

Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía*

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2023

Fecha de aprobación: 8 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 20 de noviembre de 2023

Resumen

El presente artículo ofrece una reflexión personal del autor acerca de la educación poética, un campo todavía poco desarrollado en la didáctica de la literatura. El ensayo tiene un enfoque analítico e interpretativo sobre los principales problemas y oportunidades de la didáctica de la poesía. El texto se desarrolla a partir de tres grandes focos: la problematización del objeto de la educación poética (el lenguaje poético en sí y los procesos de apropiación de ese lenguaje), la visualización de ciertas dificultades que tensionan la relación de los docentes y mediadores con la poesía, y la observación de diversas formas de apropiación de la poesía por parte de las y los estudiantes. A partir de lo anterior, se propone la siguiente contribución al campo disciplinar: pensar la educación poética como una pedagogía de lo incierto.

Palabras clave: Poesía, educación poética, didáctica de la poesía, didáctica de la literatura, lectura, escritura.



Citar: Munita, Felipe. "Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía". *La Palabra*, núm. 46, 2023, e16505

<https://doi.org.10.19053/01218530.n46.2023.16505>

Felipe Munita

Universidad Austral de Chile,
Chile

Licenciado en Letras y Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es profesor en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

felipe.munita@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2549-4743>

*Artículo de reflexión financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, a través del proyecto Fondecyt 11200339.

Towards a Pedagogy of the Uncertain: Contributions for a New Didactics of Poetry

Abstract

In this article the author provides a personal reflection about poetry education, a field still underdeveloped in literature teaching. The essay has an analytical and interpretative focus on the main problems and opportunities of poetry education. The text is developed from three main focus the object of poetic education (poetic language itself and the processes of appropriation of that language), the difficulties that stress the relationship of teachers and mediators with poetry, and finally the appropriation of poetry by the students in various forms. Based on the above, the following contribution to the disciplinary field is proposed: thinking of poetic education as a pedagogy of uncertainty.

Keywords: Poetry, poetry teaching, didactics of poetry, literature teaching, reading, writing.

Por uma pedagogia do incerto: contribuições para uma nova didática da poesia

Resumo

Este artigo oferece uma reflexão pessoal do autor sobre a educação poética, campo ainda pouco desenvolvido na didática da literatura. O ensaio tem enfoque analítico e interpretativo sobre os principais problemas e oportunidades da didática da poesia. O texto se desenvolve a partir de três focos principais: a problematização do objeto da educação poética (a linguagem poética em si e os processos de apropriação dessa linguagem), a visualização de certas dificuldades que acentuam a relação de professores e mediadores com a poesia e a observação de diversas formas de apropriação da poesia por parte das e dos estudantes. A partir do exposto, propõe-se a seguinte contribuição ao campo disciplinar: pensar a educação poética como uma pedagogia do incerto.

Palavras-chave: Poesia, educação poética, didática da poesia, didática da literatura, leitura, escrita.

Introducción

El presente artículo desarrolla una reflexión acerca de la educación poética en tanto línea específica dentro de la didáctica de la literatura, y lo hace a partir de tres grandes ámbitos. El primero es la problematización del objeto mismo de la enseñanza de la poesía: el lenguaje poético en sí y los procesos de apropiación de ese lenguaje. Los otros dos llevan el foco a los actores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del género: las y los mediadores, por una parte, y el alumnado, por otra.

En ese marco, este trabajo no tiene por objetivo hacer una síntesis de aquello que sabemos sobre los procesos de enseñanza de la poesía¹. El propósito es articular una reflexión que colabore en el progresivo avance hacia una nueva didáctica de la poesía, pensada desde lugares diferentes a los que ha adoptado la pedagogía tradicional. A su vez, cabe consignar que la reflexión aquí presentada se apoya en resultados de investigación empírica. Por lo mismo, las evidencias y citas incluidas (todas ellas anonimizadas con seudónimos) provienen, salvo que se indique lo contrario, del proyecto de investigación al que se alude en la nota inicial.

Por último, y dado el carácter reflexivo de este texto, me permitiré una licencia muy poco habitual en los escritos académicos: escribir en primera persona del singular, transparentando así el sujeto que construye la reflexión aquí expuesta. Se trata, pues, de una reflexión personal, pero construida sobre un coro muy diverso de voces: niñas/os y jóvenes², docentes de aula, poetas e investigadoras/es a partir de cuyos discursos intentaré perfilar el mío.

La palabra desbordada o la construcción de nuevas miradas sobre lo poético

Quisiera comenzar problematizando el objeto mismo de la educación poética: la poesía. Hoy resulta evidente que, mientras en el campo literario la noción misma de poesía no cesa de evolucionar, en el ámbito escolar la didáctica de la poesía se ha quedado anclada en ciertas prácticas muy “sedimentadas” (Émery-Bruneau, “Le rapport”) de acercamiento a –y definición de– lo poético. Por una parte, lo poético en la escuela a menudo es entendido bajo el exclusivo prisma de la poesía lírica, vinculándose únicamente a la expresión de sentimientos y emociones, y es asociado con aquel tipo de texto “que rima”, generando así un patrón de pensamiento construido únicamente a partir de uno de los recursos que la poesía, solo en ciertas ocasiones, utiliza.

Por otra parte, la investigación educativa reporta la existencia de prácticas muy *sesgadas, reduccionistas o tecnicistas* –los términos no son míos, sino de diversos investigadores de la didáctica disciplinar–, cuya implementación no parece haber incidido en la formación de lectores que se sientan implicados y concernidos por el poema. En ese contexto, una de

¹ Quien se interese en indagar más sobre ello, puede consultar Munita y Torres, “La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance” (en prensa).

² Agradezco especialmente a los docentes Mónica Munizaga, Iris Gutiérrez y Robinson Vega, los escritos de niñas/os y jóvenes que aquí se incluyen provienen de sus aulas, y surgen de su hermosa labor mediadora. Asimismo, agradezco a Camila Torres por los valiosos comentarios y sugerencias que hizo al manuscrito de este artículo.

las prácticas pedagógicas más reportadas es la lección magistral en la cual un/a docente “explica” el poema a sus estudiantes (Hennessy et al., “Poetry and pedagogy”; Xerri, “Poetry teaching”). Tal como señalara Xerri (“Poetry teaching”), lo que subyace en esas clases es la idea de un sentido único que tendría el poema, sentido que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. De este modo, el proceso de lectura se centraría en intentar entender “el mensaje” del poema, así como también en el análisis de los aspectos técnicos que lo configuran, lo que deriva en una sola forma “correcta” de interpretar la poesía. Un adolescente sintetiza lo anterior de manera categórica, cuando señala que “lamentablemente hay muchos profesores que hacen que los poemas parezcan una ecuación matemática, como si no hubiera otra manera, como si solo hubiera dos métodos de cómo trabajarlo y así es como hay que hacerlo”³ (Xerri, “Poems look” 7). A su vez, tras ello hay una concepción del docente en tanto guardián del significado, que luego es revelado a sus estudiantes mediante la explicación magistral.

