atender a las posibilidades formativas de la literatura mediante las tertulias literarias; 2) Promover una actitud de aprecio y disfrute de la experiencia poética; y 3) Ofrecer una aproximación al estudio de Antonio Machado a partir de la faceta humana que caracteriza su figura y que se evidencia en buena parte de su obra.

Teniendo en cuenta tales fines, diseñamos un proyecto que tuviera en cuenta una metodología diferente a la que habían experimentado los alumnos durante el aprendizaje de Antonio Machado y que fuera pertinente para la formación literaria y personal del alumnado al que se dirige: la tertulia literaria (TL).

Ahora bien, fue necesario tener en cuenta que Machado es uno de los autores que, además de conformar una parte de los contenidos de educación literaria

¹² Entrevista realizada al escritor José Agustín Goytisolo en 1998 y recogida en las *Actas del I Simposio Internacional José Agustín Goytisolo* (2005: 134).

¹³ A. Machado (1937), “Discurso sobre la defensa y la difusión de la cultura”, Valencia.

para 2.º de bachillerato, se incluye en el temario previsto para la prueba de acceso a la Universidad en Aragón, por lo que la tertulia fue considerada desde su diseño como acción complementaria al estudio de Machado determinado para este nivel educativo.

En cuanto a su cronograma, el proyecto se puso en práctica en el IES Miguel Servet (Zaragoza) durante las dos últimas semanas de abril de 2017 con los treinta alumnos que conformaban uno de los grupos de 2.º de bachillerato del centro. La organización de la propuesta como secuencia didáctica quedó establecida en tres periodos o fases que responden a los momentos claves en el diseño de un proyecto de innovación: la fase de preparación, la fase de realización y la fase de evaluación.

La fase de preparación contempló aspectos fundamentales como la selección de textos de Machado, la elaboración de un dossier para el alumnado y la presentación del proyecto a los alumnos a los que se dirigía. Los textos seleccionados sumaron un total de dieciséis poemas y fragmentos literarios incluidos en *Campos de Castilla* (“Consejos”), *Nuevas Canciones* (1924) y, fundamentalmente, en la colección *Proverbios y Cantares* (1917). El predominio de estos últimos en el conjunto de los textos seleccionados se debió a que “son poemas sentenciosos, didácticos y de honda tradición popular” (Fernández Medina, 2014: 15), tradición que también cultivó Machado y que generalmente no se tiene en consideración en el tratamiento didáctico del autor. Los textos pretendían demostrar que “en Machado operaba una tendencia hacia ‘lo eterno humano’” (Sobejano, 2009: 51), por lo que debían ilustrar el binomio poesía-vida que quisimos mostrar a los alumnos durante la realización de la tertulia. También atendimos, en la antología, al grado de legibilidad para un lector medio adolescente.

Una vez seleccionados, se procedió a analizar cada uno de los poemas y fragmentos atendiendo a los valores, sentimientos o emociones que se podían deducir de su lectura. Consideramos oportuno clasificarlos en secciones que se caracterizaran por el predominio de alguno de estos elementos (valores, sentimientos o emociones). Tal clasificación fue diseñada para que el docente pudiera organizar y guiar el contenido de la tertulia y no se presentó al alumnado hasta el término de la misma para que no influyera en su interpretación personal.

Los textos antologados de Machado se recogieron en un dossier. Este fue entregado a los alumnos en la primera sesión, la dedicada a la presentación del proyecto, e incluía, además de los textos, dos cuestiones fundamentales para la correcta realización de la tertulia y posterior evaluación del proyecto: una breve explicación sobre las características de las tertulias literarias, y unos apuntes sobre la concepción de Machado como poeta de vida —extraídos de la obra *Vivir con Antonio Machado* de Elena Mendel (2015) —.

La dinámica de trabajo que caracterizó el proyecto *De tertulia con Machado* se explicó a los alumnos en la primera sesión de las cuatro previstas. Para ello, se expusieron primeramente los objetivos que se pretendían alcanzar con la puesta en práctica de la propuesta. A continuación, y aunque se recogiera por escrito en el dossier, aclaramos ciertas cuestiones sobre la dinámica de las tertulias literarias y describimos en qué consistía la actividad que íbamos a realizar. Quedaba así

claro el proceso de preparación que tenía que llevar a cabo el alumnado antes de la realización de la tertulia:

- 1) Lee todos los poemas seleccionados de la obra de Antonio Machado que aparecen a continuación.
- 2) Selecciona tres de ellos, los que más hayan llamado tu atención.
- 3) Interpreta las palabras de Antonio Machado y reflexiona: ¿Qué nos quiere comunicar? Anótalo en el margen.
- 4) Y recuerda... ¡todas las opiniones son válidas en las tertulias literarias!

