
Lamas, F. (diciembre, 2023). "Algunos senderos de la poesía en la escuela: revisión bibliográfica de experiencias documentadas". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 17 (9), pp. 130 – 156.

Título: Algunos senderos de la poesía en la escuela: revisión bibliográfica de experiencias documentadas

Resumen: Este estudio, enmarcado en el campo de la didáctica de la literatura, presenta una revisión de experiencias escolares de educación poética en la Argentina documentadas en 22 artículos de publicaciones (científicas y de divulgación) y ponencias en eventos académicos desde la promulgación de los NAP (2005) hasta la actualidad. Para la sistematización de los datos obtenidos se retoman categorías propuestas por Munita y Torres (en prensa) que permiten dar cuenta de diversas dimensiones en el abordaje de lo poético. En los documentos analizados se advierten algunas líneas de diversificación y profundización en la educación poética en la escuela primaria y secundaria.

Palabras clave: didáctica de la literatura, educación poética, prácticas de enseñanza, poesía, educación primaria, educación secundaria.

Title: *Some paths of poetry in school: bibliographic review of documented experiences*

Abstract: *This study, framed within the field of literature didactics, presents a review of school experiences of poetry education in Argentina documented in 22 articles from publications (scientific and popular) as well as presentations at academic events since the enactment of the NAP (2005) to the present. For the systematization of the data obtained, categories proposed by Munita and Torres (in press) are used that allow us to account for various dimensions in the ways of approaching poetry. In the documents analyzed, some lines of diversification and deepening in poetry education in primary and secondary school are noted.*

Keywords: *literature didactics, poetry education, teaching practice, poetry, primary education, secondary education.*

Algunos senderos de la poesía en la escuela: revisión bibliográfica de experiencias documentadas

Florencia Lamas ¹

Ese año la escuela tuvo de todo salvo edificio, de todo “y además más”, diría Alejandra Pizarnik.

La poesía gusta habitar los inicios, le encanta ese aire fresco, ese viento de abajo que llega nombrando, inscribiendo, dando textura. [...] Desde el inicio de las clases tomamos una decisión sencilla: Leer cada día al comenzar la jornada, una poesía. [...] Poemas que leíamos y seleccionábamos con las maestras.

Rafael Urretabizkaya (2021)

En el testimonio con que elegimos iniciar este escrito, el maestro y escritor Rafael Urretabizkaya nos sitúa en una experiencia educativa en torno a la poesía que tuvo lugar en una escuela rural de San Martín de los Andes (provincia del Neuquén, Argentina) a partir de 2013, con niñas y niños de 1° grado del nivel primario. En este texto, su autor da cuenta de un trabajo sostenido en un extenso plazo temporal, que implica frecuentación de lo poético, lo cual no es habitual de encontrar. El relato de Urretabizkaya forma parte del corpus que hemos construido en la búsqueda de indagar en las experiencias de educación poética en los niveles primario y secundario en la Argentina.

En artículos y libros especializados es recurrente hallar referencias a abordajes de la poesía considerados “sesgados”, “reduccionistas”, “empobrecedores”, con propuestas de lectura “encorsetadas”, limitadas a identificar recursos o “el tema”, según dan cuenta Pardo Caicedo y Munita (2021).² Estos

¹ Profesora y Licenciada en Letras (UBA), Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona) y Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (CEPA). Actualmente se encuentra elaborando su tesis para la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario. Es docente en profesorado de educación primaria y secundario de adultos. Ha participado como formadora en programas de actualización docente y coordinado talleres de literatura en nivel primario. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: lamas.florencia@yahoo.com.ar

² Pueden consultarse, entre otros: Bajour, 2004; Boland, 2011; Sardi, 2011; Mathieu, 2012; Cañón y Hermida, 2012; Bombini y Lomas, 2016; Frugoni, 2019; Scerbo, 2023.

abordajes han sido descritos con bastante exhaustividad, así como las dudas y dificultades que encuentran muchos y muchas docentes para generar propuestas de educación poética en las aulas (de la Iglesia, 2019; Lamas, 2017). Confirmando lo señalado en mucha de la bibliografía relevada, entrevistas realizadas³ y conversaciones informales⁴ que mantenemos habitualmente con docentes suelen poner de relieve el predominio de esa relación conflictiva con la poesía y su enseñanza, que incluso asume la forma de un rechazo cuyo origen suelen situar en experiencias de sus propias trayectorias escolares.

No obstante, esos mismos intercambios también nos permiten con frecuencia tomar conocimiento de situaciones de enseñanza que buscan superar esa tensión y proponer otro tipo de experiencias. Así, sabemos del incremento que, sobre todo en los últimos años, han tenido las prácticas de enseñanza de poesía vinculadas con propuestas de taller de escritura de invención, desarrollo de proyectos, intervenciones poéticas en el ámbito escolar que trascienden las paredes del aula o la participación en programas como el de Poesía en la Escuela⁵, entre otras. Por otro lado, las redes sociales suelen hacerse eco de situaciones en que la poesía se hace lugar en las aulas. Lo señalado aquí hace pensar que efectivamente, en los últimos tiempos algo está modificándose en relación con la educación poética en la escuela. Las preguntas son entonces en qué dirección se está modificando y cuál es el alcance efectivo que esto tiene.

En “Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela”, Sergio Frugoni (2019) observa:

...la poesía suele ser un área de vacancia en la reflexión didáctica, de la que sólo tenemos rastros interesantes en algunos libros [...] o en las experiencias de muchos

³ Estas fueron realizadas en 2015-2016 en el marco del trabajo final del Master en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona), en el que realizamos una acotada investigación en torno a las creencias de los/las docentes acerca de enseñanza de la poesía en el segundo ciclo de la escuela primaria.

⁴ El asesoramiento a practicantes de forma situada en escuelas primarias de CABA y el desempeño en secundario de adolescentes y adultos nos permite ricos intercambios con docentes de distintas escuelas y nos pone en contacto con proyectos didácticos que se llevan adelante.

⁵ El Programa Poesía en la Escuela, creado y coordinado por Marisa Negri y Alejandra Correa, se desarrolla desde 2010. Información sobre él se puede recoger en el blog <https://poesiaenlaescuela.blogspot.com/> y en el libro *Poesía en la escuela*, de Negri y Correa (Buenos Aires: Ed. Poesía en la Escuela, 2014). Por otro lado, Massarella (2017) amplía información sobre otros proyectos.

profesores y maestros que asumen la importancia de una educación poética en la secundaria (p. 184).

