

# La educación poética

## Tensiones, desafíos y líneas de avance

FELIPE MUNITA\* | CAMILA TORRES\*\*

El presente artículo se sitúa en el campo disciplinar de la didáctica de la literatura, concretamente en la línea de investigación sobre enseñanza de la poesía. El objetivo es desarrollar un panorama general del conocimiento construido sobre educación poética en el siglo XXI, atendiendo tanto a la investigación científica como a experiencias de aula reportadas en espacios de discusión académica. Los resultados de esa visión panorámica se estructuran con la presentación, en primer lugar, de los principales problemas y dificultades que se han identificado en torno a la enseñanza de la poesía en la pedagogía tradicional. La segunda parte ofrece un panorama de aquellas líneas de avance que, surgidas de la investigación y experimentación educativa, permiten visualizar caminos de superación de esas tensiones y explorar innovaciones en este campo.

*This article is situated in the disciplinary field of the didactics of literature, specifically in the line of research on poetry teaching. The objective is to develop an overview of knowledge built on poetic education in the 21st century, taking into account both scientific research and classroom experiences reported in academic discussion spaces. The results of this panoramic vision are structured with the presentation, first of all, of the main problems and difficulties that have been identified around the teaching of poetry in traditional pedagogy. The second part offers an overview of those lines of progress that, arising from educational research and experimentation, allow us to visualize ways of overcoming these tensions and explore innovations in this field.*

### Palabras clave

Didácticas específicas  
Didáctica de la literatura  
Investigación educativa  
Práctica pedagógica  
Literatura  
Poesía

### Keywords

Specific didactics  
Didactics of literature  
Educational research  
Pedagogical practice  
Literature  
Poetry

Recepción: 16 de octubre de 2022 | Aceptación: 1 de marzo de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140>

\* Profesor en la Universidad Austral de Chile (Chile). Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Líneas de investigación: mediación de lectura; educación literaria; educación poética; poesía para niños y jóvenes. Publicación reciente: (2021), *Yo, mediador(a): mediación y formación de lectores*, Barcelona, Octaedro. CE: felipe.munita@uach.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2549-4743>

\*\* Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes. Líneas de investigación: educación poética; escritura y educación literaria. CE: [ctorresl@uc.cl](mailto:ctorresl@uc.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0422-2757>

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En las últimas décadas, hemos asistido a una progresiva consolidación del nuevo modelo de educación literaria y, con ello, a un significativo desarrollo de la investigación sobre la enseñanza de la literatura en contexto escolar; sin embargo, en ese proceso se ha observado que ciertas áreas de estudio han tenido un menor desarrollo. Es el caso de la educación poética, considerada como una de las áreas que menos investigación empírica ha tenido de toda la pedagogía de la lectura (Sigvardsson, 2017) y como uno de los puntos críticos de la didáctica de la lengua y la literatura (Favriaud *et al.*, 2017).

En ese marco, nos parece necesario colaborar en la construcción de un panorama amplio sobre la enseñanza de la poesía en las aulas, que propicie un doble movimiento: por una parte, saber dónde se está (sintetizando así el conocimiento construido hasta ahora sobre el tema); y, por otra, que ese saber ayude a pensar hacia dónde se quiere avanzar (visualizando los espacios de innovación que se desprenden de dicho conocimiento). En suma: el presente trabajo busca, primero, sintetizar el conocimiento producido en nuestro siglo en esta todavía incipiente línea de investigación y experimentación educativa;<sup>2</sup> y segundo, se propone aportar con la formulación de algunas líneas de avance que, habiendo identificado las tensiones y problemáticas propias del área, permitan nutrir los procesos de investigación e innovación en este ámbito.

### LA EDUCACIÓN POÉTICA: UN CAMPO TENSIONADO POR PROBLEMÁTICAS DIVERSAS

Recientemente, y desde diversos contextos, se ha alertado acerca del rol secundario que suele tener la poesía en las aulas (Calvo, 2015;

Andricaín y Rodríguez, 2016; Creely, 2019). Ese lugar minoritario parece haber sido construido por una tradición pedagógica que, en muchas ocasiones, no ha sabido qué hacer con un objeto artístico como la poesía cuando éste deviene objeto de enseñanza, es decir, cuando se transforma en un saber disciplinar integrado al currículo, y que a menudo se ha concretado en un tipo muy restringido de prácticas didácticas; esto ha sido cuestionado a lo largo de buena parte de la investigación realizada en esta área.

Un primer tipo de prácticas pedagógicas ampliamente reportadas por la investigación son aquellas vinculadas a los acercamientos formales, centrados en el análisis y ejercitación de cuestiones como las figuras retóricas o de estilo utilizadas en el poema, el tipo de rima, la métrica y las reglas de versificación (Émery-Bruneau, 2018a); estas prácticas se presentan como contenidos con un valor en sí mismo, más que como saberes susceptibles de aportar en la construcción de líneas interpretativas sobre el texto (Bombini y Lomas, 2016).

La clase magistral centrada en la explicación del docente también predomina en las prácticas de aula observadas (Hennessy *et al.*, 2010; Xerri, 2018). Tal como señala Xerri (2018), lo que subyace en esas clases es la idea de que el poema tendría un sentido único que se puede desentrañar analizándolo verso por verso. Estas prácticas parecen enraizadas en la necesidad de replicar las lógicas de las pruebas estandarizadas, a menudo centradas en el análisis formal y en el conocimiento metaliterario, lo que emerge como una tensión en el profesorado (Xerri, 2016). Así, si bien muchos docentes manifiestan su interés personal por desarrollar la apreciación estética de poesía en sus estudiantes, finalmente reconocen que acaban centrándose en enseñarles a identificar el tema y analizar la estructura, tal como se exige en las pruebas estandarizadas. Las

<sup>1</sup> Este artículo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, a través del proyecto Fondecyt 11200339.

<sup>2</sup> Para ello, se desarrolló una amplia revisión bibliográfica que incluyó tanto la producción proveniente de las principales indexaciones y bases de datos de revistas internacionales (WoS, ERIC, Scopus, SCIELO, Latindex) como aquella proveniente de libros y otras publicaciones propias del campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

palabras de los propios docentes entrevistados ayudan a calibrar el peso de estas tensiones: “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.*, 2010: 180).<sup>3</sup>

De las prácticas mencionadas surgen al menos dos problemáticas transversales: la primera es centrar la atención en un tipo de prácticas que deja en un plano muy secundario el efecto estético que produce en el lector el juego con la palabra, propio del texto poético; la segunda es la poca o nula consideración del alumno en tanto sujeto lector capaz de desarrollar un determinado monólogo interior con la obra, basado en la experiencia íntima y subjetiva de lectura, así como en las resonancias y conexiones que pueda establecer entre ésta y su propia vida. En suma, y parafraseando a Bajour (2009), hablamos de un acercamiento a lo poético que estaría dejando afuera tanto a la poesía en sí como a las y los lectores. Con ello, lo que se pierde es la posibilidad de disfrutar de la particular experiencia estética que lo poético nos ofrece (Simecek y Ellis, 2017).

Dado lo anterior, no resulta extraño que muchos autores utilicen términos con una connotación negativa para sintetizar el tipo de prácticas tradicionales sobre lo poético. Hablan, pues, de una visión *restringida* (Xerri, 2016), *reduccionista* (Snapper, 2015) o *sesgada* (Bombini y Lomas, 2016) de lo poético en la formación del alumnado, que se concreta en prácticas *cristalizadas* (Émery-Bruneau, 2018a) o *tecnicistas* (Émery-Bruneau, 2018b); estas prácticas, como las aproximaciones únicamente basadas en la recitación, el análisis de aspectos formales o las explicaciones de poemas por parte del profesor, no parecen cumplir a cabalidad los objetivos de formar lectores capaces de disfrutar de la lectura y escritura de poesía y, a la vez, construir sentidos e interpretaciones de cierta complejidad en su encuentro con los textos.