Creo necesario plantearse algunas preguntas que surgen de esos acercamientos. ¿Tiene sentido insistir en “descubrir el mensaje” del poema? ¿Debemos continuar orientando las prácticas hacia la comprensión del significado –único y singular– del poema? En el intento por responder estas preguntas, me parece útil dar un rodeo por las voces de ciertos poetas que han reflexionado sobre la escritura y la lectura poética. Uno de ellos es Jorge Luis Borges, quien en una de sus conferencias señaló:

He sospechado muchas veces que el significado es, en realidad, algo que se le añade al poema. Sé a ciencia cierta que sentimos la belleza de un poema antes incluso de empezar a pensar en el significado. [...] Hay versos que, evidentemente, son hermosos y no tienen sentido. Pero, incluso así, tienen sentido: no para la razón, sino para la imaginación (104-105).

Una primera idea salta a la vista: desde la perspectiva borgeana, no hay un sentido único inherente al poema, que pueda aprehenderse desde las lógicas de la razón, sino más bien un sentido que se construye en el encuentro del lector con el texto y que parece habitar en el terreno de lo imaginario más que de lo fáctico. Desde esa perspectiva, ¿tiene sentido seguir intentando “entender el significado” de un poema? Borges, tal vez uno de los mayores lectores de poesía que ha dado la literatura en nuestra lengua, se sitúa en la vereda contraria cuando, defendiendo la necesidad de adentrarse en el disfrute del ritmo de las palabras, plantea categóricamente: “como he dicho, el significado no es importante: lo que importa es cierta música, cierta manera de decir las cosas” (144).

Otra poeta latinoamericana fundamental, la uruguaya Circe Maia, agrega una idea que me interesa poner a dialogar con las de Borges: “si se respira un misterio, ahí está, con eso quedó. Cada poema, según mi marido tendría que tener una explicación al lado, de cómo, por qué se escribió. No vale, no tiene sentido. [...] Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía. Es otro modo, la poesía, de arrimarse a la realidad” (420).

³ Las traducciones de citas que originalmente están en otras lenguas son mías.

La idea de un misterio que se respira en el encuentro con el poema deriva en la imposibilidad de la explicación única, desechada por Maia pues se relacionaría con una manera positivista de aproximarse a la realidad que resulta ajena al particular modo con el cual el lenguaje poético se acerca a esa realidad y la (re)construye mediante la palabra. Lo anterior, entonces, nos sitúa en un plano que se extiende más allá de las certezas y los sentidos únicos. Esto, que se plantea desde la perspectiva de quien lee, también puede pensarse desde la de quien escribe. Llegados a este punto, viene a mí un fragmento de *Recuerdos de mi inexistencia*, ese magnífico ensayo autobiográfico de Rebecca Solnit, que, aunque no habla específicamente desde el campo de la poesía, con ella se relaciona. En él, la pensadora feminista alude a ciertos paisajes –concretamente a ciertos colores del cielo al nacer y morir el día– para los cuales no tenemos palabras. Y agrega: “A veces los nombres de los colores son jaulas que contienen lo que no les corresponde, y a menudo ocurre lo mismo con el lenguaje en general. [...] Necesitamos las palabras, aunque las usamos mejor si sabemos que son contenedores que siempre se desbordan y revientan. Siempre hay algo más allá” (18-19).

Pareciera, entonces, que entrar en el misterio supone el uso de palabras *desbordadas*. Es decir, de palabras que, gracias a esa particular forma de manipulación y construcción lingüística propia del lenguaje poético, logren adentrarse en aquello que está *más allá* de su significado convencional, lo que a su vez permitiría la exploración de realidades que serían muy difíciles de nombrar mediante el uso fáctico del lenguaje cotidiano. Tal vez hacia allá apunta Alicia Genovese cuando plantea que “al escribir, el poeta avanza en la semisombra de lo que intenta decir” (*Leer poesía* 97) o cuando, más recientemente, habla de la poesía como “el lenguaje que intenta decir, sin ser aplastado por lo dicho” (*Abrir el mundo* 10). Ese espacio de semisombra y el intento de decir parecen dialogar con el misterio de Maia, así como también con aquel sentido situado más allá de la razón, de Borges. En efecto, tanto la imagen de la semisombra como la de la palabra desbordada comparten entre sí el situarse más allá de lo que aparece ante nosotros como totalmente claro y bien definido; más allá de lo que está claramente iluminado (la *semisombra* del decir) o claramente delimitado (lo *desbordado* de la palabra). Y no puedo sino recordar aquí aquella idea de Deleuze, quien escribió que el poeta es aquel que “ve y escucha en los intersticios del lenguaje” (citado en Sève 24).

¿Qué nos aporta, pues, este rodeo por las reflexiones de quienes habitan cotidianamente el oficio de la escritura y la lectura de poesía? Diría que expresiones tales como un misterio que se respira, una palabra desbordada, la semisombra de lo que se intenta decir o los intersticios del lenguaje no son sino imágenes que construyen un terreno particular para lo poético, uno que navega a contracorriente de la búsqueda del sentido único o de la imperiosa necesidad de entender qué dice, exactamente, el poema.

En otras palabras: ese espacio de misterio, que tan aceptado parece cuando son poetas o filósofos quienes reflexionan sobre la poesía, no ha encontrado –en cambio– un lugar en la pedagogía tradicional del género, que ha intentado justamente alejarse de las semisombras para acercarse al terreno de las certezas, de aquello cuyos contornos resultan claramente definidos. Hablamos, pues, de una tradición pedagógica que, en muchas ocasiones, no ha sabido qué hacer con un objeto artístico como la poesía, cuando este deviene objeto de enseñanza; es

decir, cuando se transforma en un saber disciplinar integrado al currículo. Pues, por supuesto, es más fácil recortar ese saber disciplinar en términos de algo concreto (como la búsqueda de figuras retóricas en el poema) o que ha sido previamente definido (como el sentido canónico que la crítica le ha atribuido a un poema), que hacerlo con algo más etéreo y evanescente como esa “cierta música” que le importa a Borges, o aquel “misterio que se respira” tan caro a Circe Maia.