También Matías Massarella (2017) alude al “poco grado de sistematización acerca de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria actual” (p. 50), al tiempo que reconoce el incremento de prácticas en torno a lo poético que

vienen siendo objeto de cruce, de experimentación, de cuestionamiento de los límites del legado meramente textual de la literatura y de sus tradicionales modos de circulación hacia un horizonte que va más allá del libro y de los materiales didácticos. (p. 50)

Estas experiencias a las que refieren Frugoni y Massarella son las que rastreamos en el intento por aproximarnos al interrogante que nos atraviesa: ¿qué sucede efectivamente con la educación poética en las aulas de primaria y secundaria en la Argentina?⁶ Plenamente conscientes de que la pregunta excede en mucho las posibilidades de este trabajo y de una sola investigación, nuestro propósito es aportar al conocimiento del panorama actual de educación poética en el sistema de educación formal⁷, que ciertamente deberá nutrirse de otras investigaciones y reflexiones. Consideramos que poner de relieve las prácticas de enseñanza de la poesía que buscan superar la tensión a la que hemos aludido al inicio de este apartado puede alentar a seguir explorando, diversificando y profundizando modos de acercarse a lo poético en los diferentes niveles de enseñanza.

En este marco, elegimos relevar y analizar experiencias escolares de educación poética documentadas en artículos de publicaciones (científicas y de divulgación) y ponencias en eventos académicos desde la promulgación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2005, 2011), que prescriben las definiciones curriculares vigentes en la actualidad para todas las jurisdicciones. Se han recogido experiencias documentadas desde ese momento hasta la fecha de elaboración de este artículo.

⁶ Este artículo recoge parcialmente las exploraciones que estamos realizando en el marco de la elaboración de la tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario, Argentina).

⁷ Por fuera de nuestro recorte, vale la pena explorar lo que sucede en el “más allá de la escuela”, como la experiencia de 2019 del colectivo de literatura y recreación *Ludanta12* a la que refiere Sergio Frugoni en *Más allá del corral. TransLiterar la enseñanza*, cuya autoría comparte con Cristina Blake y Carolina Mahieu (La Plata: Edulp, 2021). Puede consultarse en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124255>.

Algunas consideraciones metodológicas

En esta primera etapa exploratoria el relevamiento de artículos se realizó en 43 revistas académicas y de divulgación (de la Argentina y del exterior, tomando como punto de partida el año 2005 y hasta septiembre de 2023), todas especializadas en didáctica de la literatura, pedagogía de la lectura, didáctica en general o investigación educativa. Asimismo, se rastrearon actas de eventos académicos organizados en nuestro país: jornadas, encuentros, simposios y congresos centrados en las mismas áreas de conocimiento. En ambos casos, la búsqueda se orientó a identificar trabajos que dieran cuenta de experiencias de educación poética en los niveles primario y secundario de la escolaridad en la Argentina.

La decisión de focalizar la producción en los dos niveles de enseñanza se sostiene en la idea de unidad de acción para la educación literaria entre las diferentes etapas educativas formulada por Colomer (2005), noción que permite pensar una continuidad de las prácticas a lo largo de la formación obligatoria. En la construcción del corpus decidimos dejar por fuera las experiencias registradas en situaciones de prácticas de la formación docente inicial dado el alto grado de intervención que suelen tener en estas las y los docentes formadores.⁸

La revisión bibliográfica dio como resultado un escaso número de trabajos centrados en el relato de experiencias con la poesía en la escuela, sobre todo si lo comparamos con el abordaje de la narrativa. Para el nivel primario, encontramos 6 documentos; para el secundario, 16.⁹ Estos datos se alinean con lo advertido por Frugoni (2019): la poesía como área de vacancia en la reflexión didáctica; vacancia que es reportada también en la investigación internacional (Sigvardsson, 2017; Munita y Torres, en prensa).

Sobre este relevamiento es preciso hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, en el rastreo de comunicaciones de experiencias en eventos académicos no se

⁸ Para el análisis de experiencias en el marco de las prácticas docentes, recomendamos el interesante análisis de algunas de ellas propuesto por Matías Massarella (2017).

⁹ Aunque excede a los propósitos de este artículo, interesa apuntar que la reducida cantidad de documentos con autoría de docentes de primaria (constatación que no solo atañe a lo poético) abre interrogantes y líneas de reflexión en cuanto a la relación de los/las docentes de este nivel con la producción de conocimiento para su circulación. Sabemos del desarrollo de experiencias potentes, con alto grado de reflexión, ¿qué obstaculiza que este saber docente sea compartido?

logró acceder a la totalidad de las actas ya que en muchos casos estas no han sido reunidas y publicadas. Por otro lado, tomamos la decisión de incluir aquellos trabajos que, aunque no estuvieran centrados exclusivamente en lo poético, aportaran datos significativos para construir el panorama que nos ocupa. Por último, en muchos de los documentos analizados se presentan las propuestas de modo bastante general, sin ofrecer detalles de las decisiones de enseñanza tomadas.

Para la sistematización de los datos recogidos en los documentos analizados, recuperamos las categorías propuestas por Felipe Munita y Camila Torres (en prensa) en un estudio bibliográfico que revisa las líneas de avance en la educación poética en el siglo XXI descritas en trabajos de investigación y experimentación educativa publicados en ámbitos académicos internacionales.

Las categorías que proponen Munita y Torres (en prensa) organizan las acciones según estén orientadas a: 1) favorecer la respuesta personal del lector, es decir, aquellas que priorizan la experiencia íntima y personal con el objeto poético; 2) crear comunidades de lectores y escritores, poniendo el foco en la socialización de las lecturas y producciones personales; 3) ofrecer andamiaje, de modo que los/las estudiantes tengan oportunidad de profundizar sus posibilidades de interpretación de los textos; 4) apreciar las cualidades estéticas del poema a partir de saberes teóricos que enriquezcan las experiencias de lectura y escritura; 5) diversificar el corpus de lecturas; 6) abrir la experiencia poética a lo performático explorando diferentes modos de puesta en voz de los poemas; y 7) integrar habilidades y crear “ambientes” poéticos diversificando las prácticas de acercamiento a lo poético para abordarlo desde diferentes dimensiones.

Hemos elegido presentar y organizar los datos recogidos a partir de estas categorías ya que recuperan la diversidad de abordajes de lo poético que advertimos en las experiencias documentadas. Cabe señalar también que muchas de las experiencias relevadas participan de más de una categoría.

Senderos en la educación poética hoy

1. Favorecer la respuesta personal del lector

Las situaciones didácticas orientadas a favorecer o potenciar el encuentro subjetivo con lo poético pueden asumir diversas formas que Munita y Torres (en prensa)

recogen en esta categoría; se trata de propuestas de lectura y escritura en las que se prioriza la experiencia íntima y personal de los/las estudiantes con el objeto poético.

En esta línea aparece la invitación que Ajzenmessenger (2020) hace a sus estudiantes de secundario de adultos de explorar en la memoria personal —a partir de una lectura que lo provoca— para reelaborar algún recuerdo en un texto poético propio; interesa destacar el énfasis que la docente pone, en su relato, en que la búsqueda es “renombrarlo de forma poética” (p. 26). En contexto de aislamiento por la pandemia, Baroni y Trumper (2021) también priorizan un acercamiento a lo poético guiado por la intención de “generar un espacio en el que les estudiantes puedan expresarse y elegir su propia palabra para hacerlo” (p. 38). Otro camino en esta línea que busca conectar con las experiencias vitales de los/las estudiantes es el referido por Castro (2016): se leen poemas en lenguas originarias habladas por estudiantes de la clase y se proponen consignas de escritura que exigen incluir palabras en esas lenguas.