En efecto, la investigación sobre la perspectiva de los propios estudiantes acerca de la poesía en el aula alerta sobre los límites de estas aproximaciones. “Yo no entiendo nada de lo que dice” o “nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos” son algunas de las citas de adolescentes recogidas por Cavallini (2015: 21). O bien, otras reportadas por Snapper (2015: 35-36): “disfruté leyendo, pero no analizando” o “nos decían que analizaríamos los poemas sin realmente poder valorarlos como algo entretenido”. Es decir, sabemos que, para muchos estudiantes, la relación escolar con la poesía suele ser muy conflictiva (Duval y Turcotte, 2007). Lo anterior encuentra eco en estudios como los de Cavalli (2011; 2019), que alertan sobre la distancia que los y las estudiantes parecen haber construido con la poesía a partir de las situaciones de lectura vividas en la escuela, o el de Zaldívar (2017), en el que más de un tercio de los jóvenes participantes no le ve un sentido a la poesía ni son capaces de relacionarla con algún aspecto de su realidad. Igualmente, Kalogirou *et al.* (2019) señalan que muchos escolares, incluso entre quienes leen y disfrutan poesía en su tiempo de ocio,<sup>4</sup> ven la lectura poética en el aula como una actividad mecánica, de analizar y responder preguntas sobre los poemas, más que de construir significados sobre éstos.

Esas tensiones podrían leerse en continuidad con aquéllas que vienen de la perspectiva del profesorado. En la formación inicial, por ejemplo, muchos futuros docentes parecen identificar la poesía casi exclusivamente con rasgos formales muy limitados como la rima, la estructura estrófica o las figuras retóricas (Morón, 2016), y para muchos de ellos la poesía sigue siendo un objeto a explicar, más que a experimentar (Émery-Bruneau y Leclerc, 2018) o, directamente, un tipo de texto que “no es para mí”, sino para expertos capaces de interpretar-la correctamente (Apol y Macaluso, 2016).

<sup>3</sup> Las traducciones de citas originalmente en otras lenguas son nuestras.

<sup>4</sup> Buen ejemplo de ello serían aquellos adolescentes que leen y producen poesía en redes sociales y en diversos soportes multimodales.

En cuanto al profesorado en ejercicio, los hallazgos reportados por Cremin *et al.* (2008), Lamas (2016) y Émery-Bruneau (2018a) sugieren que la poesía sería un tema pendiente para muchos docentes que se sienten “poco preparados e incluso limitados para enseñar la poesía” (Émery-Bruneau, 2018a: 8). Esto dialoga con otros estudios en los que emergen reticencias y temores de docentes a la hora de trabajar la poesía (Creely, 2019; Young, 2016), fundadas principalmente en la dificultad para enseñarla. Y, también, con el escaso conocimiento del tema que muchos docentes han manifestado: desde su propia perspectiva, éste no sería lo suficientemente sólido como para ayudar a su alumnado a avanzar en tanto lectores de poesía (Lambirth *et al.*, 2012). En efecto, diversos estudios han mostrado un conocimiento restringido del corpus poético infantil y juvenil por parte del profesorado (Cremin *et al.*, 2008) y una muy escasa variedad del corpus poético que se pone en escena en las aulas (OFSTED, 2007).

En suma: el complejo panorama descrito por la investigación internacional ha confirmado una serie de tensiones que caracterizan los procesos de educación poética en contexto escolar, que podrían sintetizarse en la pregunta que, recientemente, se planteara como introducción para un monográfico sobre el tema: “¿Estamos condenados a destruir la poesía cada vez que la enseñamos?” (Kalogirou *et al.*, 2019: 3). En las páginas que siguen se intentará formular una respuesta a esta cuestión, a partir del cúmulo de conocimiento que, proveniente de la investigación y experimentación educativa, permite visualizar diversas líneas de avance para la renovación de la didáctica de la poesía.

## LÍNEAS DE AVANCE DE LA EDUCACIÓN POÉTICA

### *Favorecer la respuesta personal del lector*

Si asumimos que la lectura poética es, ante todo, una experiencia íntima y personal, esto debiera llevarnos a considerar la didáctica de

la poesía como un campo que se interroga acerca de las mejores formas para favorecer y alimentar esa vivencia íntima en el alumnado. Por una parte, la reciente elaboración del concepto de “relación con la poesía” (Émery-Bruneau, 2018b), entendido como aquel conjunto de relaciones de sentido (producidas a nivel personal) y de significado (compartido) que un sujeto establece con el poema, puede leerse como un intento de comprensión y de elaboración teórica del espacio subjetivo de cada lector. Por otra, la eclosión de experiencias didácticas alineadas en torno a los postulados de la *reader response theory*, sugiere que muchos docentes han rearticulado sus prácticas para favorecer un aprendizaje emocional y experiencial de lo poético.

Como cabría esperar, esa rearticulación ha derivado en una intensa búsqueda de aquellos dispositivos didácticos que puedan favorecer la lectura subjetiva en las aulas. En esa línea se sitúan experiencias como las de Scimone (1999) o Rief (2002), quienes han experimentado con el uso de *poetry books*, entendidos como bitácoras en las que los estudiantes copian poemas que los interpelan y luego agregan breves escritos de respuesta lectora. O bien, variaciones de lo anterior: la creación de una antología poética de la que luego se toman prestadas ciertas palabras o versos para escribir un poema-collage propio (Allen, 2002; Bibbó, 2016), o la “colección a cuatro manos” (Brillant Rannou, 2016a), que consiste en producir un “libro” a partir de la particular selección, reorganización y justificación personal que un lector hace de ciertos pasajes de un determinado poemario o poeta. La selección personal de textos, factor común en todas estas iniciativas, también está a la base de experiencias como las de Shanklin (2009) y McClenaghan (2003), centradas en parejas o grupos de estudiantes que seleccionan un poema y comparten con el resto la particular interpretación que hacen de él, o la de Rottmann (2018), quien propone encuentros furtivos o “citas a ciegas” con poemas a partir

de palabras que dan una idea del tono, tema o sensación anímica de éstos.

Otra línea de trabajo en este ámbito es la producción de textos que buscan hacer emerger la lectura subjetiva. Allí se sitúan dispositivos de escritura reflexiva como los *quick writes* (Rief, 2002) o la “lectura dialogada en los márgenes” (Brillant Rannou, 2016a), ambos centrados en breves escritos que buscan recoger todo lo que pasa por la mente a partir de un poema leído. Otra interesante línea de exploración es la creación de dibujos en tanto manifestación del diálogo personal entre texto y lector, acompañados de breves textos informales en los cuales los estudiantes reflexionan sobre lo que los llevó a hacer ese dibujo sobre el poema (Giovannelli, 2017). Recientemente, esto ha abierto una fértil vía de trabajo mediante la producción de un videoarte que muestra el proceso de creación de un dibujo a partir de la interpretación (personal o grupal) de un poema que también es recitado en el video (Aliagas *et al.*, 2022).

Otro ámbito fundamental para avanzar hacia una didáctica experiencial de la poesía ha sido conectar los procesos de lectura y escritura poética con los gustos e intereses personales, así como con las prácticas vernáculas vinculadas con lo poético. En efecto, varias experiencias docentes vienen mostrando el interés de trabajar con temas cercanos y experiencias vitales (Dickson, 2002; Huie, 2006), con vivencias de producción poética multimodal en plataformas digitales (Guise y Friend, 2017; Hughes y John, 2009), o incluso con problemas del contexto sociocultural del alumnado (Rigell y Banack, 2019) en tanto caminos para superar aquella visión de la poesía como un contenido escolar ajeno a la propia vida.

Una buena manera de sintetizar el trabajo desarrollado en esta línea la encontramos en Creely (2019), quien, en defensa de un modelo de educación poética en el que la experiencia del sujeto lector ocupe un lugar central, habla de la necesidad de repensar el campo desde una “hermenéutica del yo” que promueva

procesos de reflexión sobre sí mismo a través del encuentro con la poesía.

Ahora bien, es interesante notar que buena parte de esta línea de experimentación educativa no sólo está centrada en hacer emerger las primeras impresiones, sino en ayudar a los estudiantes para que puedan avanzar en expresar sus reacciones al texto. Es decir, el foco en el sujeto lector no parece quedarse únicamente en un primer nivel impresionista, sino que también se ponen en escena instrumentos y dispositivos orientados a pensar didácticamente la subjetividad del lector para que ésta devenga “fermento de la interpretación” (Brillant Rannou, 2016a). Un excelente ejemplo de ello se observa en la secuencia didáctica de Steineke (2002), que avanza desde la recogida de primeras impresiones hacia la movilización de diversas formas de andamiaje que ayudan al alumnado a aprender a hablar de manera más profunda sobre los poemas leídos.