Entrando ya en la fase de realización, esta se atuvo, en un primer momento, a la puesta en marcha de la TL. Se llevó a cabo en la biblioteca del IES Miguel Servet durante dos sesiones seguidas (segunda y tercera sesión del proyecto) de aproximadamente cincuenta minutos cada una. La elección de la biblioteca vino motivada por la disposición del mobiliario que la conforma, pues consideramos conveniente distribuir las sillas de manera circular para fomentar el diálogo y favorecer el proceso de interpretación colectiva.

En cuanto al desarrollo propio de la actividad, se dedicaron los primeros minutos a crear un clima de diálogo propicio: recordatorio del respeto hacia las valoraciones de los otros, de la petición de los turnos de palabra, de la pertinencia de una escucha activa durante las intervenciones de otros y, sobre todo, insistimos en que todas las opiniones son válidas. En esta línea, se advirtió también que una participación satisfactoria en la tertulia no depende de los conocimientos literarios previos, sino que lo que importa es el proceso de interpretación y reflexión sobre los poemas. Tras las advertencias, definimos la concepción de Machado como poeta de vida y lo relacionamos con la participación de los alumnos en la tertulia. Así pues, explicamos que los poemas seleccionados respondían a la emoción y a las intenciones de comunicar y compartir, y que por esa razón íbamos a realizar una TL, para comunicarnos y compartir vivencias, pensamientos, sentimientos... *con Machado*. Era fundamental ser por un instante el “tú esencial” poético para dialogar sobre los distintos valores y creencias en cuestión.

El planteamiento establecido para la lectura y reflexión de los poemas seleccionados fue similar durante el transcurso de la tertulia: quien había elegido uno de los poemas lo leía en voz alta y justificaba el porqué de su elección; seguidamente, comentaba al resto de compañeros la interpretación personal que le habían suscitado los versos y, a continuación, tomaban la palabra los compañeros que también habían elegido ese poema. Así sucesivamente hasta finalizar la lectura de los dieciséis poemas y fragmentos del dossier.

Durante las intervenciones de los alumnos y al finalizar el coloquio correspondiente a cada poema, se formularon diversas cuestiones acerca del valor, pensamiento o emoción que destacase en ese poema y se abrieron unos minutos de debate. Era la manera de que el docente asumiera el papel de mediador, de vínculo entre los poemas y los alumnos, para propiciar el diálogo entre ambos (López *et al.*, 2002). Al finalizar el tiempo de debate se ofrecieron unas breves nociones teóricas sobre la relación entre el contenido del poema y la trayectoria

vital o literaria de Antonio Machado, haciendo alusión, principalmente, a los rasgos que caracterizan su faceta humana¹⁴.

Antes de finalizar la tertulia, a modo de conclusión, se recogieron las interpretaciones colectivas que se habían consolidado a partir de las intervenciones. También se proyectó una diapositiva (Ilustración 1) en la que se expusieron cada uno de los valores, sentimientos o emociones que habíamos estado comentando, acompañados de los versos machadianos que los ilustraban. De este modo pudimos establecer una relación directa entre las consideraciones que habían ido apuntando los alumnos durante la tertulia y las reflexiones personales de Machado.