Hay una idea que puede ayudar a pensar esta cuestión: la de aceptar el acto de lectura como un espacio de incertidumbre. Desde la filosofía de la educación, Joan Carles Mèlich hace una contribución que me parece central para avanzar hacia una nueva didáctica de la poesía. La elabora pensando en la lectura literaria, en general, aunque a mí me resulta particularmente propicia para abordar la lectura poética. Uno de los principales postulados de su libro *La sabiduría de lo incierto* se relaciona con pensar la lectura como “un viaje de transformación”, y con asumir que “en toda transformación habita lo incierto” (310). Agrega que la propia literatura no es sino una “experiencia de posibilidades” que ofrece al lector la vivencia de adentrarse en la incertidumbre. Luego, situándose en una determinada tradición filosófica para pensar la cuestión del sentido del texto, el autor señala:

A menudo leer se comprende como una búsqueda de sentido, como un intento de alcanzar *el* sentido *real* del texto. Pero desde la perspectiva que ofrece la interpretación que Levinas hace de Descartes, eso no es posible. Todo sentido conlleva una perspectiva que es insuperable, que es también inevitablemente conflictiva. Existe el sentido, pero no un *único* sentido... (123).

La apuesta de Mèlich es clara: leer supone adentrarnos en lo incierto, un campo que depende tanto de las posibilidades que el propio texto ofrece como, también, del modo con que el lector o lectora se acerca a ese conjunto de posibilidades. En esta perspectiva, el sentido único deja de ser el horizonte del acto de lectura. No porque no haya construcción de sentido, que sí la hay, sino porque dicha construcción no se orienta ya a la búsqueda de un significado que sería inmanente a la obra, sino más bien a una actitud exploratoria de quien, a partir del encuentro con un texto, acepta vivir el viaje de transformación que supone adentrarse en lo incierto. Acepta, en otras palabras, la invitación de adentrarse en aquel misterio que se respira en el poema, no para desentrañarlo del todo (“¡no vale!”, diría Circe Maia), sino para construir sentidos posibles que su lectura dispara.

En suma, propongo pensar la educación poética como una pedagogía de lo incierto. Es decir, como una pedagogía que no le da la espalda a una concepción de la poesía abierta al misterio o la semisombra, sino que asume ese carácter abierto y evanescente del objeto poético como punto de partida para las situaciones de mediación de lectura y escritura de poesía en contextos educativos. Para ello, lo primero es asumir que no podemos ofrecer una definición estable y única de la poesía, como muchas veces se ha pretendido en el contexto escolar. Al contrario, resultaría interesante que la propia definición de la poesía sea objeto de una continua reflexión por parte de docentes y estudiantes: no con el propósito de llegar a una definición fija, sino justamente de problematizarla a partir del encuentro con una amplia diversidad de textos poéticos.

Ahora bien, dejar atrás el terreno de las certezas (representado por prácticas como la transmisión magistral de la lectura canónica del poema o la mera identificación de figuras retóricas en el texto) en pos de avanzar hacia lo incierto no implica entrar en una lógica de abandonar “lo verdadero” para adentrarse en lo que no lo es. Dice Daniel Goldin: “lo incierto no es opuesto a la verdad. Por el contrario, por ella apuesta” (19). La aceptación de este postulado supone asumir que la incertidumbre también puede ser un espacio de encuentro con aquello que para cada lector o lectora resulta verdadero a partir del encuentro con el texto. Dicho de otro modo, el desplazamiento que implica pensar la educación poética como una pedagogía de lo incierto no se produce desde lo verdadero hacia lo falso, sino desde lo verdadero en el terreno de lo fáctico hacia lo verdadero en el terreno de lo imaginario y lo simbólico. En palabras de Borges: desde el sentido para la razón hacia el sentido para la imaginación.

El encuentro del/a mediador/a con el poema o la reconstrucción de la relación afectiva entre la poesía y quienes la enseñan

Aludiré ahora a dos situaciones que provienen de mi propia experiencia de trabajo con docentes y mediadoras/es de lectura en espacios de formación continua. La primera es un ejercicio realizado al inicio de un seminario-taller de educación poética (desarrollado en el marco del proyecto de investigación antes citado), que consistía en responder a dos preguntas vinculadas a la experiencia de leer poesía, a partir de las cuales se generaba una nube de palabras con las respuestas. La primera pregunta era: ¿qué palabras grafican mejor lo que siento cuando leo poesía en mi espacio personal? Las respuestas fueron las siguientes:

Figura 1. Nube de palabras sobre la lectura personal de poesía.



Fuente: Proyecto Fondecyt 11200339.

La segunda era: ¿qué palabras grafican mejor lo que creo que mis estudiantes sienten cuando propongo actividades de lectura de poesía en el aula? Aquí las respuestas:

Figura 2. Nube de palabras sobre la lectura escolar de poesía.

Fuente: Proyecto Fondecyt 11200339.

Luego de la obtención de esas respuestas, he repetido en innumerables ocasiones el ejercicio; el resultado es invariablemente el mismo: parece haber una enorme distancia entre la experiencia personal que se vive en tanto lector/a de poesía, y esa misma experiencia cuando se da en el contexto escolar. La primera suele explicarse con la imagen de un espacio de intimidad en el cual afloran sentimientos y emociones profundas frente a lo leído, capaces de promover actitudes de contemplación o meditación relacionadas con espacios de libertad del sujeto y de encuentro consigo mismo. En cambio, la experiencia escolar de los estudiantes, si bien siempre incorpora algunas expresiones positivas, suele visualizarse como confusa y aburrida, vinculada a la incomprensión, el rechazo, el temor y la inseguridad. Me parece que tomar consciencia de esa distancia puede ser un buen punto de partida para problematizar la educación poética en la escuela, en la medida en que a menudo esta aparece como un tipo de experiencia muy alejada de lo que podríamos entender como una experiencia genuina de encuentro con lo poético.

La segunda situación se relaciona con los comentarios que suelen hacer muchos docentes y mediadoras/es de lectura cuando les pregunto por sus motivaciones para inscribirse en mis talleres de educación poética. “Vine porque no entiendo la poesía”; “me complica mucho la poesía”; “no sé qué hacer con ella en el aula”; “la perspectiva de la poesía en el aula me genera mucho temor”; “siempre me costó mucho entrar a la poesía, la veía rapidito para empezar con narrativa”; o “yo creo que todos llegamos al taller con esta idea de que la poesía se nos hace ajena, lejana” son algunos de esos comentarios iniciales.