A su vez, cabe señalar que todo este giro hacia el espacio íntimo y subjetivo del lector es refrendado por investigaciones que muestran el potencial de los enfoques basados en la respuesta lectora para promover la apropiación personal del poema (Cushing, 2018), así como la pujanza de un enfoque centrado en la dimensión emocional para incidir en la mejora de las actitudes del alumnado hacia la poesía (Zaldívar, 2020). Otros estudios explican cómo las diferencias observadas en el nivel de disfrute del poema están más influenciadas por factores que remiten a la experiencia única y personal del lector que por factores externos a ésta (Casteleyn y Vanderwiegen, 2018). Lo anterior encuentra un correlato en la investigación acerca de docentes de referencia (Sigvardsson, 2019; Pardo y Munita, 2021), quienes concuerdan en la necesidad de abordar los procedimientos de análisis e interpretación tomando como punto de partida las primeras reacciones del alumnado.

Finalmente, desde la investigación educativa, este movimiento ha derivado en la búsqueda de instrumentos de recogida y cons-

trucción de datos que intentan dar cuenta del monólogo interior del sujeto con el texto. Desde esta perspectiva puede leerse el uso de la estrategia de “pensar en voz alta” (Eva-Wood, 2008; Peskin, 2010) utilizada para indagar en aspectos como las expectativas con las que el alumnado se acerca al poema, las respuestas afectivas o las sensaciones que el texto les provoca. Esto, con el propósito de hacer emerger parte de ese amplio sustrato de construcción de sentido que suele quedar oculto en el espacio íntimo de cada lector.

### *Crear comunidades de lectores y escritores*

En muchas ocasiones, los momentos de elaboración del monólogo interior de cada sujeto con el texto se expanden luego hacia espacios de socialización entre lectores. De este modo, la experiencia individual de lectura literaria deviene experiencia compartida con otros, con quienes se participa de una comunidad que intercambia sensaciones y construye sentidos sobre los poemas leídos. Tal como señala Giovanelli (2017), esta socialización permite el desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes, quienes toman contacto con otras subjetividades y modos de leer.

La socialización entre lectores se da de múltiples maneras y en diversos momentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunas veces es al inicio de una secuencia, al ofrecer espacios para seleccionar poemas y conversar con otros en torno a ellos (Moore, 2002). Otras, se da con posterioridad, con la creación de instancias de discusión guiada de ciertos poemas (Steineke, 2002) o al abrir espacios de retroalimentación acerca de los poemas que el propio alumnado escribe (Brady y White, 2017; Gutzmer y Wilder, 2012). Incluso, puede constituirse como un espacio final pensado para hacer público un determinado trabajo de lectura y/o escritura poética (Kovalcik y Certo, 2007; Rigell y Banack, 2019). Con todo, lo que importa es asumir que la enseñanza de la poesía necesita de instancias en las cuales el

lector pueda, por una parte, poner en la esfera pública sus propias formas de diálogo con los textos y, por otra, escuchar lo que otros tienen que decir en torno a éstos.

La importancia de generar espacios de socialización y discusión colectiva de sentido a partir de las respuestas personales ha sido relevada por la investigación (Elster, 2000) como un ámbito clave para la educación poética. En ese marco, resulta de interés la reflexión en torno a los propósitos educativos que están detrás de esos espacios. Podemos identificar un primer propósito centrado en lo que podríamos denominar socializaciones simples, esto es, abrir instancias para compartir poesía con otros por el mero placer de socializar una lectura que por alguna razón nos ha resultado significativa. Ahí se sitúan, por ejemplo, los centros de trabajo por los cuales deben pasar los estudiantes en la experiencia reportada por Miguez (2005), en los que, tras una exploración libre de poesía, se generan espacios para leer en voz alta algunos de esos textos a otros.

Un segundo nivel lo encontramos en aquellos espacios constituidos como instancias de construcción colectiva de sentido. La conversación en torno a un mismo texto leído por diversos lectores abre la posibilidad de compartir con otros la interpretación que cada sujeto hace del texto o, al menos, las inquietudes, ideas y reflexiones que dicha obra le suscita. En esa línea, contamos con trabajos (Shanklin, 2009; Timmermans y Johnson, 2017) que, en diversas etapas de la escolaridad, han mostrado el interés de favorecer instancias de discusión de poemas como una estrategia para entrar en profundidad en ellos y construir líneas interpretativas surgidas del devenir de la propia conversación. La posibilidad de sentir junto a otros cómo nos resuena un determinado texto (Moore, 2002), e incluso de relacionar el espacio conversacional con instancias de lectura guiada que permitan profundizar en un poema o una forma poética específica (Huie, 2006; Frye *et al.*, 2010), hace avanzar la socialización de lectores desde un

plano únicamente intuitivo hacia otro en el que el intercambio deviene fuente de construcción de interpretaciones más complejas de las obras. No obstante, para que este diálogo sea realmente productor de sentido, parece fundamental reducir la autoridad del docente sobre el texto que se discute (Smith y Connolly, 2005) para dejar, así, de ser el único en el aula que detenta “el” sentido del texto, y favorecer la movilización y confrontación de variadas hipótesis y líneas interpretativas elaboradas por el propio alumnado.

Un tercer propósito está vinculado a los procesos de escritura con intencionalidad literaria. Pensados desde la perspectiva de la socialización, estos espacios devienen en verdaderas “comunidades de escritores” de poesía (Kovalcik y Certo, 2007; Fischer, 2005), en las que se comparten las propias producciones y se leen o escuchan las de otros (Guise y Friend, 2017); se acompañan los procesos de creación mediante diversas formas de ayuda y de diálogo con otros (Mayer, 2002) y se crean instancias de escritura colaborativa en las que se escriben poemas entre dos o más compañeros (Dickson, 2002; Frye *et al.*, 2010; Timmermans y Johnson, 2017). Otras experiencias (Hannaford, 2015; Linaberger, 2005) han subrayado el interés que tiene el hecho de que los propios docentes se muestren como escritores de poesía (al exponer sus intentos y proveer, así, de un modelo) y se integren, a la par que sus estudiantes, en la comunidad de escritores del aula. En cualquier caso, lo que parece claro es que el componente social en la escritura parece incidir fuertemente en el nivel de implicación y compromiso del alumnado frente a la tarea (Guise y Friend, 2017; Fisher, 2005).

### *Ofrecer andamiaje*

Las diversas formas de andamiaje adquieren un rol fundamental en los procesos de educación poética. Tanto desde la investigación como desde las prácticas de aula, es posible identificar múltiples maneras de ayudar al alumnado a progresar en sus capacidades de implicación,

interpretación y creación de textos poéticos. A su vez, lo anterior se relaciona con un movimiento orientado a repensar el lugar del docente en la educación poética, desde el rol tradicional de detentor del sentido único hacia un nuevo rol de acompañante y mediador en los procesos de interpretación y creación vividos por los estudiantes (Xerri, 2016; Harris, 2018).

Modelar explícitamente las propias estrategias de lectura, especialmente aquellas movilizadas en lecturas retroactivas que permiten pasar de una lectura literal a otra más holística y simbólica (Stibbs, 2000), es una de las formas más concretas para lograr lo anterior. En esta línea se sitúan experiencias que usan procedimientos de *think aloud* (Calo, 2011), en las que el profesorado piensa en voz alta sobre el poema leído y, así, modela las estrategias que utiliza para construir sentido y ofrece luego variadas oportunidades a sus estudiantes para replicar ese procedimiento con otros textos. La importancia de esta forma de andamiaje es evidente: al visibilizar el proceso de interpretación y construcción de sentido, éste deja de ser visto como algo irrealizable o como una actividad para la cual se necesitan facultades especiales que sólo los lectores expertos poseerían (Peskin *et al.*, 2010). De este modo, la experticia del maestro no se manifiesta sólo en un conjunto de preguntas formuladas al alumnado sobre el texto, sino más bien en la manera como comparte sus estrategias y sensaciones mientras lee un poema (Smith y Connolly, 2005; Eva-Wood, 2008).

El modelaje de estrategias lectoras tiene también su correlato en los procesos de escritura. Esto se observa en experiencias como las de Linaberger (2005) y Hannaford (2015), en las que las docentes muestran sus propias creaciones poéticas al alumnado y de esta manera comparten tanto sus dificultades e incertidumbres a la hora de escribir un poema, como las formas mediante las cuales han intentado resolverlas.