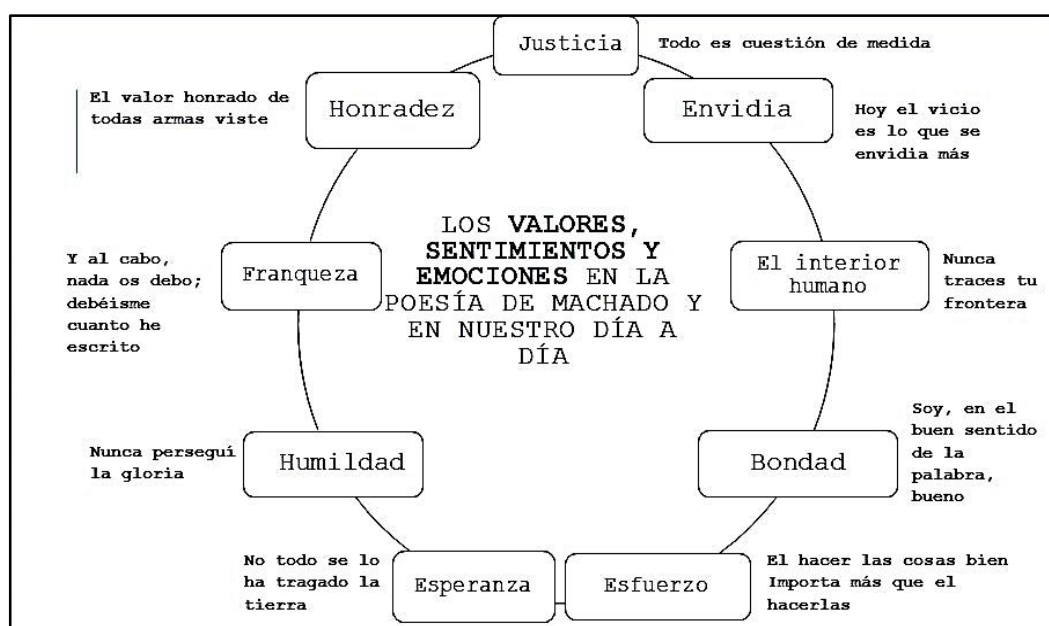


Ilustración 1

La fase de realización del proyecto contempló una segunda intervención por parte de los alumnos: la de la exposición oral de los participantes al resto de compañeros que no habían asistido a la tertulia. En una sesión posterior a la realización de la actividad (cuarta sesión), los alumnos comentaron cuál había sido el propósito de la tertulia, las interpretaciones colectivas que habíamos deducido al finalizar la misma y sus valoraciones personales sobre la participación en esta actividad. Con ello, el resto de compañeros del grupo-clase pudo aproximarse y conocer el perfil humano de Antonio Machado y pasar a formar parte del proyecto.

La fase de evaluación del proyecto nos permitió conocer el grado de consecución de los objetivos planteados. Los instrumentos de evaluación de los que nos servimos fueron la observación directa en el aula durante las cuatro sesiones, un

¹⁴ Si consideramos oportuno incluir una breve explicación al finalizar el comentario de cada poema fue porque, de acuerdo con Mendoza (2004: 15), “el profesor tiene que equilibrar las aportaciones interpretativas de los alumnos suscitadas por la lectura con los conocimientos crítico-teóricos”.

cuestionario de evaluación y una escala de observación para evaluar la exposición oral. El cuestionario de evaluación fue cumplimentado por los alumnos participantes durante los últimos minutos de la tercera sesión. En este cuestionario planteamos una serie de preguntas mediante las cuales llegamos a conocer las valoraciones personales respecto a su participación en la tertulia y los aspectos más significativos aprendidos durante el desarrollo de esta actividad. A partir de las dos últimas cuestiones quisimos atender a las consideraciones de los alumnos a propósito de la relación entre el estudio de la literatura y sus experiencias y creencias personales. Con ello, pretendimos averiguar también si ellos creían que podía influir esta correspondencia en el grado de comprensión de los poemas de Machado y en la consiguiente aproximación al autor:

- 1) ¿Te ha resultado interesante la participación en esta tertulia? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué ha sido para ti lo más importante que has aprendido durante la tertulia?
- 3) ¿Consideras que es útil para tu formación relacionar el estudio de la literatura y las experiencias y creencias personales? ¿Cómo crees que influye en el aprendizaje de autores como Antonio Machado? Justifica tu respuesta.

Estas mismas cuestiones se introdujeron en el diseño de la escala de observación prevista para la evaluación de la exposición oral que realizaron los alumnos *tertulianos* al resto de sus compañeros. La escala de observación fue entregada a los alumnos participantes al terminar la tercera sesión para que conocieran los aspectos que se iban a tener en cuenta durante la exposición: 1) grado de comprensión de las nociones teóricas sobre Machado y su obra que habían surgido en la tertulia; 2) grado de aproximación que habían experimentado los alumnos respecto de la faceta humana de Machado; y 3) el cambio producido en cuanto a su relación con el género poético.

En suma, el cuestionario de evaluación y la escala de observación se concibieron como instrumentos para evaluar tanto el proyecto *De tertulia con Machado* como la implicación de los alumnos y, al cabo, para comprobar si había influido positivamente la participación en la tertulia en su proceso de aprendizaje.