De ellos emergen ciertas líneas de reflexión para pensar la propia relación entre la poesía y quienes la enseñan. En un primer nivel, situado en el plano personal, se observan tensiones vinculadas con la visión lejana de lo poético. Hablamos, pues, de un género al que habría

que aproximarse intentando *entender* el poema, objetivo que no solo se vive como incumplido (“no entiendo la poesía”), sino que también sería innecesario desde la perspectiva de la argumentación ofrecida en el apartado anterior. En un segundo nivel, situado en el plano profesional, están aquellas tensiones relacionadas con la difícil presencia de la poesía en el aula, presencia que puede llegar a generar un sentimiento de temor y una sensación de incomodidad basada en que no se sabe qué hacer con esos textos.

A su vez, esto puede leerse en continuidad con lo que viene informando la investigación educativa en este ámbito. Así, por ejemplo, Apol y Macaluso dan cuenta de ciertas creencias docentes sobre la poesía que devienen formas de ansiedad a la hora de proyectar su enseñanza, como la idea de que la poesía “no es para mí”, sino solo para expertos capaces de interpretarla correctamente. En otros casos, aparece la creencia de que la poesía es un objeto a explicar más que a experimentar (Émery-Bruneau y Leclerc), o bien la sensación de sentirse poco preparados o incluso limitados para enseñarla (Émery-Bruneau, “Finalités”), lo que genera fuertes reticencias para abordarla en las aulas (Creely). Lo anterior puede llegar, incluso, a sentimientos extremos como los de aquellos docentes que “tenían miedo de enseñar poesía y se sentían destructivamente inhibidos por ella” (Young 49). Asimismo, las tensiones aparecen hasta en aquellos docentes que sí disfrutan la poesía, quienes parecen sentirse constreñidos por un proceso de enseñanza-aprendizaje muy centrado en el logro de las pruebas estandarizadas, lo que impediría generar espacios de verdadero encuentro con lo poético. En palabras de uno de ellos: “Mi propósito es preparar a los alumnos para el examen y, con suerte, transmitirles un poco de amor por la poesía a lo largo del camino” (Hennessy et al., “Poetry and pedagogy” 180).

Las tensiones mencionadas han llevado, finalmente, a hablar de una “crisis de confianza” del profesorado sobre la poesía, a menudo vinculada a sensaciones de ansiedad, miedo e incluso resistencia a la hora de enseñarla (Hennessy et al., “Professional contraction”). Parece, por tanto, necesario explorar espacios y dispositivos de formación continua que ayuden a transformar la visión de lo poético y a formar docentes “amantes de la poesía, que se sientan más cómodos enseñándola, y conocedores, que acompañen a sus alumnos en sus experiencias poéticas” (Émery-Bruneau, “Le noyau” 16).

Diría que una de las claves para avanzar en la progresiva transformación de la educación poética en la escuela es la urgente necesidad de trabajar en la (re)construcción de una relación personal y afectiva con la poesía por parte de quienes son las y los encargados de enseñarla. Esto supone aceptar de entrada que el avance hacia prácticas fértiles de educación poética no pasa únicamente por un saber referencial sobre la poesía, sino también (y, tal vez, fundamentalmente) por un saber experiencial en este ámbito. Tal como señala Sigvardsson: “El contenido experiencial que es vital para este tipo de enseñanza no es un conocimiento académico sino algo basado en experiencias personales y significativas con la poesía” (964).

En ese marco, una de las principales líneas de renovación de la formación continua en torno a la educación poética ha sido la emergencia de espacios formativos entendidos como “seminarios de experiencias literarias” (Émery-Bruneau y Leclerc), en los que se privilegia

el encuentro íntimo y personal de los docentes con las obras, generando espacios de socialización y discusión entre lectores a partir de esos encuentros. A su vez, muchos de esos seminarios incluyen espacios de co-construcción de dispositivos didácticos de educación poética en el seno del grupo de docentes participantes. Con ello, se avanza hacia la conformación de verdaderas “Comunidades de Aprendizaje Profesionales” (Émery-Bruneau, “Le noyau”), en las cuales la participación en determinadas experiencias poéticas se complementa luego con espacios de reflexión colectiva sobre las mismas, que pueden constituir buenos puntos de partida para la innovación educativa.

Quisiera, entonces, presentar el potencial de estos espacios formativos a partir de la experiencia de dos docentes (Lucía y Sara) que participaron, durante todo un año, de un seminario-taller sobre educación poética con las características recién descritas. Escuchar sus voces, citadas *in extenso* a continuación, es como tirar de una madeja de la que surgen muchas de las tensiones fundamentales que atraviesan la enseñanza de la poesía en la escuela. Así, aludiendo a su experiencia en el seminario, ellas señalan:

Para mí fue un espacio sobre todo de exploración, de cómo salir de la categoría, de cómo salir del lado academicista. Yo vi poesía en la universidad y siento que me aportó riqueza en la lectura, pero perdí mi experiencia con la poesía [...], en verdad dejé de leer poesía porque se convirtió en un ejercicio tan crítico, tan de análisis que perdí esa experiencia que me vinculaba desde muy chica con leer y escribir poesía, pasé a decir: esto es solo para análisis. Lo que pasó en este seminario fue muy lindo. [...] Yo creo que volví a reencontrarme con el placer estético, sensorial y experiencial de la lectura de poesía, como neutralizar un poco esa visión crítica de “época, quién es, quién está hablando, en qué línea crítica se inserta” y pasar más a la lectura de lo que te devuelve, de qué nos está diciendo de nosotros mismos, de qué nos está abriendo (Lucía).

En Letras siempre que leía poesía la leía como para la prueba... “esto me van a preguntar”, subrayando lo que me parecía que habíamos visto en clases, pero nunca lo disfruté [...]. [La poesía] era algo que no me interesaba, y digo muy en serio que con el seminario me empecé a gustar la poesía, encontré muchas cosas en la poesía que me hicieron sentido. [...] Cuando leímos a Pizarnik dije ya, voy a entregarme no más a lo que me quiera decir ella y empecé a subrayar cosas que me gustaban, que me parecían interesantes [...]. Entenderme a mí como lectora fue potente para mostrarme de una manera distinta con los estudiantes a la hora de leer poesía. Por ejemplo, el año pasado cuando enseñé poesía fue muy formal, muy metáfora, metonimia, etc., y cuando tenía que mostrar un poema era uno que se adecuara a lo que tenía que enseñar (Sara).