Otra forma de andamiaje, identificada como parte del repertorio de prácticas efecti-

vas de profesorado de referencia (Sigvardsson, 2019), son las ayudas proporcionadas en espacios de lectura guiada en los cuales el docente orienta los procesos de análisis. Esto se observa en secuencias didácticas (Calo, 2011; Frye *et al.*, 2010; Huie, 2006) que cuentan con momentos iniciales de lectura guiada de poemas; el objetivo es que los estudiantes aprendan a usar estrategias de comprensión y análisis, interioricen ciertas particularidades y recursos del lenguaje poético y avancen en su capacidad de generar interpretaciones. En esta línea, destaca la propuesta de Steineke (2002) y el andamiaje que proporciona para enseñar a sus estudiantes a conversar sobre poesía: lejos de dejarles solos en esta compleja tarea, les ayuda a descubrir maneras para expresar su propia vivencia de lectura poética, en un proceso progresivo que va desde hablar sobre poemas cercanos y escogidos por ellos, hasta otros más desafiantes seleccionados por la profesora. También destacan experiencias basadas en dispositivos didácticos que, como la escritura reflexiva o la conversación en pequeños grupos (Cavalli, 2011; 2019), se utilizan como parte de procesos de lectura para apoyar la elaboración de la respuesta personal y la construcción de sentido de los estudiantes frente al texto.

Compartir el entusiasmo y mostrarse como lectores de poesía ha sido otra forma de explorar el andamiaje docente. Según Sigvardsson (2019), una potente ayuda del profesorado es transmitir su propia relación con la poesía, lo que puede darse de formas muy variadas. Se trata tanto de profesores que llevan al aula un corpus poético muy amplio y diverso (Shanklin, 2009; Rief, 2002; Gutzmer y Wilder, 2012), situación que sugiere prácticas lectoras nutridas y un sólido conocimiento del circuito literario; como de docentes que comparten con los estudiantes ciertas prácticas de lectura poética y comentan el impacto que éstas han tenido en sus trayectorias lectoras (Scimone, 1999; Sigvardsson, 2019). Son, en definitiva, docentes que se muestran como sujetos lectores y que entienden

la importancia de compartir esa experiencia con sus estudiantes.

Por último, la secuenciación y acompañamiento que se da en los procesos de escritura de poesía es otro elemento que emerge como parte del repertorio de andamiajes observado en múltiples experiencias educativas (Allen 2002; Gutzmer y Wilder, 2012; Heartwell, 2002; Kovalcik y Certo, 2007). Todas ellas están pensadas como itinerarios que, de manera progresiva, permiten al alumnado incorporar conocimientos y habilidades clave para la escritura, tales como comprender el funcionamiento de ciertos recursos y el rol que tienen en la construcción de sentido de una obra, o la conexión con la propia experiencia como motor creativo. A su vez, un componente central de estas experiencias es la pujanza de la “comunidad de escritores” que allí se construye. Esto permite que los apoyos para el proceso de escritura provengan de diversas fuentes: el docente, los pares y el mismo estudiante, todo lo cual favorece un andamiaje que funciona en distintos niveles y que promueve el sentir de que es posible *arriesgarse* en la escritura poética, a pesar de la complejidad de la tarea (Casteleyn y Vandervieren, 2018).

### *Apreciar las cualidades estéticas del poema*

Podría decirse que la atención a las particularidades del lenguaje poético, así como a la manera en la que los poetas usan ciertos recursos literarios para generar diversos efectos expresivos, nace de una doble problemática: por una parte, la excesiva atención que tradicionalmente se ha prestado a elementos extratextuales (como la información sobre el autor o el periodo literario), lo cual opaca a veces la reflexión sobre aquellos aspectos intratextuales que debieran estar en el centro de los procesos de construcción de sentido (Stibbs, 2000); y, por otra, el predominio del análisis estructuralista, centrado en un tipo de conocimiento metaliterario articulador de las prácticas de lectura analítica estandarizadas

que se les pide realizar a los estudiantes para “ilustrar” los saberes enseñados (Émery-Bruneau, 2018b). Lo anterior lleva a preguntarse acerca de los modos con los cuales podría ponerse atención a las cualidades estéticas del poema sin que esto se separe de los procesos de construcción de sentido; es decir, pensar esos saberes en tanto herramientas de las cuales echar mano para apoyar la interpretación.

Una de las vías de exploración en este ámbito ha sido el uso de consignas que funcionan como disparadoras de la reflexión acerca de aspectos propios del lenguaje poético. Así, en la experiencia reportada por Steineke (2002) se utilizan diversas consignas para que el alumnado repare en el uso de ciertos recursos poéticos o, en palabras de la autora, en el *writer's craft*. Cabe subrayar que el descubrimiento de dichos recursos no tiene, aquí, un fin en sí mismo, sino que la finalidad es que los estudiantes los integren progresivamente en las conversaciones literarias que desarrollan entre pares. Algo similar sucede en el caso de Scimone (1999), quien articula su secuencia con base en la creación de una antología poética en la que sus estudiantes deben considerar el efecto de sentido de ciertos recursos poéticos para la justificación de los poemas elegidos. Nuevamente, la atención a los aspectos estéticos del poema está en función de la reflexión sobre los efectos de sentido que su uso puede provocar en los lectores.

La investigación ha mostrado que este tipo de acercamiento al texto, centrado en una lectura estética que incluye la reflexión sobre ciertos componentes clave del texto poético, tiende a desarrollarse en los ciclos superiores de la escolaridad (Émery-Bruneau, 2018b). Sin embargo, experiencias desarrolladas en los primeros niveles de educación primaria muestran que es posible la construcción temprana de habilidades de lectura poética que incluyen la reflexión sobre la arquitectura de las obras. En esa línea se sitúa la experiencia de Timmermans y Johnson (2017), quienes ayudan a sus estudiantes a pensar sobre aspectos

como el ritmo o la forma, pero siempre conectando con la reflexión global acerca de lo que éstos aportan al poema. Se favorece, entonces, un continuo diálogo entre la comprensión global y la apreciación de aspectos estéticos específicos que, a su vez, se comprenden mejor en la medida en que se relacionan con la interpretación global; se cumple, así, con el ideal del “círculo hermenéutico” (todo-partes-todo) que Toutziaraki (2019) defendiera para el aprendizaje de la poesía.

En todos estos casos se produce de manera natural el regreso al texto, aspecto que ha sido señalado como una “regla de oro” por las y los docentes entrevistados por Sigvardsson (2019): redirigir la mirada hacia las particularidades del texto permitirá apoyar mejor las interpretaciones que de él se hagan. Asimismo, esa atención a ciertos aspectos estéticos relevantes también parece fundamental en aquellas secuencias didácticas que exploran el diálogo entre lectura y escritura de poesía. Diversas experiencias desarrolladas en ese plano se basan en la toma de conciencia de las particularidades de ciertos textos para, luego, experimentar con esas particularidades en las propias creaciones.

Así, mientras en algún caso (Heartwell, 2002) se ayuda al alumnado a escribir a partir del descubrimiento de diversas formas de juego poético desarrolladas por grandes autores, en otros (Dickson, 2002; Kovalcik y Certo, 2007) se focaliza esa atención hacia el descubrimiento de aspectos específicos propios del sustrato sonoro de la poesía, como son la rima, las aliteraciones, el ritmo o los cortes de verso. Hay, asimismo, reportes que amplían la mirada hacia el particular diálogo producido entre texto e ilustración, en el caso de poemas híbridos y multimodales cuya construcción de sentido pasa por la reflexión acerca de la interacción entre ambos lenguajes (McClenaghan, 2003). Estas experiencias comparten, pues, la intención de desarrollar una sensibilidad que permita, primero, atender a la especial *textura* que adquiere el lenguaje (Kovalcik y Certo, 2007) en poemas de otros autores, para

luego avanzar hacia la experimentación de ese aprendizaje en poemas de creación propia.

Ahora bien, es importante señalar el enorme desafío que parece emerger de este conocimiento: atender al espesor de la palabra poética requiere, sin duda, profesores que sean lectores sensibles y capaces de lograr ese difícil equilibrio entre apreciación personal y análisis profundo que está a la base de algunas de las mejores prácticas de educación poética reportadas hasta la fecha (Harris, 2018; Sigvardsson, 2019; Pardo y Munita, 2021). En palabras de Sigvardsson (2019: 11), el conocimiento acumulado en esta línea:

...indica que las respuestas personales de los alumnos y los análisis textuales se pueden combinar en el proceso de realizar interpretaciones. Sin embargo, podría ser que una metodología como ésta requiera de un docente altamente informado y experimentado que sea capaz de usar el análisis textual con sensibilidad.