Escribir la propia lectura es una propuesta que solo hallamos en la experiencia narrada por Seoane (2016), quien invita a elaborar un texto de pocas líneas a partir de poemas leídos y comentados con anterioridad; la autora destaca que no se trata de explicar el poema sino de centrarse “en la cualidad de la experiencia” (Seoane, 2016, p. 35).

En varias de las experiencias documentadas se mencionan instancias en las que los/las estudiantes eligen, en función de gustos e intereses personales, poemas ofrecidos en alguna selección realizada por los/las docentes (Chiapetta y Boeykens, 2012; Bibbó, 2016; Bazán, Cabrera y Carobino, 2013); retomamos estos casos en el siguiente apartado ya que estas elecciones se plantean como paso previo a la socialización.

2. Crear comunidades de lectores y escritores

Munita y Torres (en prensa) listan algunas de las múltiples maneras en que puede tener lugar la socialización entre lectores; modos diversos en que se construye el puente entre las lecturas personales, íntimas, y el espacio en el que, en comunidad, los/las lectores/as realizan “descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos” (Chambers, 2007, p. 101). Entre ellos

incluyen las instancias en que se invita a compartir en voz alta la lectura de poemas que hayan resultado significativos al explorar una mesa de libros (seleccionada por el/la docente o, también, con aportes de estudiantes) o la antología preparada por el/la mediador/a (varios trabajos analizados dan cuenta de ellas: Chiapetta y Boeykens, 2012; Bazán, Cabrera y Carobino, 2013; Bibbó, 2016; Castro, 2016); también se elige compartir las elecciones en forma escrita en las paredes del aula ofreciendo la oportunidad de volver a los textos una y otra vez al ritmo propio (Chiapetta y Boeykens, 2012).

Si bien es frecuente que la socialización se limite a releer para el grupo los poemas elegidos, en ocasiones se abre espacio para una conversación orientada a pensar aspectos de los textos o, yendo más allá, del uso poético del lenguaje en diversos contextos (Malacarne y Valdivia, 2018; Valdivia, 2018; Trovato, 2017; Tomassoni y Bonavita, 2014). Esto es, la socialización se orienta a una construcción colectiva de los sentidos que busca alejar la pretensión muy difundida de identificar “el tema” o “mensaje” del texto, o de fijar una interpretación única legitimada por la voz docente (Bajour, 2014; Munita, 2021); así surge de la experiencia narrada por Malacarne y Valdivia (2018) que apuesta a que “las respuestas se van construyendo de manera colectiva, sin aseveraciones sino como nuevas inquietudes” (p. 487), en un espacio en que “se cruzan saberes académicos con opiniones y experiencias que exceden los límites escolares” (p. 488). Como fondo de estas decisiones resuenan concepciones como la que abona Carranza (2015):

Si el lenguaje de la comunicación busca cercarnos con sus certezas y seguridades, el lenguaje de la literatura, el lenguaje de la poesía se aparta de la vía comunicativa y es búsqueda, pregunta, incertidumbre, lejanía de lo familiar, campo abierto hacia lo desconocido.

En otros trabajos, la conversación literaria centra su atención en los aspectos temáticos del poema (Baroni y Trumper, 2021).

En casi todos los documentos analizados, la lectura poética se trama con la producción y socialización de textos propios. La socialización de las lecturas y las producciones suele traspasar las paredes del aula y da lugar a la construcción de comunidades lectoras expandidas a la comunidad escolar (Ajzenmesser, 2020; Hernández, 2018; Corbera, 2012; Moscovich y Piccini, 2017; Robins y González, 2018) e, incluso, más allá de ella. Este movimiento hacia afuera adopta variadas

modalidades: “café literario” con las familias (Bibbó, 2016); leer en el barrio o en ferias de libros (Urretabizkaya, 2021); visitas para susurrar en jardines de infantes, centros de jubilados o plazas (Dalceggio, 2016; Hernández, 2018; Robins y González, 2018); o publicación de producciones en blogs de acceso abierto (Seoane, 2016).

3. Ofrecer andamiaje

La noción de educación literaria (Colomer, 1991) —de la cual deriva la de educación poética (Bombini y Lomas, 2016; Pardo y Munita, 2021)— implica concebir el abordaje de lo literario en dos direcciones: ayudar a los/las estudiantes a complejizar y profundizar sus posibilidades de interpretación de los textos, al mismo tiempo que generar las condiciones para que lleguen a sentirse motivados/as e implicados/as en la lectura. En este marco, las formas de intervención docente tienen un lugar clave para favorecer (o no) esos propósitos.

Las propuestas de conversación literaria a las que referimos en el punto anterior (Chambers, 2007; Bajour, 2014; Munita, 2021) constituyen un espacio privilegiado para que esas intervenciones tengan lugar y esto se advierte en varias de las experiencias relevadas. Suelen orientarse, por ejemplo, a reconocer lo que el conjunto de poetas leídos/as tienen en común y las particularidades de su escritura (Chiapetta y Boeykens, 2012; Bibbó, 2016), o se detienen en aspectos de la construcción de los textos (Malacarne y Valdivia, 2018; Bernades y Cardoso, 2016; Trovato, 2017; Cavallini, 2015). Seoane (2016) describe cómo va acompañando a sus estudiantes a adentrarse en la lectura de un poema: lee, relea, aporta información, habilita que compartan desconciertos e interpretaciones alejando la pretensión de control sobre estas; enfatiza la importancia del recorte, de detenerse en versos o palabras, para ir “del fragmento a una totalidad posible” (p. 30).

Referimos anteriormente a la extendida práctica de situaciones de producción de textos poéticos, que en todas las experiencias analizadas tienen su punto de partida en consignas de escritura de invención. En línea con la tradición de los talleres de escritura¹⁰, entendemos estas consignas como una forma de andamiaje que invita y alienta a la producción, al mismo tiempo que a la

¹⁰ Frugoni (2017) historiza y analiza las prácticas de los talleres de escritura en la escuela y recoge muchos de los desarrollos teóricos que más han incidido.

complejización de los modos de leer los textos. La escritura constituye así una situación privilegiada —nos recuerda Frugoni (2017)— por su dimensión epistemológica, por el potencial de

escribir para indagar los ‘mecanismos productivos’ de los textos, para hacerse preguntas sobre cómo están constituidos, por qué producen determinados efectos [...] posibilidad de conocer la lengua y la literatura desde la misma práctica. (p. 27)

Ahora bien, que esto efectivamente suceda está en relación directa con la consigna dada, con las formas de andamiaje elegidas por los/las docentes y con la existencia o inexistencia de instancias de relectura y reescritura.