No puedo sino leer aquellos elementos que se repiten en ambos discursos como si fuesen invitaciones a repensar el campo de la educación poética. ¿Cuáles son esos elementos compartidos? Marco, al menos, tres. Primero, la constatación de que, en muchos casos, la formación universitaria no parece estar aportando experiencias de lectura poética abiertas a lo incierto, sino más bien estaría entrenando en unas técnicas de análisis instrumental que no estarían al servicio de alimentar la propia experiencia de lectura. Segundo, la idea de que un espacio formativo que trabaja en la figura del docente como lector puede aportar al descubrimiento de la lectura como un viaje hacia lo incierto, un viaje capaz de llevar a diálogos profundos

del sujeto consigo mismo y con el mundo. Así, la posibilidad de abrirse a lo que el poema nos quiere decir, pero sin vivirlo bajo el corsé del decir único, sino más bien como una exploración plural de sentidos, parece ser un descubrimiento trascendente para estas docentes. Y tercero, la necesidad de restaurar un espacio de placer en el encuentro íntimo con el texto poético, placer que, si bien se produce en el plano personal, puede ser un importante motor de cambios en el plano profesional.

Para calibrar mejor esto último, escuchemos nuevamente las voces de las mediadoras cuando comparten sobre ciertos cambios producidos en sus propias aulas:

El modo de leer ya no era la lectura para el análisis [...] [ahora] leíamos buscando la experiencia, qué visión había, cuál era su vínculo con esa visión, por qué se acercaban o por qué se distanciaban, cómo generar ese diálogo de cada alumna, de su propia experiencia con el poema y eso fue muy interesante porque generaba mucha discusión. [...] el sumar esas otras dimensiones de lo sensorial, de la imaginación, del juego, de la experiencia... hacía que en verdad tuvieses muchas más alumnas interesadas, que se rompiesen cosas, que la pasasen bien, eso para mí fue nuevo, el pasar de qué miedo, qué susto, a alumnas que se quedaban terminada la clase hablándote de que para ellas había sido importante el poema. Eso no me había pasado nunca (Lucía).

[Ahora, en mis clases] hicimos clubes de lectura, esa fue la manera que encontré de que la poesía no sea solamente analítica y formal, sino también de comentar qué les gustaba, qué les parecía, de diálogo entre los compañeros. Y el club de lectura era muy mediado, pero centrado en la experiencia de qué les pasó a ellos con ciertos fragmentos y con el texto en general [...] y varios me dijeron “Profe, me gustó mucho, me gustó mucho mucho”. Estos niños que ni siquiera abren el cuaderno en la clase porque no les interesa, se acercaron a decirme “me gustó”, “eso fue muy bacán, muy lindo”. [...] El seminario fue de mucho aprendizaje para mí y me hizo mucho sentido; entonces, como que decía “no puedo hacerlo de otra manera en la sala” (Sara).

Hay dos aspectos centrales que quisiera relevar a partir de sus palabras. Por una parte, la asunción de la experiencia de lectura como eje articulador de una nueva pedagogía en torno a lo poético. Lo fundamental, aquí, es aquello que nos acontece en el encuentro con el texto; es decir, la exploración de cómo nos sentimos *afectados por* el poema. Por otra, la constatación de los positivos efectos que ese giro tiene en el alumnado, lo que se vive como una agradable sorpresa para las docentes. Esto último surge como una interesante evidencia: al parecer, el trabajo que ellas hicieron en el plano personal ha contribuido a promover potentes innovaciones en el plano profesional. Digámoslo así: vivir una experiencia que, en palabras de Sara, “hace sentido” a nivel personal puede generar cambios profundos en las maneras como se plantea el acercamiento a lo poético en las aulas, y en la propia experiencia de encuentro con lo poético por parte del alumnado.

En suma, lo que parece claro es que la educación poética, entendida como una pedagogía de lo incierto, precisa de docentes que no sean meros técnicos o analistas distanciados de los textos, sino que se impliquen como sujetos abiertos a un diálogo con esas zonas de misterio e incertidumbre que se abren cuando se entra en contacto con voces situadas en los

intersticios del lenguaje. Así entendido, el primer cambio que necesita la educación poética para transformarse en una pedagogía de lo incierto pasa por el propio docente: que se permita la posibilidad de adoptar una actitud de exploración de sentidos en el acto de lectura, y de ayudar a otros a *habitar* la incertidumbre que ese viaje supone.

La construcción de puentes o el ayudar a otros a caminar en la habitación del poema

Quisiera adentrarme ahora en el actor central del quehacer pedagógico: las y los estudiantes. Para ello, me valdré de tres experiencias docentes que incorporan las voces del alumnado en torno a lo poético. La primera nos la ofrece Sara, cuando señala: “en clase les había hecho la pregunta de qué les pasa a ustedes con la poesía, y todos [respondieron]: ¡es fome!, ¡fome!⁴”. Y luego remata diciendo: “A mis estudiantes no les gusta la poesía porque no la entienden”. La segunda proviene de un futuro docente en práctica profesional, quien les pidió a sus estudiantes (adolescentes de entre trece y catorce años) que escribieran sobre lo que ellos consideraban que se relacionaba con la poesía. Todos, sin excepción, señalaron que la poesía se escribe sobre el amor, y un alto porcentaje agregó que quienes la escriben lo hacen porque están enamorados. La tercera es, más bien, una síntesis de citas de alumnado provenientes de la investigación educativa reciente: “Yo no entiendo nada de lo que dice”, “nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos” (Cavallini 21); o “Disfruté leyendo, pero no analizando” y “nos decían que analizáramos los poemas sin realmente poder valorarlos como algo entretenido” (Snapper 35-36).

Las voces aquí recogidas nos ofrecen valiosa información acerca de ciertas creencias y problemáticas que parecen atravesar la relación del alumnado con la poesía: es un género aburrido, que no se entiende, vinculado únicamente a un sentimiento muy específico (el amor romántico) y que en el aula se acompaña del omnipresente análisis como un fin pedagógico con sentido en sí mismo. Esto encuentra eco en diversos trabajos (Duval, Kalogirou et al., entre otros) que vienen alertando sobre una triste realidad: muchos estudiantes han renunciado a vibrar con el poema, pues asumen su lectura en el aula como una actividad mecánica de analizar y responder preguntas más que de construir significados sobre el texto.