### *Diversificar el corpus de lecturas*

Desde la experimentación educativa se observa una clara intención de ampliar y diversificar el corpus utilizado en las aulas. Las razones de esto recaen, por un lado, en la necesidad de construir, junto al alumnado, una visión más extensa respecto de qué es poesía. De este modo, se busca dar respuesta a un patrón de pensamiento que parece encontrarse sumamente arraigado en los estudiantes de todos los niveles, a saber, la creencia de que el género posee ciertas características fijas, como la presencia de rimas o de temas únicamente asociados al amor o a profundas reflexiones filosóficas (Duval y Turcotte, 2007). Esta ampliación conceptual deviene en ayuda para los estudiantes, en cuanto les permite desarrollar la capacidad de identificar lo poético no sólo en los poemas que leen, sino también en otros géneros literarios, como cuentos y novelas; en expresiones artísticas diversas como cine, música y artes visuales; y en variadas situaciones que no necesariamente se vinculan a la

lectura, como experiencias de contemplación de la naturaleza u otras vivencias cotidianas (Moore, 2002; Rief, 2002; Hughes y John, 2009). Asimismo, los procesos de escritura creativa también se ven favorecidos, ya que los estudiantes experimentan la multiplicidad de temas que pueden ser objeto de la expresión poética; por ejemplo, experiencias de la vida diaria en la escuela (Steineke, 2002) o contenidos de asignaturas que pueden pensarse lejanos de la poesía, como es el caso de ciencias e historia (Frye *et al.*, 2010).

Por otro lado, la diversificación del corpus responde a la necesidad de algunos docentes de enriquecer las experiencias de lectura y escritura de poesía que ofrecen a sus estudiantes, pues así se irían superando aquellas prácticas escolares más tradicionales que han contribuido a profundizar la difícil relación que se arrastra entre el alumnado y el género. Ejemplos de esto lo encontramos en experiencias como la de Calo (2011), quien propone variadas formas de llevar poesía gráfica a las aulas. Para esta docente, las ilustraciones y otros elementos visuales generan mayor motivación en los lectores y, al mismo tiempo, funcionan como una ayuda al momento de desentrañar el texto escrito y “navegar a través de las ricas capas del poema” (Calo, 2011: 351). Asimismo, los docentes que en Haugh *et al.* (2002) relatan experiencias exitosas de enseñanza de la poesía coinciden en la importancia de crear secuencias didácticas que incorporen autores y géneros diversos, como una forma de despertar el interés de los estudiantes y, también, de ofrecer modelos que enriquezcan los procesos de escritura. Otros docentes reportan aprendizajes significativos y altos grados de implicación en la creación de poesía multimodal, especialmente cuando se da en el medio digital (Guise y Friend, 2017; Hughes y John, 2009). En estos casos, la combinación de diversos modos semióticos para la expresión poética (texto, imagen, sonido) y la experimentación en soportes tecnológicos contribuye a ampliar las nociones respecto

de lo poético y a experimentar con un corpus que ha tenido escasa presencia en las aulas.

En línea con lo anterior, desde la investigación se reporta la importancia de considerar los gustos e intereses de los estudiantes al momento de seleccionar las obras (Sigvardsson, 2019). Ahora bien, para realizar esta selección, las y los docentes deben movilizar ciertas capacidades y atributos que permitirán una mediación más efectiva: mantenerse actualizados sobre lo que se publica en poesía infantil y juvenil (Gill, 2007), ser capaces de dar con aquellos poemas que conectan con sus estudiantes (Gutzmer y Wilder, 2012) y estar abiertos a corpus contemporáneos y cercanos a las prácticas vernáculas del alumnado, como el *slam* y las canciones (Émery-Bruneau, 2018a). Lo anterior se ve refrendado por experiencias como la que se reporta en Rottmann (2018): una de las conclusiones del uso de una “cita a ciegas” de poesía es que los estudiantes prefieren leer géneros poéticos variados y con temas cercanos a sus intereses.

Cabe mencionar que la consideración de los gustos de los estudiantes y la incorporación de prácticas extraescolares de lectura (*slam*, *rap*) no implica que se deba renunciar a trabajar con textos más desafiantes y complejos. Experiencias como las de Steineke (2002), Huie (2009) y Custódio (2019) muestran que los estudiantes de diferentes niveles sí son capaces de disfrutar y construir sentidos de poemas más resistentes. En parte, esto se explicaría por el uso que hacen estas docentes de dispositivos didácticos fértiles, como la lectura guiada y la conversación literaria, así como de crear itinerarios de progreso lector. Laloux (2013) y Kesler (2017), por su parte, abordan el trabajo con textos desafiantes en términos de las oportunidades que esto significa para la formación lectora de los estudiantes; el primero lo señala como un aprendizaje que se debe propiciar desde los niveles iniciales de escolaridad, mientras que el segundo invita a la experimentación con corpus tan novedosos como los álbumes poéticos informativos.

### *Abrir la experiencia poética a lo performático*

Tradicionalmente, la manera más socorrida de apropiación del poema ha sido la lectura analítica y el comentario sobre los elementos que lo componen; en ella, la enseñanza se centra en un plano exclusivamente intelectual y en una aproximación muy distanciada hacia los textos. Frente a este panorama, una vía de exploración ha sido la de abordar el objeto poético desde una visión más global, que considera lo performático como parte fundamental del acercamiento a las obras. Así, aun cuando la performance todavía no parece tener un lugar de relevancia en los programas curriculares y en la formación docente (Brunel y Émery-Bruneau, 2016), sí ha venido reclamando su espacio en la enseñanza dada la confluencia que mantiene con lo que sucede en espacios extraescolares y virtuales. En estos espacios los estudiantes acceden a todo un universo de expresión poética en el cual se exploran “soportes multimodales como la voz poética, la imagen estática, la música, la pintura o la imagen interactiva como lenguajes complementarios del lenguaje verbal, potenciándose aún más el poder expresivo y persuasivo de la palabra” (Cabrera y Foncubierta, 2022: 4).

En ese camino, la lectura expresiva ha recibido especial atención desde la investigación y experimentación educativa. Ésta se ha entendido no ya como un ejercicio mecánico de recitación centrado en la memorización y en la correcta dicción, sino más bien como un ejercicio de elaboración de una “oralidad lírica” (Brillant Rannou, 2016b) enfocada en la exploración de las posibilidades que el propio discurso poético ofrece para la enunciación por parte de sus lectores. Desde este enfoque, la lectura expresiva y la oralización ofrecen una manera de vivir una auténtica experiencia estética que conforma, así, un dispositivo central de la educación poética contemporánea.

Diversas experiencias educativas se sitúan en esta perspectiva: existen secuencias didácticas que exploran las elecciones que hacen

los estudiantes para representar, tanto en su lectura expresiva como en su puesta en escena multimodal, ciertos aspectos formales de los textos (Hughes y John, 2009); o bien, propuestas con un fuerte foco en el componente sonoro de la poesía y en las ayudas ofrecidas para su mejor comprensión y disfrute (Kovalcik y Certo, 2007). Son, pues, prácticas docentes que integran lo performático como aspecto clave del aprendizaje, tanto en lo visual (creaciones multimedia) como en lo oral (lectura expresiva, *slam*, entre otros) (Shanklin, 2009). A su vez, cabe señalar que estas actividades de recitación se insertan en situaciones comunicativas que dotan de sentido a la preparación de la lectura, socializada finalmente en espacios como picnics o cafés poéticos (Allen, 2002; Kovalcik y Certo, 2007).