En la experiencia registrada por Urretabizkaya (2021), las formas de andamiaje se hacen presentes de modo fértil y se nutren en la preparación profunda que previamente encararon los/las docentes que colaboran con la escritura de niños y niñas de 1° grado:

Estos adultos venían leyendo poesía, seleccionando, y prestando atención a los versos, los finales, los silencios. En esta escritura en colaboración van a aportar todo esto que saben para colaborar con el nacimiento del poema del estudiante. [...] El poema puede tomar por senderos más o menos amigables para el discurso poético, y el adulto, que ha leído un montón de esta buena poesía, podrá guiar hacia los caminos más hondos y fértiles. (pp. 42-43)

Muchas de las consignas descriptas en las experiencias relevadas toman como punto de partida aquellas que circulan en libros ya clásicos de taller de escritura¹¹ pero en rediseños que consideran las particularidades de cada grupo al que se las presenta y los propósitos didácticos (Ajzenmesser, 2020; Castro, 2016); asimismo, algunas provienen de las sugeridas en los cuadernillos de trabajo del Festival Poesía en la Escuela¹² (Baroni y Trumper, 2021) o propuestas en episodios de *Susurro y altavoz*¹³ (Valdivia, 2018). Otras surgen de la atención de los/las

¹¹ Nos referimos, por ejemplo, a *El taller de escritura*, de Gloria Pampillo (Bs. As.: Plus Ultra, 1985) o *El libro de Grafein*, de Mario Tobelem (Bs. As.: Santillana, 1994), entre otros. Para ampliar: Frugoni (2017).

¹² Se los puede consultar y descargar de <https://poesiaenlaescuela.blogspot.com/>

¹³ Conducidos por Ruth Kaufman, cada episodio del programa televisivo *Susurro y altavoz* muestra una experiencia de taller de lectura y escritura con jóvenes. A la fecha de esta publicación, la totalidad de los programas se puede ver en el canal de youtube de canal Encuentro: <https://www.youtube.com/@encuentro>. Un análisis de esta propuesta puede consultarse en: Lamas, F. (2018). *Susurros, altavoces y escrituras: la poesía entre la televisión y la escuela*. Actas de las III Jornadas de Literatura para Niñ@s y su Enseñanza. La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86942>

docentes mediadores a ciertos aspectos de algún poema leído que les interesa poner en evidencia como motor para la producción, y que favorecería el tipo de reflexión al que alude Frugoni (2017) en el fragmento citado (Valdivia, 2018; Trovato, 2017). Así, se suceden consignas en las que escribe “a la manera de”, o retomando “el tema” del poema, o partiendo de procedimientos o palabras de textos leídos; otras veces, el punto de partida para la producción está situado en la experiencia con otros lenguajes artísticos como los de las artes plásticas (Molver, 2014); otra propuesta diferente es la —ya mencionada— que solicita incluir palabras en lenguas originarias habladas por estudiantes de la clase (Castro, 2016). En general, se trata de producciones individuales, aunque aparecen también algunas instancias de escritura colaborativa (Molver, 2014).

Solo en algunas de las experiencias analizadas la escritura es destacada como un espacio privilegiado de reflexión y conocimiento sobre lo poético. Así, Valdivia (2018) conforma una suerte de “laboratorio de escritura” en el que las producciones no se resuelven de una sola vez sino que atraviesan instancias intermedias de exploración de campos semánticos e imágenes, contribuyendo a generar un clima poético, un “entrar en poesía” que nutre la producción posterior. Para registrar estas búsquedas y producciones, niños y niñas llevan una bitácora; los textos son releídos y reescritos en revisiones realizadas por sus autores/as y por sus pares hasta alcanzar una versión que satisface.

Por su parte, en relación con convertir la situación de escritura en una oportunidad para profundizar en el conocimiento del lenguaje poético, Ajzenmesser (2020) plantea una situación interesante para tener en cuenta: busca diseñar las consignas de modo tal que se restrinjan las posibilidades de recurrir a “frases prefabricadas” buscando exigir a los/las estudiantes explorar modos propios de decir poéticamente.

4. Apreciar las cualidades estéticas del poema

El lugar que históricamente se le ha asignado a la dimensión formal de la poesía es uno de los aspectos cuestionados en la reflexión didáctica más reciente; recuperábamos al inicio las referencias a abordajes “reduccionistas” por el espacio prioritario (y muchas veces, excluyente) que asumen las propuestas de

identificación y clasificación de procedimientos retóricos sin ser pensados en relación con los efectos de sentido que generan.

Sin embargo, es necesario tener presente que el objetivo de la educación literaria de ayudar a los/las estudiantes a complejizar sus posibilidades de interpretación de los textos exige la delimitación de un conjunto de saberes teóricos acerca de la literatura que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales (Colomer, 2001; Piacenza, 2020). Cómo se resuelve la tensión entre prestar atención a los modos de construcción de los poemas sin que esto se divorcie de la construcción de sentidos va encontrando en la actualidad —por ahora tímidamente— nuevos senderos.

Como se habrá podido advertir desde el apartado anterior, paulatinamente van apareciendo propuestas didácticas preocupadas por favorecer que las lecturas personales dialoguen con las conceptualizaciones teóricas, no de modo mecánico y con una intención clasificadora, sino atendiendo a la relación entre la arquitectura del poema y la producción de sentidos en cada texto considerado en su singularidad.

Volver objeto de reflexión el trabajo con el lenguaje como materia prima de la literatura es uno de los caminos para acercarse a lo poético. Se observa, por ejemplo, en las experiencias reportadas por Valdivia (2018) y Malacarne y Valdivia (2018) en las que niños y niñas de primaria —en conversaciones literarias mediadas— reflexionan sobre la poesía, lo poético y el uso particular del lenguaje poético, y ponen en discusión los límites genéricos:

...se compartió la lectura del libro *¡Oh, los colores!* (2008) de Jorge Luján, a partir del cual se retomó el diálogo acerca de lo que era para ellos la poesía y de las lecturas que habilitaba la propuesta estética integral de este libro. Los comentarios, al principio, fueron principalmente alrededor de los saberes escolares acerca del género, pero luego, volviendo a pensar en la mesa de libros que habían observado, fueron aportando cuestiones más vinculadas a la cuestión estética, al uso particular del lenguaje, al modo de ver el mundo que ofrece la poesía. (Valdivia, 2018, p. 2)

El potencial de las situaciones de producción como espacio para la construcción de saberes teóricos sobre la literatura es destacado también por Trovato (2017):

Poco a poco fue operando una apropiación [...] de ciertos rasgos de la poética del autor y, a medida que los chicos escribían, fueron aprehendiendo algunos de los procedimientos poéticos. Por lo tanto, fue la actividad de escritura la que nos llevó

al abordaje de una serie de recursos retóricos. [...] Esa estrategia permitió apartarnos del aplicacionismo y detecciónismo que suponen las consignas de búsqueda y subrayado de los recursos en el texto. (p. 203)

A través de situaciones de lectura y de encuentros con escritores con poéticas distintas, Tomassoni y Bonavita (2014) invitan a entrar en las reflexiones sobre lo poético, sus límites, sus procedimientos, el lugar de las dimensiones visual y sonora, las relaciones entre poesía y canción; también sobre el trabajo de escritura, la relación entre lectura y escritura, los motores de la creación y la edición de poesía. En Cavallini (2015) hallamos la misma preocupación por poner en discusión concepciones en torno a la poesía.