Por fortuna, desde las aulas llegan también vientos renovadores que contradicen esa realidad, promoviendo nuevas formas de aproximación a lo poético. En algunos casos, son experiencias centradas en apoyar la elaboración de aquel monólogo interior de cada lector/a con el texto, intentando poner en primer plano, tal como aboga Creely (“Poetry is dying”), la conexión personal y emocional como eje central de un nuevo enfoque de enseñanza de la poesía. Veamos un ejemplo de ello: en ocasiones, el encuentro con un poema logra poner en palabras algo que estaba en nosotros, pero que hasta ese momento no éramos muy capaces de elaborar. El uso de dispositivos como el diario de lectura permite a cada estudiante adentrarse en ese espacio, que no es sino otra manifestación de lo incierto. Es lo que sucede con el siguiente fragmento del diario lector de Paula, una adolescente de la ciudad de Punta Arenas,

⁴ Chilenismo, sinónimo de aburrido.

la ciudad más austral de Chile, ubicada frente al Estrecho de Magallanes. Habiendo leído el poema “Frente al mar”, de la poeta magallánica Andrea Santana Bonacich, la joven señala:

Me gustó la tranquilidad que sentí al momento de leer este poema. Sentí que la autora refleja muy bien la tranquilidad del mar y lo que hay al otro lado del mar. El verso que mejor representa lo que acabo de escribir es: *se queda él y su calma que adormece a los cuerpos caminantes*. Y lo que más me sorprendió fue la frase *no podrán hallar en otras aguas un lugar / en el que sin quedarse / se los lleve*. Creo que cualquiera que ha ido al mar sabe la tranquilidad que tiene y la forma en la que te atrapa. La autora ha sabido utilizar bien esa frase, es la que más me ha gustado del poema porque habla de lo que experimenta una persona cuando va a ver el mar.

En esa aula, el uso sistemático de diarios de lectura, acompañado también de espacios de discusión colectiva en torno a lo poético, le dio un lugar privilegiado a las conexiones personales de cada sujeto con los textos. Y eso abrió la posibilidad, para Paula, de poner en palabras esa experiencia de contemplación del mar austral, que parece tan fundamental en su vida. Adentrarse allí la lleva a hablar, no de lo que se ve cuando se va a ver el mar, sino de lo que se experimenta internamente en esa contemplación. De hecho, lo dice de manera muy hermosa cuando habla de “lo que hay al otro lado del mar”. Evidentemente, no se refiere a los continentes que hay más allá, sino a algo más que hay “del otro lado” y que tiene que ver tanto con el mar como con ella misma en tanto sujeto que se adentra en la experiencia de observarlo.

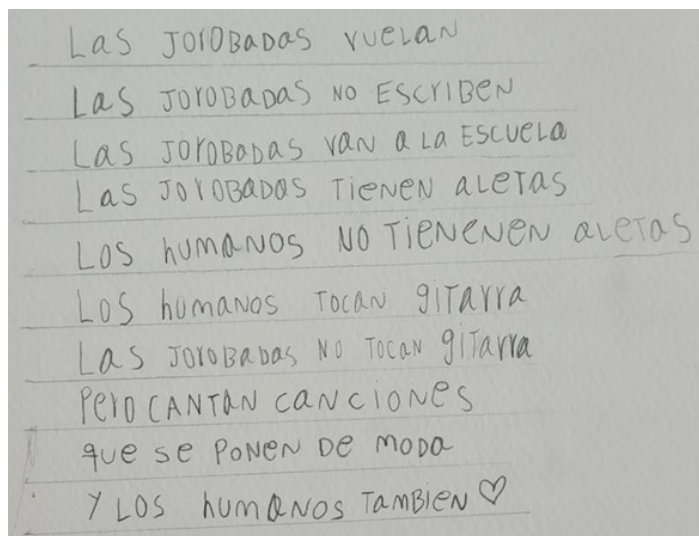
Esos vientos renovadores también adoptan otras formas. Por ejemplo, la de prácticas didácticas que se sitúan en un delicado equilibrio entre apreciación personal y análisis del texto. Sabemos que ese equilibrio es una de las características del profesorado considerado ejemplar en su labor de mediación poética (Harris, Sigvardsson). A su vez, dicho equilibrio puede ayudarnos a avanzar hacia una educación poética que resignifique el lugar de los saberes literarios, que pasan de ser un fin en sí mismo (como sería la mera identificación de, por ejemplo, ciertas figuras retóricas) a ser una “caja de herramientas” (Mansilla) que ayuda a pensar de manera más profunda en el poema (como sucedería en la reflexión acerca de cómo el uso de determinadas figuras aporta uno u otro efecto estético en la experiencia de quien lee). Esto nos lo muestra Pedro, otro adolescente de la zona austral, quien intenta construir líneas interpretativas a partir del sentido que él le da a la anáfora en “Llorar a lágrima viva”, de Oliverio Girondo:

Me gustaría empezar por la parte en que se repiten los inicios de cada verso. Durante la básica me mostraron muchos de estos tipos de poemas y era fácil identificar su figura literaria. En este caso, es la anáfora. Me gusta que en cada verso nunca falte el verbo llorar, esta palabra es la fuente del poema. Se nota que el hablante quiere decir que llorar es una forma de desahogarse, pero a la vez también puede significar muchas cosas. El poema trata de explicarnos que querer llorar nos calma después de pasar un mal rato con nuestros pensamientos, aunque no en todos los versos tiene que tratar de tristeza, también puede ser de emoción y felicidad. Creo que cuando el hablante lírico menciona este verso, “Llorar a lágrima viva”, trata de decirnos que llorar es algo humano, algo vivo: “Llorarlo todo, pero llorarlo bien”.

Identificar una figura es fácil, dice Pedro, pero no parece bastarle esto en su acercamiento al poema. Lo que él quiere es construir sentido a partir de lo leído. Y lo hace precisamente explorando uno de los recursos clave del texto de Girondo, preguntándose por el sentido de esa reiteración. Esto lo lleva, finalmente, a una bella reflexión: llorar es parte de lo humano. Es decir, el saber literario deja de ser un contenido con valor en sí mismo y pasa a ser un saber susceptible de aportar en la construcción de líneas interpretativas sobre el texto (Bombini y Lomas, Cerrillo y Luján).

Lo anterior podríamos pensarlo también desde la perspectiva de la escritura de poesía, o más bien desde el diálogo entre lectura y escritura, que constituye otra potente línea de renovación de la educación poética. Esto es, precisamente, lo que exploró Iris Gutiérrez (comunicación personal), docente de primaria en Bogotá, Colombia, quien se embarcó con su grupo (niños/as de ocho a nueve años) en una lectura intensiva de *El mar*, de Micaela Chirif. Así, en el marco de un proyecto de aula que invitó a sus estudiantes a imaginar el mar desde diversas perspectivas, se hicieron sucesivas lecturas de este texto y se generaron muchos espacios para, en sus propias palabras, “conversar sobre el lenguaje de la poesía”. En el caso de este libro, ese lenguaje está atravesado por el uso, nuevamente, de la anáfora en tanto recurso disparador para la escritura de poemas concebidos como si fuesen listas de elementos que se repiten y a la vez son siempre nuevos. Esta reflexión derivó luego en espacios de escritura, y de ese espacio surge un poema como “Las jorobadas” de Nagore:

Figura 3. Poema de Nagore (9 años).