Ahora bien, la exploración de lo performático expande las prácticas desde la voz hacia el cuerpo en tanto otro espacio posible de apropiación de lo poético. Los trabajos de Cecilia Bajour (2016; 2020) destacan como un potente llamado a pensar el lugar de la voz y del cuerpo en la experiencia de comprensión y producción de poesía, que deviene no sólo en una experiencia intelectual, sino también, tal como ya se ha explorado en las prácticas de los “susurradores” de poesía (Colángelo, 2015), en una experiencia física y sensorial. Así, la experimentación con el cuerpo y la voz para decir de una manera otra nuestra particular lectura de un poema se constituye como una interesante vía de exploración para una educación poética pensada desde el enfoque del “aprendizaje corporeizado” (*embodied learning*) que promueve la idea de aprender, también, con el cuerpo (Cabrera y Foncubierta, 2022). Lo anterior abre posibilidades de llevar las mediaciones poéticas a lugares diferentes de los tradicionales, y así “dejar de lado la exigencia racional de ‘comprensión’ que muchas veces deriva en la tendencia a reducir y controlar los sentidos” (Bajour, 2016: 25).

En esa línea se sitúa el trabajo de Duarte (2022), quien también explora las posibilidades

de una propuesta de performización que recupera la naturaleza espectacular y corporal del fenómeno poético. El *rap* aparece, aquí, como un potente modo de aproximación y manipulación de la palabra que, a medio camino entre el canto y el recitado, conecta a su vez con prácticas culturales vernáculas de los adolescentes. En efecto, sabemos de experiencias de aula que se han desarrollado en esta dirección (Aliagas y Fernández, 2017; Émery-Bruneau, 2018b), ya que han utilizado las formas poético-musicales del *rap* o el *slam* para generar espacios de recepción y producción de textos situados en un fructífero diálogo entre la cultura adolescente y ciertas características del género lírico que son especialmente relevantes en aquellos géneros. Asimismo, la investigación en esta línea no hace sino resaltar la fuerte motivación que estas prácticas —como el desarrollo de una *poetry jam* para sus familias y la comunidad escolar— suponen para el vínculo del alumnado con la poesía (Certo, 2015).

Por último, resulta necesario destacar el potencial que los enfoques performáticos vienen mostrando cuando son desarrollados en contextos de alta vulnerabilidad. Los propios docentes y talleristas encargados de esas experiencias (Fisher, 2005; Manning, 2016; Rudd, 2012) han resaltado el positivo impacto de la participación en grupos de oralización y producción poética (*spoken word poetry*) en la implicación y motivación de los participantes, así como también el fortalecimiento de la confianza en sí mismo y la validación de sus propias habilidades comunicativas (Jones y Curwood, 2020).

### *Integrar habilidades y crear ambientes poéticos*

Es necesario destacar que parte de la innovación educativa en la enseñanza de poesía radica, como se ha visto, en diversificar las prácticas y estrategias de acercamiento a lo poético, pero también en la integración de diversas habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad) en torno a lo poético. Así, muchas de

las experiencias observadas se caracterizan por favorecer encuentros con la palabra poética en los cuales hay múltiples espacios para leerla, escribirla y comunicarla oralmente a otros.

Ejemplos de ello son aquellas secuencias didácticas que construyen todo un itinerario progresivo de aprendizaje poético (Huie, 2006; Miguez, 2005; Rigell y Banack, 2019), con etapas claramente definidas. Dichas etapas suelen estructurarse de manera similar: en primer lugar, se generan variadas instancias de lectura guiada con foco en la construcción colectiva de los sentidos del poema y en reconocer cómo ciertos recursos estéticos y literarios aportan en esa interpretación. Luego, se realizan distintos ejercicios de escritura creativa, ya sea de manera individual o grupal, por medio de consignas que dialogan con los aprendizajes ya adquiridos. Por último, algunas de estas secuencias finalizan en la socialización de los poemas creados a través de lecturas expresivas previamente preparadas. Es decir, itinerarios que conjugan de manera muy equilibrada espacios de comprensión y producción de textos, tanto de forma oral como escrita. A su vez, cabe mencionar que la estructura presentada no deviene en rigidez, especialmente para docentes experimentadas como Steineke (2002), quien organiza estos momentos dependiendo del tipo de andamiaje que busca ofrecer a sus estudiantes: desde unos ejercicios iniciales y exploratorios de escritura creativa de “bajo riesgo”, hasta instancias finales de conversación literaria de mayor densidad interpretativa.

La integración de habilidades comunicativas se ha vinculado también con otra importante línea de trabajo: la de transversalizar las prácticas en torno a lo poético (Hanratty, 2008) y crear *ambientes favorables* para la poesía (Kalogirou *et al.*, 2019). Lo anterior responde a aquella necesidad planteada por Laloux (2013) en torno a crear verdaderos *universos poéticos* en la escuela, caracterizados por momentos regulares, cotidianos y ritualizados de lectura, escritura y expresión oral de poemas.

En ese sentido, el aprendizaje de la poesía como tema transversal al currículo —y no sólo anclado a la asignatura de lengua— se nos muestra como un movimiento especialmente deseable en las escuelas (Ofsted, 2007). Así, muchos docentes han sabido aprovechar la versatilidad de un género que se puede relacionar con los más diversos temas y aprendizajes; ejemplo de esto son aquellas secuencias didácticas que, al usar como punto de partida ciertos contenidos de asignaturas, como ciencias e historia, propician desafiantes procesos de escritura creativa (Frye *et al.*, 2010; Brady y White, 2017). Otro camino interesante para avanzar en la creación de estos ambientes favorables es la invitación de poetas a las aulas. Lejos de la charla magistral, la presencia de autores empieza a entenderse desde la intención de crear un verdadero ecosistema para el aprendizaje poético, en el cual estos encuentros enriquecen los procesos de acercamiento a la poesía desde el descubrimiento del oficio y de la propia experiencia de trabajo de las y los creadores (Leathers, 2020).

## CONCLUSIONES

Si bien la educación poética es un campo atravesado por múltiples problemáticas y tensiones que han sido ampliamente descritas por la literatura académica, la revisión bibliográfica aquí realizada permite visualizar aquellos caminos por los cuales la investigación y experimentación educativa ha intentado enfrentar esas dificultades. A modo de síntesis, podríamos decir que la innovación educativa en este campo ha estado caracterizada, en primer lugar, por la búsqueda de un delicado equilibrio entre promover el espacio privado de cada estudiante en tanto sujeto lector de poesía y crear instancias de socialización y de construcción de sentido con otros lectores. Esto se ha acompañado por la necesaria diversificación, tanto del corpus poético llevado al aula, como de las formas de andamiaje pedagógico que el profesorado ofrece para entrar en él. Lo anterior,

sin olvidar que esa “entrada a lo poético” puede darse de múltiples maneras: desde construir una mirada analítica e intelectual sobre la arquitectura de las obras y los efectos expresivos que ésta tiene en el lector, hasta abrir el juego poético hacia un tipo de aproximación más física y sensorial propia de lo performático. Y todo ello, en el contexto de la creación de ambientes que le den a la poesía un espacio cotidiano en la escuela, y en los cuales el alumnado pueda hacer cosas muy diversas con lo poético, tanto en forma oral como escrita.

A nuestro juicio, un aspecto destacable de las líneas de avance aquí mencionadas es que éstas nacen de la convergencia entre investigación y experimentación educativa. Es decir, provienen tanto de estudios científicos realizados en torno a lo poético en la escuela como de reportes de experiencias de los propios docentes de aula que, en diversos puntos del globo, han decidido emprender espacios de exploración para que la poesía se convierta en experiencia para su alumnado. Con todo, si bien lo anterior supone una potente validación de las líneas de avance presentadas, esto no debiera hacernos olvidar que los procesos de cambio allí propuestos implican transformaciones en múltiples niveles: desde

la formación inicial y continua de docentes y sus formas de articulación con la realidad cotidiana del aula, hasta las prácticas didácticas (disciplinares, pero también institucionales) de la escuela en torno a lo poético; desde repensar aspectos propios del sistema educativo (currículo, pruebas estandarizadas) hasta la progresiva puesta en valor de prácticas efectivas e innovadoras de educación poética realizadas en las aulas.

Esto último nos parece especialmente relevante para el contexto hispanohablante, un ámbito geográfico-cultural en el cual sería esperable que en los próximos años se intensificara la publicación y socialización de experiencias reales de trabajo con la poesía en las aulas. Con ello, se produce una puesta en valor de las voces y experiencias de aquellas maestras y maestros que son quienes día a día ayudan a otros a “caminar en la habitación del poema”, retomando la bella formulación de aquel verso de Collins citado por Steineke (2002); y a iluminar, del mejor modo posible, ese trayecto. Creemos, pues, que esto constituye un inmejorable camino para una comprensión más afinada de las múltiples formas en las que se produce el encuentro de niñas, niños y jóvenes con esa amplia casa llamada poesía.