5. Diversificar el corpus de lecturas

La revisión bibliográfica realizada por Munita y Torres (en prensa) permite apreciar, en el ámbito internacional, los intentos por ampliar y diversificar el corpus poético ofrecido en la escuela, motivados fundamentalmente por la necesidad de expandir la mirada sobre la poesía, tantas veces anclada en concepciones muy restrictivas. De este modo, se busca poner en crisis ciertas cristalizaciones que asocian lo poético a la “expresión de sentimientos”, un conjunto de temas “trascendentales”, una estructura siempre organizada en versos y con ciertos patrones rítmicos y métricos regulares.

Este es el camino que toma Trovato (2017) quien decide “apostar por una desacralización de la poesía de temas ‘serios’, sentimentales o de lenguaje grandilocuente” (p. 200) y opta por *Botánica poética* de Juan Lima (2015) para comenzar a “despejar algunos prejuicios” que habían surgido en el grupo. La intención de problematizar los límites de la poesía lleva en algunos casos a incluir poesía visual o “poemas que no se entienden” (Tomassoni y Bonavita, 2014).

En el caso del nivel primario, la inclusión de autores/as que no publicaron pensando en la infancia (Pizarnik, Gelman, González Tuñón, Brecht, el Gironde de “El puro no” o “Yolleo”) constituye un dato relevante (Chiapetta y Boeykens, 2012; Molver, 2014). Pero al mismo tiempo, en ninguno de los niveles tiene mucha presencia la poesía más recientemente publicada para las infancias y juventudes y

en la que se advierte una expansión de la concepción de la poesía¹⁴ (sí aparece en Valdivia, 2018, y Molver, 2014).

El reclamo de los/las estudiantes de secundaria de leer también a “poetas vivos” (Cavallini, 2015) junto con los propósitos expresos de los/las docentes de discutir y expandir el canon se traduce en la inclusión de escritores que no mucho tiempo atrás hubieran quedado excluidos (como Camilo Blajaquis o Naty Menstrual y, también, poetas inéditos o que han publicado muy recientemente en editoriales pequeñas con limitada distribución). Estos conviven en las clases con aquellos que las frecuentan hace mucho; al respecto, Cavallini (2015) propone explícitamente discutir el canon pero enfatiza la pretensión de

no caer en oposiciones maniqueas, tales como clásico/contemporáneo, tradición literaria/literatura contrahegemónica, sino adoptar una postura crítica, que no derribe o simplemente juzgue la tradición, sino que sirva para adoptar una posición. (p. 26)

Una decisión que destaca es la lectura de poemas en lenguas indígenas (Castro, 2016), situación en que —observa Massarella— “a partir de las lenguas indígenas, se recontextualiza el trabajo sobre el lenguaje poético en cruce con la enseñanza de la lengua” (2017, p. 61).

Otro camino mediante el que se busca expandir el corpus es el de la exploración de formatos multimodales que —sirviéndose de las posibilidades que abren los recursos tecnológicos— involucran diversos lenguajes (textos, imágenes y sonido), como sucede con las propuestas de análisis y producción de videopoemas relatadas (Bernades y Cardoso, 2016; Seoane, 2016); estos ensayos evidencian la mirada de los/las docentes hacia experiencias poéticas que tienen lugar en el más allá de la escuela¹⁵, para “capitalizar las prácticas literarias juveniles y/o sociales tejiendo nuevos puentes para la construcción de conocimiento sobre la literatura” (Bernades y Cardoso, 2016, p. 299).

En este marco, vale la pena poner de relieve las situaciones en que los/las docentes exponen sus reflexiones en torno a la construcción del corpus: ya no se

¹⁴ Un panorama de estas publicaciones se ofrece en los artículos incluidos en Córdova, A. (comp.) (2019). *Renovar el asombro*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

¹⁵ En el caso de Bernades y Cardoso, las autoras remiten a Videobardo, festival internacional de videopoésía que se lleva adelante desde 1996. <https://videobardo.wixsite.com/home>

trata de incluir ciertos autores o textos porque forman parte de cierto canon histórico o porque es lo único que se conoce, sino que hay un trabajo de indagación y selección atendiendo a factores diversos, como el conocimiento de la conformación de los grupos o las sugerencias que los propios estudiantes hacen (Trovato, 2017; Berruti, Giacobone y Asquineyer, 2019; Baroni y Trumper (2021); Tomassoni y Bonavita, 2014; Castro, 2016; Cavallini, 2015).

6. Abrir la experiencia poética a lo performático

La expansión y diversificación de propuestas de acercamiento a lo poético desde una dimensión performática ha ido ganando terreno en experiencias de aula —según observan Munita y Torres (en prensa)—, en las que este tipo de acercamiento no es entendido como ejercicio mecánico de memorización y recitación, atendiendo a una correcta dicción, sino como modo de habilitar experiencias estéticas más profundas. En su recorrido dan cuenta de situaciones que van desde la exploración de diversos modos para la puesta en voz de los poemas hasta otras en las cuales voz y cuerpo aparecen involucrados.

La memorización ritualizada es puesta en cuestión en la experiencia reportada por Cavallini (2015) y aprovechada para abrir reflexiones en torno al objeto poético: frente a la práctica cristalizada de memorizar un poema para cada clase (con estructuras que facilitan la memorización y sin detenerse a mirar la construcción de los textos), la docente propone “sacarla de su espacio de comodidad” ofreciendo el desafío de recitar textos de vanguardia con mayor grado de experimentación sobre la lengua, en un gesto que busca instalar —a partir de esa incomodidad— una reflexión sobre la arquitectura de los poemas.

Otro movimiento interesante en relación con la memorización es el que tiene lugar en el relato de Urretabizkaya (2021). La lectura diaria de un poema como inicio de la jornada escolar conduce a que una niña elija memorizar un texto que le ha gustado mucho para compartirlo; entonces, lo que en muchos casos y desde tiempos lejanos se constituyó en una práctica casi automática (y muchas veces resistida) se resignifica aquí en la apropiación que hacen niños y niñas que comienzan a replicar la idea.

Lo performático aparece en situaciones de lectura en voz alta que a veces conduce a grabación de las puestas en voz, para difundir en formato audio o ser incluidas en videopoemas. En algunas experiencias, se propone un trabajo intenso de experimentación y exploración de cómo decir el poema, vinculando la puesta en voz con los sentidos del texto (Chiapetta y Boeykens, 2012; Valdivia, 2018; Seoane, 2016; Bernades y Cardoso, 2016; Tomassoni y Bonavita, 2014). En ellas, por ejemplo, la puesta en voz aparece fuertemente ligada a la reflexión sobre aspectos constructivos, en particular, a la reflexión sobre el valor de las pausas y silencios (Ajzenmesser, 2020); estas prácticas son elegidas para desarticular la idea de que hay un solo modo de oralizar un poema. Cuando estas puestas en voz involucran exploración y reflexión (cabe mencionar que esto no siempre sucede), se acercan al trabajo en torno a la experiencia física de leer poesía en que indaga Cecilia Bajour:

Diseñar de antemano una puesta en voz supone un cuerpo a cuerpo con la materialidad del poema, su textualidad [...]. ... lejos de ver las decisiones sonoras y físicas como autónomas y externas a lo dicho y elidido, las previsiones sobre la puesta en voz suponen “conversar” de cerca con el poema para ver qué nos puede decir desde su particular juego espacial, auditivo, significativo (2017a, p. 9).