Concluyendo: más allá de los resultados

“La literatura no son simples letras, es algo más que eso, te ayuda a comprender y valorar la vida de algún escritor como Machado que puede que haya vivido o pensado lo mismo que tú”¹⁵.

Los resultados del proyecto fueron muy satisfactorios. Pero más allá de las cifras positivas, se constató que los alumnos experimentaron una propuesta didáctica diferente a las rutinarias, gracias a la cual apreciaron y disfrutaron de la lectura poética *en alta voz*. La aproximación de la poesía a las vivencias, opiniones y reflexiones de cada alumno fue fundamental para la consecución de aquel propósito: “Lo más importante que he aprendido ha sido a reflexionar mediante la poesía. He podido ver cómo mediante esta puedes conocer ciertas cosas y llevar

¹⁵ Afirmación realizada por uno de los alumnos contertulios del IES Miguel Servet.

la poesía a un terreno en el que te sientes muy cómodo y es muy gratificante”, señaló uno de los alumnos contertulios. En efecto, habíamos conseguido reubicar en su *lugar* a Machado, ese territorio *cómodo* y *gratificante* del que nunca debemos expulsar a los clásicos.

Además, los alumnos se sintieron *a gusto*, disfrutaron de la poesía; he aquí algunas reflexiones suyas:

La relación entre el estudio de la literatura y nuestras vivencias es útil para nuestra formación académica, pues nos ayuda a recordar y comprender mejor lo que estudiamos, pero al mismo tiempo lo es para nuestra formación como personas.

Analizando los valores o los sentimientos que hay en un poema, la literatura hace una doble función y eso hace que su estudio pueda ser más interesante.

Me parece muy importante saber entender e interpretar lo que estamos leyendo pero sobre todo he aprendido el valor de transmitir con las palabras y cómo eso te puede ayudar a conocer a los demás y a ti mismo.

Cuando estudiamos literatura y la comprendemos... entonces la aprendemos.

Seguramente, frases como estas son las que le hubiera gustado escuchar a Juan de Mairena, al cabo profesor de Retórica y... Gimnasia; y ejercicios como las tertulias literarias los necesarios para reinventar —complementar— las orientaciones metodológicas tradicionales en la enseñanza de la poesía, acercar los clásicos al alumno y desterrar la rutina en que andan encerrados muchos docentes de literatura. Hagamos caso a Lorca:

La poesía es algo que anda por las calles. Que se mueve, que pasa a nuestro lado. Todas las cosas tienen su misterio, y la poesía es el misterio que tienen todas las cosas. Se pasa junto a un hombre, se mira a una mujer, se adivina la marcha oblicua de un perro, y en cada uno está la poesía... Por eso yo no concibo la poesía como abstracción, sino como cosa real existente, que ha pasado junto a mí (...) Lo principal es dar con la llave de la poesía¹⁶.

No otra debería ser, en efecto, la llave en la enseñanza de la literatura.

Bibliografía

- Actas del I Simposio Internacional José Agustín Goytisolo* (2005). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- ALFÉREZ, M. I. (2008). “Educación literaria y currículum en España desde 1970”. *Glosas Didácticas*, 17: 103-110.
- ALTAMIRANO, F. (2013). “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura”. *Dialogía*, 7: 227-244.

¹⁶ Palabras de Federico García Lorca en una entrevista para el periódico *La Voz* (Madrid, 7 de abril de 1936).