Fuente: Docente Iris Gutiérrez.

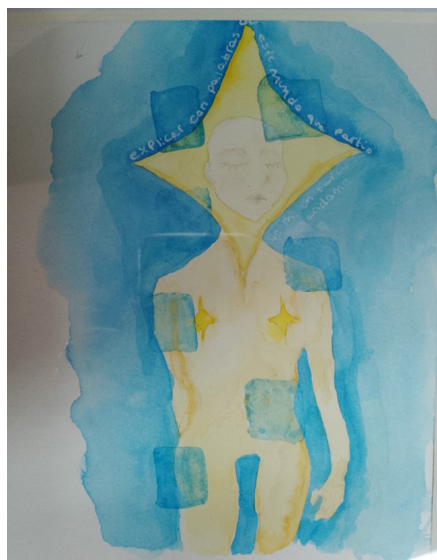
La fantástica imagen poética del final (“Las jorobadas no tocan guitarra / pero cantan canciones / que se ponen de moda”) parece demostrarnos que, cuando se desarrollan procesos de mediación de la lectura y escritura de poesía, las y los niños pueden llegar a sentirse profundamente concernidos por el lenguaje poético y a explorar una particular manera de observar el mundo desde ese lenguaje. Esto sucede, por supuesto, gracias a la mediación

docente, pero también gracias al encuentro con ciertos “textos mentores”, cuya lectura puede llevar no solo a pensar en los sentidos del texto, sino también a descubrir “cómo el poema se mueve” (ambas expresiones las tomo de Certo).

Me parece, pues, que pensar la educación poética como una pedagogía de lo incierto podría llevarnos a considerar ese movimiento como uno de los saberes enseñables en la clase de poesía. Por supuesto, soy consciente de que reflexionar en torno a cómo un poema “se mueve” es un gesto pedagógico más etéreo y complejo que, por ejemplo, identificar una hipérbole o dos metáforas. No obstante, una pedagogía de lo incierto también debiese, a mi juicio, abordar en sus procesos de enseñanza la reflexión sobre aquella “cierta música” que, recordemos, para Borges era tal vez lo fundamental de toda experiencia poética.

La reflexión sobre el misterio, siguiendo la idea de Circe Maia, también debiese estar al centro de una nueva didáctica de la poesía. En ese camino me gusta pensar, con Steineke, que las y los docentes podemos ayudar a nuestros estudiantes a “caminar en la habitación del poema”, colaborando en la construcción de herramientas que les permitan adentrarse en la particular experiencia estética que cada texto poético ofrece. Llegado a este punto, me apoyaré en las palabras de María, una estudiante de finales de secundaria de Valdivia, Chile. María participó de un proyecto pedagógico orientado al descubrimiento de la obra poética de Alejandra Pizarnik; durante varias sesiones, en ese proyecto se desarrollaron diversos espacios de lectura, discusión y mediación de y sobre sus textos. Al final, esto derivó en la creación de un objeto artístico en el cual cada estudiante plasmaba su lectura de un poema que le hubiese interpelado especialmente, recreando de este modo, a través del arte, su experiencia de construcción de sentidos sobre el texto. Luego el conjunto de las obras se presentaba en una “Expo Pizarnik” realizada en la biblioteca escolar. Aquí la obra de María:

Figura 4. Obra de María sobre la poesía de Pizarnik.



Fuente: Proyecto Fondecyt 11200339.

Además de su bella obra, María escribió una página donde dejaba trazas de su conexión con el poema. El poema que ella eligió fue este: “Explicar con palabras de este mundo / que partió de mí un barco llevándome”. Y parte de su texto dice así:

Elegí este poema por la insinuación de no poder explicar lo que uno siente con unas simples palabras. Desde mi interpretación, el poema puede hacer alusión a la identidad, a algo que pasa en su vida que nadie lo puede entender realmente y por eso no puede explicar con palabras de este mundo. Es algo que no sabe cómo expresar, no sabe la manera correcta de decirlo para que se entienda, no lo que pasó, sino el sentimiento que tiene y que nos intenta decir a través del poema. Creo que tiene mucho que ver con lo que uno no puede explicar. Como si tuvieras ganas de poder darle ese sentimiento que tienes a otra persona para que te pueda entender, porque cuando uno quiere explicarle al otro lo que siente, en especial si son “vacíos emocionales”, las palabras de este mundo nunca son suficientes para demostrar ese sentimiento en su totalidad. Y todo esto está relacionado con la búsqueda de identidad de cada uno, con el ponerse en cuestión sobre nosotros mismos. Me gustó mucho este poema; logré hacer un puente entre el poema y yo.

No lo que pasó, sino el sentimiento asociado a lo que pasó. Y eso, María lo sabe muy bien, a veces cuesta mucho explicarlo con palabras de este mundo. Tal vez porque las palabras son contenedores desbordados, como decía Solnit. Y sin embargo, María encontró en ese poema de Pizarnik, que no hace sino estirar las palabras y asumir ese desborde, una manera lingüística de rodear ese terreno prelingüístico. Creo no equivocarme si digo que fue una experiencia lectora e identitaria muy potente para ella. Una experiencia que la propia María grafica con la metáfora del puente que se construyó entre ella y la palabra poética de Pizarnik. Y voy pensando que quienes trabajamos en este campo lo hacemos para que ojalá (a veces y por muy intrincados caminos que, por suerte, no controlamos) ese puente emerja.

A modo de cierre

El objetivo principal de estas páginas ha sido articular, a partir de un amplio conjunto de voces, una reflexión que colabore en la concreción de un propósito mayor: el de repensar los procesos de educación poética para avanzar hacia una nueva didáctica de la poesía concebida como una pedagogía de lo incierto. En ese camino, parece necesario avanzar en paralelo en los siguientes ámbitos, interrelacionados entre sí:

- Hacer dialogar los procesos escolares de enseñanza de la poesía con la discusión que se da en el área de las humanidades en torno al género. Dicho diálogo puede ser un interesante punto de partida para repensar no solo la poesía en sí, sino también la educación poética, de manera tal de que esta última avance hacia una pedagogía abierta al espacio de incertidumbre propio del encuentro con el misterio poético.
- Generar espacios formativos que aborden aquella “crisis de confianza” del profesorado en relación con lo poético. No puede haber cambios de fondo en los procesos educativos sin considerar los sentimientos y creencias de quienes los desarrollan,

por lo que avanzar hacia la (re)construcción de una relación afectiva del/a mediador/a con la poesía aparece como un objetivo prioritario para la nueva didáctica.