La escucha de poetas recitando sus propios textos, acompañada de reflexiones sobre esos modos de decir, es otra de las formas en que la dimensión sonora entra al aula (Chiapetta y Boeykens, 2012; Tomassoni y Bonavita, 2014).

El uso de susurradores —práctica muy difundida a partir del trabajo desarrollado por Mirta Colángelo desde la educación por el arte (Colángelo, 2015)— es un dato repetido en los documentos analizados y es valorado por las autoras como dispositivo que habilita experiencias significativas para sus estudiantes y para la comunidad escolar o barrial. Sin embargo, en sus escritos no aportan información acerca de si existió y/o cómo fue la exploración del uso de la voz para decir los poemas, los criterios que se pusieron en juego para la selección de los textos a susurrar o el tipo de reflexión que se propuso al leerlos (Bazán, Cabrera y Carobino, 2013; Dalceggio, 2013; Hernández, 2018; García Ontiveros en Belziti et al., 2018; Moscovich y Piccini, 2017).

Las intervenciones o irrupciones poéticas (Corbera, 2012; Robins y González, 2018) y la participación en *slams* de poesía (Moscovich y Piccini, 2017) reúnen el trabajo sobre la dimensión sonora con la socialización en comunidades de lectura

que exceden el ámbito de la clase. Si bien en un caso la autora informa un trabajo de preparación, de búsquedas y reflexiones compartidas para diseñar puestas en voz (Corbera, 2012), en otras experiencias (Moscovich y Piccini, 2017; Peuscovich en Belziti *et al.*, 2018) ese tipo de reflexiones parecieran estar ausentes, como advertimos en relación con los susurradores.

7. Integrar habilidades y crear “ambientes” poéticos

La diversificación de prácticas y estrategias de acercamiento a lo poético que se integran en secuencias o proyectos de cierta duración son otro dato relevante que va apareciendo en reportes de investigación educativa (Munita y Torres, en prensa). Conformadas por situaciones de lectura, escritura y oralidad, este tipo de propuestas favorece la creación de “ambientes poéticos” y genera condiciones para un acercamiento más global al objeto poético, desde las diferentes dimensiones que involucra.

En este sentido, en varias de las experiencias analizadas se informa el desarrollo de secuencias que ocupan una serie de encuentros y muchas de las cuales constituyen proyectos que concluyen en una producción o instancia final de socialización, a la que se llega luego de una serie de actividades diversas, articuladas y progresivas. En estas propuestas suelen confluir actividades de lectura, escritura y oralidad que aportan a una mirada del objeto poético desde diferentes aristas (Valdivia, 2018). A modo de ejemplo, mencionemos el caso de la experiencia narrada por Bernades y Cardoso (2016), que atraviesa una serie de instancias: proyección de videos de Canal Encuentro sobre las vanguardias latinoamericanas y de videos del colectivo de poesía VideoBardo; escucha de poemas de Gironde recitados por él mismo y reflexión sobre las particularidades de sus textos; momentos de reflexión sobre las rupturas propias de las vanguardias en la poética de este autor; profundización en la lectura de uno de sus libros y creación de un videopoema a partir de uno de los textos de ese mismo libro. Una propuesta similar se encuentra en Seoane (2016). La secuencia documentada por Bibbó (2016) da cuenta del armado de una antología por parte de los/las estudiantes; se trata en este caso de un proceso que también involucra diversas instancias de lectura y conversación sobre los textos, decisión de criterio organizador del conjunto, selección de poemas,

producción de textos propios, elaboración de una presentación/prólogo que explicita los criterios de selección y toma de decisiones de edición de la antología. Cabe destacar una “vuelta de tuerca” que se le da a la propuesta cuando se solicita al grupo que piensen qué textos poéticos leería y escribiría el personaje de una novela recientemente leída, para luego “intervenir” esa obra con poemas seleccionados y algún poema que podría haber producido aquel personaje. Trovato (2017) reporta una secuencia en la que el trabajo gira en torno a los poemas de un libro considerado en su totalidad y en el que se puede advertir un principio constructivo dominante (*Botánica poética*, de Juan Lima, 2015).

En otros casos, el diseño de itinerarios gira en torno a criterios temáticos, a veces debido a que la propuesta articula con otras áreas de conocimiento (es el caso de las Ciencias Sociales, en Baroni y Trumper, 2021).

En la creación de estos “ambientes poéticos” se pueden incluir los encuentros con poetas que se reportan en algunos trabajos (Berruti, Giacobone y Asquineyer, 2019; Hernández, 2018; Tomassoni y Bonavita, 2014). Cabe mencionar que, en la vida escolar, las visitas de escritores (no solo poetas) se han vuelto cada vez más frecuentes y muchas veces toman la forma de eventos espectaculares que no involucran una reflexión sobre los sentidos y posibilidades de la actividad. Tomando en cuenta esto, se destaca la experiencia registrada por Berruti, Giacobone y Asquineyer (2019), en la cual la llegada a las escuelas es precedida por un trabajo articulado entre quienes llevan adelante el programa “El Aguante Poesía va a la Escuela” y los/las docentes anfitriones, que participan de dos talleres de reflexión y formación; de este modo, la visita de poetas no constituye un acontecimiento aislado, sino que forma parte de una propuesta que involucra diversas aproximaciones al objeto poético tanto para los/las estudiantes como para sus profesores/as. Interesa poner de relieve los efectos posteriores a los que refieren las autoras sobre la participación de “El Aguante Poesía va a la Escuela” en aulas donde lo poético estaba antes ausente:

...permitía inaugurar la posibilidad de llevar la poesía al aula, frente a temores comunes en los docentes ligados a la supuesta dificultad de la poesía para los lectores jóvenes y a la falta de una formación específicamente centrada en cómo acompañar esa lectura, frente a la ansiedad en torno a cómo generar en el aula de la escuela secundaria el clima y la concentración propicios para la escucha de poesía, y frente a prejuicios en torno de si a los estudiantes les gustaría o no la propuesta.

Así, más docentes fueron animándose a incorporar en sus propuestas, unidades didácticas, secuencias o talleres centrados en la poesía (Berruti, Giacobone y Asquineyer, 2019, p. 8).

La selección de poetas invitados/as para una serie de encuentros en la escuela es objeto de especial atención en algunas experiencias; así, para favorecer la problematización en torno a qué es poesía (y ahuyentar definiciones rígidas), Tomassoni y Bonavita (2014) explicitan la decisión de convocar a escritores que proponen en sus obras diversas estéticas y se relacionan de diferente manera con su producción; las mesas con dos o tres poetas reunidos/as se convierten en espacios de discusión fecunda en torno a lo poético.