- ARA TORRALBA, J. C. (2007). "Peligros de un Antonio Machado *inactual*: consideraciones en el centenario de su llegada a Soria". *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, 3: 259-284.
- BOMBINI G. y C. LOMAS (2016). "La educación poética". *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72: 4-7.
- BORDONS, G. (2002). "El reto de leer poesía". En *El reto de la lectura en el S. XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 243-252.
- COLMENERO, B. (2012). "Macondo, Cortázar, Don Quijote... ¿y tú qué lees? Tertulias literarias como forma de difusión de la literatura hispana". *Actas del II Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/PDF/brasil2012/06_colmenero.pdf].
- COLOMER, T. (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En Carlos LOMAS (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE, 123-142.
- (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comunidades de Aprendizaje (2010). "Siete actuaciones de éxito: tertulia dialógica literaria". [http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/10/3_2_Tertulia_dialogica.pdf].
- CRESPO, J. A. (1986). *Antonio Machado. Antología Poética*. Barcelona: Anaya.
- CRUZ, J. (1979). "Entrevista a Bernard Sesé: «La vigencia de Antonio Machado está en su ejemplo humano y en su lenguaje»". *El País*, 23/2/1979.
- DE TERESA, A. (2010). "El valor de la enseñanza de la literatura en el Bachillerato". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55: 9-16.
- DELMIRO, B. (2010). "Pasado y presente de la educación literaria en el Bachillerato". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55: 39-50.
- DOMINGO ARGÜELLES, J. (2016). "Reflexiones y orientaciones sobre la educación poética". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72: 16-21.
- DUEÑAS, J. D. (2013). "La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25: 135-156.
- ETXANIZ, X. (2011). "La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos*, 7: 73-83.
- FERNÁNDEZ LOBO, L. C. (1997). *Guía de lectura: la poesía de Antonio Machado*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ MEDINA, N. (2014). "Los proverbios y cantares de Antonio Machado". *Abel Martín. Revista de estudios sobre Antonio Machado* [<http://www.abelmartin.com/critica/medina.pdf>].
- FERNÁNDEZ, L. (2011). "Desarrollo de valores a través de la lectura de las grandes obras de la literatura universal". *Cálamo*, 58: 91-97.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- GALLARDO ÁLVAREZ, I. (2010). "La poesía en el aula: una propuesta didáctica". *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2): 1-28.
- GARCÍA MONTERO, L. (2001). "La educación poética". En J. C. SIERRA (ed.). *Los lunes, poesía: antología de poesía española contemporánea para jóvenes*. Madrid: Poesía Hiperion, 11-15.
- GÓMEZ TORÉ, J. L. (2011). "Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?". *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 41: 165-177.
- GONZÁLEZ, M. y CARO, M. T. (2009). *Didáctica de la literatura-educación literaria* [<http://hdl.handle.net/10201/7791>].
- JOVER, G. (2003). "La educación literaria en la educación secundaria obligatoria". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 34: 81-102.
- LANDERO, L. (1994). "Experiencia pedagógica de un escritor". *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 63: 26-34.
- LLERAS, J. y SOLER, M. (2003). "Las Tertulias Literarias Dialógicas. Compartiendo Lectura y Cultura". *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, 6: 24-29.
- LOMAS, C (1996). "Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)". En Carlos LOMAS (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori, 13-24.
- (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- (2002). "La educación literaria en la enseñanza obligatoria". *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64: 43-50.
- LÓPEZ, A., ENCABO, E. y E. MORENO (2002). "Esencias de un «pequeño príncipe»: didáctica de la literatura y valores". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14: 161-174.
- LOZA, M. (2004). "Tertulias literarias". *Cuadernos de pedagogía*, 341: 66-72.
- MACHADO, A. (1988). *Poesías completas*. Madrid: Espasa Calpe.
- (2003). *Proverbios y cantares*. Madrid: El País.
- MATA, J. (2008). "La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura". En C. LOMAS (coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó, 119-147.
- MENDEL, E. (2015). *El mundo mago. Cómo vivir con Antonio Machado*. Barcelona: Ariel.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MORÓN, E. y C. MARTÍNEZ (2014). "¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?". *Revista de investigación en educación*, 12 (1): 40-53.
- NÚÑEZ, G. (2007). "La educación literaria en la España contemporánea". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 44: 101-109.

- NÚÑEZ, M. (1994). "Epílogo". En P. ALBERT (ed.). *Antonio Machado hoy: coloquio internacional*. Madrid: Casa de Velázquez, 450-451.
- SÁNCHEZ, S. y S. YUBERO (2010). "La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social". En Elisa LARRAÑAGA RUBIO (coord.). *Miradas a lo social. Procesos y problemas sobre los que actúa el Trabajo Social*. Cuenca: UCLM, 197-206.
- SERVÉN, C. (2008). "Canon literario, educación y escritura femenina". *Ocnos*, 4: 7-20.
- SESÉ, B. y J. GUILLÉN (1980). *Antonio Machado (1875-1939). El hombre, el poeta, el pensador*. Madrid: Gredos.
- TUSÓN, V. (1986). *Antonio Machado. Poesías escogidas*. Madrid: Castalia.
- YUBERO, S., E. LARRAÑAGA, y P. CERRILLO (2004). *Valores y lectura: Estudios multidisciplinarios*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.