## REFERENCIAS

- ALIAGAS Marín, Cristina y Júlia Alba Fernández (2017), “El rap com a pont per a l’escriptura poètica”, *Perspectiva Escolar*, núm. 391, pp. 27-32.
- ALIAGAS, Cristina, Teresa Férriz, Mariona Albareda y Adriá Oltra (2022), “Poesía dibujada: una propuesta para interpretar poemas en clave artística y audiovisual”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 96, pp. 41-45.
- ALLEN, Janet (2002), “Painting Word Pictures: The language of poetry”, *Voices from the Middle*, vol. 20, núm. 2, pp. 52-53.
- ANDRICAÍN, Sergio y Antonio Rodríguez (2016), *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?*, Cuenca, Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- APOL Laura y Macaluso Kati (2016), “Using the Author-Out Workshop to Counter Students’ Assumptions and Anxieties about Reading and Writing Poetry”, *The English Journal*, vol. 105, núm. 6, pp. 31-36.
- BAJOUR, Cecilia (2009), *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*, Bogotá, Asolectura.
- BAJOUR, Cecilia (2016), “Poesía, voz y cuerpo”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 22-27.
- BAJOUR, Cecilia (2020), “Cuerpos que irrumpen: poéticas de la sorpresa en la enseñanza de la poesía”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 90, pp. 23-28.
- BIBBÓ, Mónica (2016), “La voz de los lectores de poesía en la escuela secundaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 72, pp. 40-43.
- BOMBINI, Gustavo y Carlos Lomas (2016), “La educación poética”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 72, pp. 6-14.

- BRADY, Lorian y Dianne White (2017), "A Wiggle of Worms and a Passion for Poetry: A community collaboration", *Language Arts*, vol. 44, núm. 6, pp. 427-430.
- BRILLANT Rannou, Nathalie (2016a), "Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges: conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie", en Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (coords.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 87-109.
- BRILLANT Rannou, Nathalie (2016b), "Lire et faire lire la poésie: états d'une recherche et perspectives pour une didactique en devenir", en Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (coords.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 11-26.
- BRUNEL, Magali y Judith Émery-Bruneau (2016), "Réciter, dire, écouter, la performance poétique au secondaire en France et au Québec: écarts et convergences, propositions didactiques", en Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin y Magali Brunel (coords.), *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*, Namur, Presses Universitaires de Namur, pp. 197-216.
- CABRERA, Lucía y José Manuel Foncubierta (2022), "La lectura de los textos poéticos en la clase de lengua: imaginación, competencia metafórica, digitalización, poesía juvenil y voces olvidadas", *Álabe*, núm. extraordinario 1. DOI: <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.9>
- CALO, Kristine (2011), "Comprehending, Composing, and Celebrating Graphic Poetry", *Reading Teacher*, vol. 64, núm. 5, pp. 351-357. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.6>
- CALVO, Mercedes (2015), *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CASTELEYN, Jordi y Ellen Vandervieren (2018), "Factors Determining Young Adults' Appreciation of Reading Poetry", *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2018.18.01.04>
- CAVALLI, Daniela (2011), "La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 4, núm. 3, pp. 24-37. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.420>
- CAVALLI, Daniela (2019), "How Dialogues Facilitate High School Students' Responses to Poetry", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 22, núm. 3, pp. 26-43. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- CAVALLINI, Lucía (2015), "La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar", *El Toldo de Astier*, vol. 6, núm. 10, pp. 19-27.
- CERTO, Janine (2015), "Preadolescents Writing and Performing Poetry", en Sue Dymoke, Andrew Lambirth y Anthony Wilson (eds.), *Making Poetry Matter*, Londres, Bloomsbury, pp. 105-115.
- COLÁNGELO, Mirta (2015), *De susurros y susurradores*, Córdoba, Argentina, Comunicarte.
- CREELY, Edwin (2019), "Poetry is Dying: Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry", *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 42, núm. 2, pp. 116-127.
- CREMIN, Teresa, Marilyn Mottram, Eve Bearne y Prue Goodwin (2008), "Exploring Teachers' Knowledge of Children's Literature", *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 449-464. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640802482363>
- CUSHING, Ian (2018), "'Suddenly, I Am Part of the Poem': Texts as worlds, reader-response and grammar in teaching poetry", *Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, vol. 52, núm. 1, pp. 7-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414398>
- CUSTÓDIO, Pedro Balauš (2019), "Jovens leitores e um soneto português do Séc. XVIII: uma aliança viável? Um ensaio no 2o Ciclo do Ensino Básico", *Journal of Literary Education*, núm. 2, pp. 71-89. DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.2.14995>
- DICKSON, Randi (2002), "Creating Joy: Adolescents writing poetry with young children", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 38-42.
- DUARTE, Carlos (2022), "Rap, poesía y escuela: resonancias para un texto-cuerpo", *Álabe*, núm. extraordinario 1. DOI: <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.1>
- DUVAL, Isabelle y Turcotte Michel (2007), "Dynamiser l'enseignement de la poésie contemporaine", *Québec Français*, núm. 147, pp. 62-64.
- ELSTER, Charles (2000), "Entering and Opening the World of a Poem", *Language Arts*, vol. 78, núm. 1, pp. 71-77.
- ÉMERY-Bruneau, Judith (2018a), "Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois", *Pratiques*, núm. 179-180, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- ÉMERY-Bruneau, Judith (2018b), "Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois: quelle progression entre les cycles / degrés?", *Trema*, núm. 49, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.4526>
- ÉMERY-Bruneau, Judith y Camille Leclerc (2018), "Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois", *Language and Literacy*, vol. 20, núm. 2, pp. 20-39. DOI: <https://doi.org/10.20360/langandlit29358>
- EVA-Wood, Amy (2008), "Does Feeling Come First? How poetry can help readers broaden their understanding of metacognition", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 51, núm. 7,