Sobre la emergencia de este tipo de eventos que vinculan escuela y comunidad (ciclos, recitales de poesía, charlas, intervenciones, entre otros), señala Massarella (2017) que con frecuencia son gestionados por docentes que también son poetas, editores o *performers* y que “ponen en diálogo la cultura escolar con las dinámicas literarias y artísticas de ciudades como Rosario, Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Bahía Blanca, Tandil, entre otras, en donde los movimientos artísticos o literarios tienen mayor visibilidad” (pp. 62-63).

En el conjunto de acciones orientadas a lo performático, podemos incluir aquellas que, gestadas desde la biblioteca escolar o a partir del diálogo fructífero entre docentes de aula y bibliotecarios/as, buscan expandir el acercamiento a lo poético por fuera de “la clase” (Malacarne y Valdivia, 2018; Valdivia, 2018); estas acciones asumen diversos formatos, como la oferta de participar de un taller de poesía optativo desarrollado en cuatro encuentros (Bazán, Cabrera y Carobino, 2013).

Como mencionamos al inicio de este trabajo, la experiencia relatada por Urretabizkaya (2021) es de largo aliento. No se trata en este caso de un evento puntual, ocasional, ni de algunas semanas sino que se despliega a lo largo del año escolar y termina generando un alto impacto en la comunidad que se sostiene en el tiempo. Destacamos este aspecto ya que constituye una marca particular respecto de lo que surge de otros relatos, en los cuales —siguiendo a Frugoni— la poesía es “la estrella en eventos poéticos de alta visibilidad pero fugaces o excepcionales” (2019, p. 185).

Para seguir pensando estos “ambientes poéticos” es especialmente interesante la recuperación que Malacarne y Valdivia (2018) hacen del concepto de “nanointervención” de Analía Gerbaudo (2014, 2016):

La palabra, el modo de leer de la BE [bibliotecaria escolar], se configurarían, así, junto con el espacio habilitado, como una nanointervención, una práctica que parece colarse en lo curricular y extender las fronteras áulicas en ese *más allá* [...] la Biblioteca escolar se configura como espacio que resignifica la lectura de literatura a partir de nano-intervenciones, en el sentido de Gerbaudo (2014, 2016), [...] situadas en las antípodas de “lo espectacular”, ceñidas a la “pequeña tarea” y ejecutadas allí donde una hendidura deja espacio a la acción que define sus sentidos en el terreno incierto de la recepción (pp. 490, 493-494).

Algunas reflexiones finales

Si bien el relevamiento presentado en este trabajo es acotado en el número de documentos hallados —especialmente los referidos a la escuela primaria—, sabemos que cada vez más van teniendo lugar experiencias no documentadas en las que se explora renovar y diversificar las formas que asume la educación poética.

En las experiencias relevadas, las líneas que se presentan con mayor desarrollo —tanto en nivel primario como secundario— son las que se orientan hacia la socialización de las lecturas y escrituras, asumiendo diversos formatos (conversación literaria, lecturas compartidas con otros/as mediante diversas modalidades y recursos, puestas en común de producciones realizadas); en ambos niveles de enseñanza tienen también un espacio central las situaciones de escritura de invención. Creemos muy probable que este predominio esté ligado a la amplia circulación que han tenido en los últimos años en nuestro medio y continúan teniendo—para el abordaje de la literatura en la escuela en general— los desarrollos teóricos de autores enfocados en esas líneas y a los que hemos remitido en este artículo. Como señalamos más arriba, en la construcción de corpus para el aula se echa en falta una mayor presencia de los poemarios publicados para las infancias en los que se exploran modos de escribir poesía que buscan “abrir el juego a otras sonoridades y expandir el espectro musical y espacial” (Bajour, 2017b, p. 206). Asimismo, tienen muy escasa presencia propuestas que promuevan la escritura de las lecturas personales, dimensión interesante para seguir indagando.

En las ponencias y artículos analizados tiene un peso privilegiado el propósito de los/las docentes de provocar una sensibilización hacia lo poético,

“desbordar las propuestas escolares clásicas” (Tomassone y Bonavita, 2014) y ofrecer oportunidades de experiencias interesantes. En este camino, creemos que en ocasiones se corre el riesgo de restringir el encuentro con lo poético a acontecimientos espectaculares que no profundizan en el objeto de conocimiento que nos ocupa. Consideramos necesario seguir revisando este aspecto de las prácticas, que nos interesa pensar desde el posicionamiento de Seoane (2016): “Parto de la premisa de que, para enseñar poesía, es propicio darle tiempo, leerla todo lo que se pueda, pensarla, intervenirla, escribirla” (p. 29). Las nanointervenciones propuestas por Malacarne y Valdivia (2018) se avisan también como un camino fértil para transitar.

Por otro lado, en muchos relatos se advierte la preocupación por expandir la concepción de la poesía y de lo poético, desarticular estereotipos y lugares comunes, y aportar a la construcción de saberes teóricos sobre el objeto poético que potencien y complejicen las lecturas. Cómo dar entrada a estos saberes es una dimensión que requiere seguir indagándose.

Las experiencias revisadas evidencian posicionamientos de docentes que exploran, investigan, dudan y reformulan pensando las propuestas en forma situada y muchas veces en forma colaborativa con colegas. Docentes que se asumen como “autores/as del curriculum” (Gerbaudo, 2011), que exploran decisiones y diseños didácticos de modo artesanal. Estos senderos aguardan a ser profundizados, multiplicados y, también, documentados para incrementar y enriquecer la reflexión didáctica en torno a lo poético.

Referencias bibliográficas

- Ajzenmesser, M. (2020). Palabras con destino. *Mediadores y especialistas que leen y escriben. Actas de las XIX Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora.
- Bajour, C. (2004). La mirada poética en la biblioteca: una experiencia de Ateneo para bibliotecarios. *Imaginaria: Revista Quincenal sobre Literatura Infantil y Juvenil*, 138. <http://www.imaginaria.com.ar/13/8/mirada-poetica.htm>
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bajour, C. (2017a). La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. Ponencia en *IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Corrientes, 28 de julio.
- Bajour, C. (2017b). Voces raras en la poesía (no solo) infantil. Las poéticas de Juan Lima y David Wapner. *I Congreso Nacional "El huso de la palabra"*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 198-204.
- Baroni, C. y Trumper, C. (2021). Hay un brillo en nuestros ojos: reflexiones en torno al hacer escuela en pandemia. *El toldo de Astier*, 12 (22), 33-45. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12862/pr.12862.pdf
- Bazán, C.; Cabrera, M. y Carobino, N. (2013). Más allá de biblioteca: multiplicación espacios y momentos para la lectura en una escuela secundaria de Mar del Plata. *Actas de las XIII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora. <https://jitanjafora.org.ar/BAZAN%20CABRERA%20CAROBINO%20-%20mas%20alla%20de%20la%20biblioteca.pdf>
- Belziti, M.G. et al. Un coro en la Ribera. *Actas de las XVIII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora, 88-150. <https://jitanjafora.org.ar/noticias/actas-xviii-jornadas-la-literatura-y-la-escuela/>
- Bernades, S. y Cardoso, S. (2016). Videopoesías (o como transgredir la frontera de la hoja). XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