- Explorar nuevas formas de apropiación de la poesía por parte de las y los estudiantes. Esto incluye, al menos, considerar espacios para hacer emerger el monólogo interior de cada quien con el texto, otros para poner a dialogar esa experiencia de lectura con las de los pares, y otros en los que el andamiaje educativo promueva una reflexión profunda sobre los textos (reflexión que incluye la atención a las formas poéticas, no ya como un fin en sí mismo, sino como medio para profundizar sentidos).

Estas páginas han sido escritas con una convicción: el avance en estos puntos puede promover en nuestros niños, niñas y jóvenes el descubrimiento de que, en un poema, las palabras no solo habitan el terreno de las certezas, sino también el de las exploraciones, tanteos, preguntas de cada sujeto acerca de su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. En suma, el terreno de lo incierto.

Referencias

- Apol, Laura, y Kati Macaluso. "Using the Author-Out Workshop to Counter Students' Assumptions and Anxieties about Reading and Writing Poetry". *The English Journal*, vol. 105, núm. 6, 2016, pp. 31-36. Web. 31 de agosto de 2023. <https://www.jstor.org/stable/26359252>
- Bombini, Gustavo, y Carlos Lomas. "La educación poética". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 72, 2016, pp. 6-14. Impreso.
- Borges, Jorge Luis. *Arte poética: seis conferencias*. Crítica, 2001.
- Cavallini, Lucía. "La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar". *El toldo de Astier*, vol. 6 núm. 10, 2015, pp. 19-27. Web. 31 de agosto de 2023. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6521/pr.6521.pdf
- Cerrillo, Pedro, y Ángel Luján. *Poesía y educación poética*. Ediciones Universidad de Castilla La Mancha, 2010. Impreso.
- Certo, Janine. "Poems That 'Move': Children Writing Poetry beyond Popularized Poetic Forms". *Language Arts*, vol. 94, núm. 6, 2017, pp. 382-393. Web. 31 de agosto de 2023. <https://www.jstor.org/stable/44809924>

- Creely, Edwin. “‘Poetry is dying’: Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry”. *Australian Journal of Language and Literacy*, núm. 42, 2019, pp. 116-127. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.1007/BF03652031>
- Duval, Isabelle. “Dynamiser l’enseignement de la poésie contemporaine”. *Québec français*, núm. 147, 2007, pp. 62-64. Web. 31 de agosto de 2023. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n147-qf1176972/45591ac.pdf>
- Émery-Bruneau, Judith. “Le rapport à la poésie d’enseignants du secondaire québécois: quelle progression entre les cycles/degrés?”. *Tréma*, núm. 49, 2018, pp. 1-15. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.4000/trema.4526>
- . “Finalités de l’enseignement de la poésie au secondaire québécois”. *Pratiques*, núm. 179-180, 2018, pp. 1-15. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- . “Le noyau dur des pratiques d’enseignement de la poésie au secondaire québécois”. *Pratiques*, núm. 187-188, 2020, pp. 1-23. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>
- Émery-Bruneau, Judith, y Camille Leclerc. “Expériences poétiques d’étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois”. *Language and Literacy*, vol. 20, núm. 2, 2018, pp. 20-39. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.20360/langandlit29358>
- Genovese, Alicia. *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica, 2011. Impreso.
- . *Abrir el mundo desde el ojo del poema*. Fondo de Cultura Económica, 2023. Impreso.
- Goldin, Daniel. *La música de las bibliotecas. Política y poética de un espacio público, hoy*. Biblioteca Nacional del Perú, 2021. Web. 27 de agosto de 2023. <https://repositoriodigital.bn.p.gob.pe/bnp/recursos/2/html/la-musica-de-las-bibliotecas/>
- Harris, Karen. *The practices of exemplary teachers of poetry in the secondary English-language arts classroom*. Tesis doctoral, Boston University, 2018. Web. 17 de agosto de 2023. <https://hdl.handle.net/2144/32689>
- Hennessy, Jennifer, Carmel Hinchion y Patricia Mannix McNamara. “Poetry and pedagogy: Exploring the opportunity for epistemological and affective development within the classroom”. *Literacy Information and Computer Education Journal*, vol. 1, núm. 3, 2010, pp. 178-185. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2010.0025>

- Hennessy, Jennifer, Nicola Marlow, Joy Alexander y Sue Dymoke. "Professional contraction and the growth of teacher confidence. Experiences in the teaching of poetry from the Republic of Ireland and Northern Ireland". *Oxford Review of Education*, vol. 47, núm. 3, 2021, pp. 335-352. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835627>
- Kalogirou, Tzina, Juan Senís y Xavier Mínguez. "Editorial: Poetry in Literary Education". *Journal of Literary Education*, núm. 2, 2019, pp. 1-7. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.7203/JLE.2.16152>
- Maia, Circe. *Obra poética*. Rebeca Linke Editoras, 2018. Impreso.
- Mansilla, Sergio. *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Cuarto Propio, 2003. Impreso.
- Mèlich, Joan Carles. *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Tusquets, 2019. Impreso.
- Munita, Felipe, y Camila Torres. "La educación poética: tensiones, desafíos y líneas de avance". *Perfiles educativos*. (En prensa). Web.
- Sève, Pierre. "La parole poétique dans la didactique du français". *La poésie au quotidien. De la maternelle au cycle 3*. Editado por Jean Pierre Siméon, CRDP de Montpellier, 2013, pp. 17-28. Impreso.
- Sigvardsson, Anna. "Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils with Poetic Texts". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, núm. 6, 2020, pp. 953-966. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- Snapper, Gary. "Exploring resistance to poetry in advanced English studies". *Making poetry matter*. Editado por Sue Dymoke, Andrew Lambirth y Anthony Wilson, Bloomsbury, 2015, pp. 31-41. Impreso.
- Solnit, Rebecca. *Recuerdos de mi inexistencia*. Lumen, 2021. Impreso.
- Steineke, Nancy. "Talking about poetry: Teaching students how to lead the discussion". *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, 2002, pp. 8-14. Impreso.
- Xerri, Daniel. "'Poems look like a mathematical equation': Assessment in poetry education". *International Journal of English Studies*, vol. 16, núm. 1, 2016, pp. 1-17. Web. 31 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/1/235261>

---. "Poetry teaching in Malta: the interplay between teacher's beliefs and practices". *International perspectives on the teaching of literature in schools*. Editado por Andrew Goodwyn, Cal Durrant, Louann Reid y Lisa Scherff, Routledge, 2018, pp. 131-144. Impreso.

Young, Mary. *High School English Teachers' Experiences with Poetry Pedagogy*. Tesis doctoral, Northeastern University, 2016. Web. 23 de agosto de 2023. <http://hdl.handle.net/2047/D20209714>