- pp. 564-576. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.7.4>
- FAVRIAUD, Michel, Maryline Vinsonneau y Michel Poletto (2017), *Les Chemins de poésie d'Alep. Poétique et didactique du dire-lire-écrire à l'école primaire*, Limoges, Lambert-Lucas.
- FISHER, Maisha (2005), "From the Coffee House to the School House: The promise and potential of spoken word poetry in school contexts", *English Education*, vol. 37, núm. 2, pp. 115-131.
- FRYE, Elizabeth, Woodrow Trathen y Bob Schlagal (2010), "Extending Acrostic Poetry into Content Learning: A scaffolding framework", *The Reading Teacher*, vol. 63, núm. 7, pp. 591-595. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.63.7.6>
- GILL, Sharon (2007), "The Forgotten Genre of Children's Poetry", *The Reading Teacher*, vol. 60, núm. 7, pp. 622-625. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.2>
- GIOVANELLI, Marcello (2017), "Readers Building Fictional Worlds: Visual representations, poetry and cognition", *Literacy*, vol. 51, núm. 1, pp. 26-35. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12091>
- GUISE, Megan y Noël Friend (2017), "Demystifying Poetry for Middle Grades Students through Collaborative, Multimodal Writing", *Language Arts*, vol. 94, núm. 6, pp. 395-406.
- GUTZMER, Cara y Phillip Wilder (2012), "'Writing so People Can Hear Me': Responsive teaching in a middle school poetry unit", *Voices From the Middle*, vol. 19, núm. 3, pp. 37-44.
- HANNAFORD, Tanya (2015), "Behind the Curtain: A teacher's quest to better understand, write, and model poetry", *English Journal*, vol. 104, núm. 4, pp. 37-42.
- HANRATTY, Brian (2008), "Opening the Windows of Wonder: A critical investigation into the teaching and learning of poetry at key stage four in Northern Ireland", *Irish Educational Studies*, vol. 27, núm. 2, pp. 147-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323310802021870>
- HARRIS, Karen (2018), *The Practices of Exemplary Teachers of Poetry in the Secondary English-Language Arts Classroom*, Tesis de Doctorado, Boston, Boston University.
- HAUGH, Eleanor, Sean Murray, Jennifer Elle, Jacqueline Bach, Rachel Basden, Sametra D. Chisolm, Dallas Crow, Victoria J. Easterling, Edward Federenko, Mark Gorey, Tanin Longway, René Matthews y Jack Trammell (2002), "Teacher to Teacher: What is your favorite activity for teaching poetry?", *The English Journal*, vol. 91, núm. 3, pp. 25-31.
- HEARTWELL, Proal (2002), "Masters as Mentors: The role of reading poetry in writing poetry", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 29-32.
- HENNESSY, Jennifer, Carmel Hinchion y Patricia McNamara (2010), "Poetry and Pedagogy: Exploring the opportunity for epistemological and affective development within the classroom", *Literacy Information and Computer Education Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 178-185. DOI: <https://doi.org/10.20533/LICEJ.2040.2589.2010.0025>
- HUGHES, Janette y Amy John (2009), "From Page to Digital Stage: Creating digital performances of poetry", *Voices from the Middle*, vol. 16, núm. 3, pp. 15-22.
- HUIE, Mary (2006), "Writing Personal Shadow Poems to Understand Universal Themes", *English Journal*, vol. 96, núm. 1, pp. 30-33.
- JONES, Katelyn y Jen Curwood (2020), "Tell the Story, Speak the Truth: Creating a third space through spoken word poetry", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 64, núm. 3, pp. 281-289. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1080>
- KALOGIROU, Tzina, Juan Senís y Xavier Mínguez-López (2019), "Editorial: Poetry in literary education", *Journal of Literary Education*, núm. 2, pp. 1-7. DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.2.16152>
- KESLER, Ted (2017), "Celebrating Poetic Nonfiction Picture Books in Classrooms", *The Reading Teacher*, vol. 70, núm. 5, pp. 619-628. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1553>
- KOVALCIK, Beth y Janine Certo (2007), "The Poetry Café is Open! Teaching literary devices of sound in poetry writing", *The Reading Teacher*, vol. 61, núm. 1, pp. 89-93. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.10>
- LALOUX, Cécile (2016), "S'imprégner de la poésie à l'école maternelle", en Jean Pierre Siméon (coord.), *La poésie au quotidien. De la maternelle au cycle 3*, Dijon, CRDP de Montpellier, pp. 29-56.
- LAMAS, Florencia (2016), "Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias", *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 10, núm. 4, pp. 32-48. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- LAMBIRTH, Aandrew, Sara Smith y Susan Steele (2012), "Poetry is Happening but I don't Exactly Know How: Literacy subject leaders' perceptions of poetry in their primary schools", *Literacy*, vol. 46, núm. 2, pp. 73-80.
- LEATHERS, Jacqueline (2020), "Poetry in a Time of Pandemic", *The Reading Teacher*, vol. 74, núm. 3, p. 339. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1939>
- LINABERGER, Mara (2005), "Poetry Top 10: A fool-proof formula for teaching poetry", *Reading Teacher*, vol. 58, núm. 4, pp. 366-372. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.58.4.6>
- MANNING, Logan (2016), "Rewriting Struggles as Strength: Young adults' reflections on the significance of their high school poetry community", *Research in the Teaching of English*, vol. 50, núm. 3, pp. 288-308.
- MAYER, Jamer (2002), "Student-led Poetry Workshops", *English Journal*, vol. 99, núm. 3, pp. 51-54. DOI: <https://doi.org/10.2307/821512>

- McCLENAGHAN, Douglas (2003), "Writing Poetry ...and Beyond", *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 2, núm. 2, pp. 96-102.
- MIGUEZ, Betsy (2005), "Bring Back the Poetry", *Teacher Librarian*, vol. 32, núm. 4, pp. 26-31.
- MOORE, John (2002), "Practicing Poetry: Teaching to learn and learning to teach", *The English Journal*, vol. 91, núm. 3, pp. 44-50. DOI: <https://doi.org/10.2307/821511>
- MORÓN Olivares, Eva (2016), "¿Maestros y poesía? Reflexiones en torno a la formación poética de los estudiantes de Magisterio", en Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico, Dari Escandell y José Rovira-Collado (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 736-740.
- OFSTED (2007), *Poetry in Schools: A survey of practice*, Londres, Ofsted, en: [http://dera.ioe.ac.uk/7075/8/Poetry\\_in\\_schools\\_\(PDF\\_format\)\\_Redacted.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/7075/8/Poetry_in_schools_(PDF_format)_Redacted.pdf) (consulta: julio de 2022).
- PARDO, Manuela y Felipe Munita (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. 32, núm. 2, pp. 195-204. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.68297>
- PESKIN, Joan (2010), "The Development of Poetic Literacy during the School Years", *Discourse Processes*, vol. 47, núm. 2, pp. 77-103. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638530902959653>
- PESKIN, Joan, Greg Allen y Rebecca Wells-Jopling (2010), "The Educated Imagination": Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 53, núm. 6, pp. 498-507. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.6.6>
- RIEF, Linda (2002), "Inviting Poetry in", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 46-47.
- RIGELL, Amanda y Arianna Banack (2019), "Where we're from: Poetry, placemaking, and community identity", *English Journal*, vol. 109, núm. 1, pp. 38-44. DOI: <https://doi.org/10.58680/ej201930272>
- ROTMANN, Amy (2018), "Blind Date Poetry: Introducing poetry to today's high school students", *Journal of Educational Research and Practice*, vol. 8, núm. 1, pp. 31-40. DOI: <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.02>
- RUDD, Lynn (2012), "Just Slammin! Adolescents' construction of identity through performance poetry", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 55, núm. 8, pp. 682-691. DOI: <https://doi.org/10.1002/JAAL.00083>
- SCIMONE, Anthony (1999), "At Home with Poetry: Constructing poetry anthologies in the high school classroom", *English Journal*, vol. 89, núm. 2, pp. 78-82. DOI: <https://doi.org/10.2307/822143>
- SHANKLIN, Nancy (2009), "Exploring Poetry: How does a middle school teacher begin?", *Voices from the Middle*, vol. 16, núm. 3, pp. 46-47.
- SIGVARDSSON, Anna (2017), "Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings from a systematic literature review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 66, núm. 5, pp. 584-599. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- SIGVARDSSON, Anna (2019), "Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, núm. 6, pp. 953-966. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- SIMECEK, Karen y Viv Ellis (2017), "The Uses of Poetry: Renewing an educational understanding of a language art", *The Journal of Aesthetic Education*, vol. 51, núm. 1, pp. 98-114. DOI: <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.51.1.0098>
- SMITH, Michael y William Connolly (2005), "The Effects of Interpretive Authority on Classroom Discussions of Poetry: Lessons from one teacher", *Communication Education*, vol. 54, núm. 4, pp. 271-288. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634520500442145>
- SNAPPER, Gary (2015), "Exploring Resistance to Poetry in Advanced English Studies", en Sue Dymoke, Andrew Lambirth y Anthony Wilson (eds.), *Making Poetry Matter*, Londres, Bloomsbury, pp. 31-41.
- STEINEKE, Nancy (2002), "Talking about Poetry: Teaching students how to lead the discussion", *Voices from the Middle*, vol. 10, núm. 2, pp. 8-14.
- STIBBS, Andrew (2000), "Can you (almost) Read a Poem Backwards and View a Painting Upside Down? Restoring aesthetics to poetry teaching", *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 37-47. DOI: <https://doi.org/10.2307/3333575>
- TIMMERMANS, Karen y Angie Johnson (2017), "Introducing and Sustaining Close Reading and Writing Through Poetry", *The Reading Teacher*, vol. 71, núm. 3, pp. 357-362.
- TOUTZIARAKI, Marianna (2019), "The Dialogic Relationship between Literary Texts and Paintings and its Application to Literary Education in High School", *Journal of Literary Education*, núm. 2, pp. 130-152. DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.2.12779>
- XERRI, Daniel (2016), "Poems Look Like a Mathematical Equation: Assessment in poetry education", *International Journal of English Studies*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/1/235261>
- XERRI, Daniel (2018), "Poetry Teaching in Malta: The interplay between teacher's beliefs and practices", en Andrew Goodwyn, Cal Durrant, Louann Reid y Lisa Sherf (eds.),

- International perspectives on the teaching of literature in schools*, Londres, Routledge, pp. 131-144.
- YOUNG, Mary (2016), *High School English Teachers' Experiences with Poetry Pedagogy*, Tesis de Doctorado, Boston, Northeastern University.
- ZALDÍVAR, Raquel (2017), "Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO", *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 29, pp. 259-277. DOI: <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>
- ZALDÍVAR, Raquel (2020), "La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes adolescentes hacia la poesía", *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 14, pp. 75-113. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>