- Buenos Aires: Universidad de Morón, junio, 297-300.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54566>
- Berruti, E.; Giacobone, C. y Asquineyer, A. (2019). El Aguante Poesía va a la escuela. Poetas en vivo, escuelas, lectores (Experiencia 2016-2018). Revista *Aquelarre*, 7, junio. <https://www.aquelarre-revistali.com/index.php/aquelarre/article/view/200>
- Bibbó, M. (2016). La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, abril-junio, pp. 42-45.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, G. y Lomas, C. (2016). La educación poética. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, abril-junio 2016, pp. 6-9.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). Leer poesía con otros ojos. En *Literatura en la escuela primaria* (pp. 53-130). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Carranza, M. (2015). La poesía y la resurrección del mundo. Conferencia en 1° *Simposio Troquel Libros y lecturas para la infancia*. Santiago de Chile.
<http://www.fundacionlafuente.cl/marcela-carranza-la-poesia-y-la-resurreccion-del-mundo/>
- Castro, V. (2016). Ñe'êpoty, lenguas ocultas y poetas migrantes: Bitácora sobre la escritura poética en la escuela secundaria, a partir del contacto con lenguas indígenas. *El Toldo de Astier*, 7 (13), 13-30.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7536/pr.7536.pdf
- Cavallini, L. (2015). La poesía en el aula de literatura: Los poetas y el canon escolar. *El Toldo de Astier*, 6 (10), 19-27.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6521/pr.6521.pdf
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: FCE.
- Chiappetta, C. y Boeykens, H. (2012). Mi voz buscaba el viento. *Sacapuntas*, 9, 27-30. Año 4. Buenos Aires.
- Colángelo, M. (2015). *De susurros y susurradores*. Córdoba: Comunicarte.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y Vida*. Año 22, N° 4.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- de la Iglesia, G. (2019). Otras formas de encuentro con la poesía en las aulas de Educación Primaria y de Formación Docente: "La literatura salta el corral". *Actas 6º Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. Córdoba: UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/14037/VI%20SIMPOSIO%20DE%20LIJ%20DEL%20MERCOSUR%20%20Actas.pdf?sequence=1>
- Corbera, M.T. (2012). Mostrar la palabra. Poesía en ámbito, Intervenciones poéticas y Muestras de Autor. *Actas de las XII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora. <https://www.jitanjafora.org.ar/Maria%20Teresa%20Corbera.pdf>
- Dalceggio, E. (2013). ¿Qué y cuánto puede provocar un proyecto pedagógico de promoción de la lectura en la escuela secundaria? *Actas de las XIII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora. <https://jitanjafora.org.ar/DALCEGGIO%20-%20animacion%20en%20secundaria.pdf>
- Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: El hacedor.
- Frugoni, S. (2019). Rítmicos fulgores: una aproximación a la poesía en la escuela. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 9 (5), pp. 181-192. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3871/3936>
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo, A. *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/ Rosario: Universidad Nacional del Litoral/ Homo Sapiens.
- Gerbaudo, A. (2014). De la "revolución" a la "nanointervención": tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea. En *Telar* 13-14, pp.67-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5447317.pdf>
- Gerbaudo, A. (2016). "Más allá de" la anécdota. Algo más sobre una fantasía. En A. Gerbaudo e I. Tosti (ed.). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias.

http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Nano_intervenciones.pdf

- Hernández, R. (2018). Soltando susurros. *Actas de las XVIII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora, 146-150. <https://jitanjafora.org.ar/noticias/actas-xviii-jornadas-la-literatura-y-la-escuela/>
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. X, núm. 4, pp. 32-48. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v10-n4-lamas>
- Malacarne, R. y Valdivia, M. (2018). De la biblioteca al patio: nano-intervenciones de lectura en la escuela. VI Simposio Mercosur. *Actas del VI Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, 479-495. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14037>
- Massarella, M. (2017). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Mathieu, C. (2012). Educación estético-literaria: la poesía en la formación de lectores. IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, septiembre, La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1606/ev.1606.pdf
- Molver, E. (2014). Talleres literarios desde chiquitos y no tan chicos... *Actas del IV Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 387-395. <https://cuartosimposiolij.wixsite.com/cuartosimposioliteraturainfantil/actas>
- Moscovich, C. y Piccini, A.M. (2017). Jóvenes mediadores de lectura: hacia una comunidad lectora. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 3; Nº. 5, diciembre, pp. 186-194.
- Munita, F. (2021). *Yo mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Barcelona: Octaedro.

- Munita, F. y Torres, C. (en prensa). La educación poética, o el desafío de ayudar a otros a caminar en la habitación del poema. *Perfiles educativos*. UNAM.
- Pardo Caicedo, M. y Munita, F. (2021). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: la visión sobre educación poética de tres profesores de referencia en España. *Revista Complutense de Educación*, vol. XXXII, núm. 2, pp. 195-204. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68297>
- Piacenza, P. (2020). Saberes de lo literario y enseñanza de la literatura. *Revista Educación en Contexto*. Vol. VI, N° Especial, julio. Universidad Abierta de Venezuela.
- Robins, M. y González, A.S. (2018). ¿Y si disfrutamos? / ¿Y si nos divertimos? El infinito alcance de las palabras. *Actas de las XVIII Jornadas La literatura y la escuela*. Mar del Plata: Jitanjáfora, 115-118. <https://jitanjafora.org.ar/noticias/actas-xviii-jornadas-la-literatura-y-la-escuela/>
- Sardi, V. (2011). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. *3º Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Scerbo, I. L. (2023). *Poesía en la escuela. Guía para nadar sin agua*. Córdoba: Comunicarte.
- Seoane, S. (2016). Pequeños resplandores. Enseñar poesía en la educación secundaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, abril-junio, pp. 30-36.
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching poetry reading in secondary education: Findings from a systematic literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. LXVI, núm. 5, pp. 584-599. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- Tomassoni, P; Bonavita Apestegui, C. (2014). Poesía y escuela. Encuentro de poesía en la E.E.S. N°12: Relato de una experiencia. *El Toldo de Astier*, 5 (9), 52-63. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6511/pr.6511.pdf
- Trovato, M. (2017). Botánica poética: desnaturalizar lo cotidiano en la escuela. *I Congreso Nacional "El huso de la palabra"*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 198-204.

Urretabizkaya, R. (2021). Poesía en cordones. *Dar a leer. Revista de Educación literaria*, 39-48.

<https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/daraleer/article/view/3282/pdf>

Valdivia, M. (2018). Entre palabras, libros y colores: la biblioteca escolar como laboratorio de escritura. *Actas III Jornadas de Literatura para Niños y su Enseñanza*, 9 y 10 de noviembre. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10882/ev.10882.pdf