



Poesía y formación docente: búsquedas, obstáculos y permisos

Por Florencia Lamas¹ (CABA. Buenos Aires)

Resumen

¿Cómo se puede invitar a leer poesía en la escuela si no se la conoce o se la rechaza? ¿Alcanza con que los y las docentes sean lectores/as entusiastas del género? ¿Qué podemos ofrecer a los/las futuros/as docentes para que puedan generar la ocasión de encuentros interesantes y potentes con la poesía en las aulas? El presente artículo describe una experiencia de abordaje del género en la formación inicial de docentes de primaria en un profesorado de la ciudad de Buenos Aires. Al mismo tiempo, reflexiona sobre algunas concepciones estereotipadas que actualmente siguen operando como obstáculos frecuentes en el encuentro entre los/las maestros/as y la poesía.

Palabras clave: *poesía – formación docente – modos de leer – canon - concepciones estereotipadas*

*¡Quién pudiera agarrarte por la cola
magiafantasmanieblapoesía!*

Juan Gelman

Escena uno. Cada cuatrimestre indago qué relación tienen con la poesía mis estudiantes del profesorado de primaria. Las respuestas se reiteran: si bien hay excepciones, predomina la inexistencia de esa relación, matizada a veces por un rechazo cuyo origen suelen situar en las experiencias de sus trayectorias escolares. Se instala una pregunta

¹ Florencia Lamas es Licenciada y Profesora en Letras (UBA), Magíster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona) y Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (CEPA). Actualmente se desempeña como docente en profesorados de educación primaria de Ciudad de Buenos Aires (ENS N° 4 y 3) y en secundario de adultos (CENS). Ha participado como formadora en programas de actualización docente y coordinado talleres de literatura en el nivel primario. También es editora. Correo: lamas_florencia@yahoo.com.ar



obvia: ¿cómo se puede invitar a leer poesía en la escuela, desde el rol de maestros/as, si no se la conoce o se la rechaza?

Escena dos. Antonella tiene una implicación personal con la lectura poética. Sin embargo, afirma de manera tajante que “no la daría ni a palos” en sus clases como maestra. Su experiencia escolar la lleva a considerar que la única entrada posible para la poesía es a través del abordaje formal configurado como mero reconocimiento de recursos, sin vincularlos con la producción de sentidos en el poema. En correlato con esto, Antonella no concibe la posibilidad de proponer a sus estudiantes una aproximación al texto poético como la que ella privilegia en su lectura personal. Entonces... ¿tampoco alcanza con que los y las docentes sean lectores/as entusiastas de poesía?

Escena tres. Paula, también maestra en primaria, afirma tener una deuda pendiente con el género porque conoce muy poco. Sin embargo, una experiencia puntual en el profesorado —la producción de un texto poético a partir de una consigna que se inicia con la lectura de poemas— la lleva a desear ingresar la poesía en sus clases. Pero a la hora de hacerlo se siente algo perdida; comenta que no sabe cómo iniciar sus exploraciones para conocer más y para descubrir cómo proponer la lectura poética a sus estudiantes. Paula instala una nueva pregunta: una vez que está instalado el interés, ¿cómo dar respuesta a las necesidades planteadas para que los y las docentes puedan generar la ocasión de encuentros interesantes y potentes con la poesía en las aulas?²

Con estos (y muchos otros) interrogantes interpelándome, en mis clases de Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje intento que la poesía circule por el aula, que la habite. Más allá de las prescripciones curriculares que la incluyen como contenido a ser enseñado —o de los eslóganes que abundan en relación con la lectura literaria en general y que con demasiada frecuencia se vacían de sentido—, tengo la convicción de que la experiencia de la lectura poética es significativa tanto para personas adultas como jóvenes y niñas. Entre los muchos motivos que podría mencionar, en esta ocasión elijo uno de los que me ofrece la poeta argentina Alicia Genovese:

² Los comentarios de Antonella y Paula surgen de entrevistas realizadas en el marco de una acotada investigación sobre las creencias de docentes en torno a la enseñanza de la poesía en el segundo ciclo y al impacto de estas creencias en sus prácticas (investigación realizada como trabajo final del Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil, UAB, 2016).



“la poesía resiste el achatamiento de la percepción, la rutina de ver lo mismo, y propone nuevos enfoques, nuevas versiones de lo real (...). La resistencia del poema a un tipo de descripción, que más que ver, escuchar o tocar parece repetir algo que ya fue escrito, es también la reacción frente a un tipo de percepción automatizada que se reproduce sin el sentido crítico de la propia experiencia, un tipo de percepción alisada y planchada, en la línea de producción fordista” (2011, p. 23).

Acercarse al poema pensándolo como un modo de mirar diferente, que puede desacomodarnos, desestabilizarnos, o que —en palabras de Mirta Colángelo—, “nos permite una forma de aproximación oblicua hacia aquello a lo cual convinimos en llamar mundo” porque “busca el revés de las cosas, lo oculto” (2015, p. 19), es bien distinto de acercarse al poema a través de una definición como la siguiente, tomada de un libro de texto para 5° grado: “La poesía es un texto literario en el que las palabras se eligen por su sonido y por su significado. Podemos reconocerla porque sus líneas son cortas. Esas líneas se llaman versos y pueden agruparse en estrofas”.

En su gran mayoría, los y las estudiantes del profesorado llegan a la cursada con una concepción del texto poético restringida a definiciones como la del libro escolar citado, con variantes en las que se suma la idea de que “siempre expresa los sentimientos y las emociones del poeta”. No voy a ahondar aquí en lo limitante y hasta erróneo de algunas definiciones puntuales, pero sí quiero enfatizar lo indispensable que se vuelve, en la formación docente, ofrecer ocasiones de acercarse a la poesía de otro modo para que esta mirada reduccionista del género no siga replicándose al infinito. Es decir, habilitar acercamientos a lo poético que no pasen por la adquisición de un compendio de definiciones, cuando, además, muchos teóricos/as y poetas evidencian la resistencia de la poesía a ser encorsetada en una definición. Muy difundida ha sido, por ejemplo, esta afirmación de Julio Cortázar (1982): “Ya no sé quién dijo, una vez, hablando de la posible definición de la poesía, que la poesía es eso que se queda afuera, cuando hemos terminado de definir la poesía”, a la que podemos sumar la voz de María Teresa Andruetto: “No sabemos decir qué es poesía, pero cuando algo de ella ha sido capturado y por eso mismo nos captura, podemos reconocerla” (2010, p. 25). En este sentido, sería



un ejercicio enriquecedor que los y las docentes nos permitiéramos poner en cuestión la “necesidad” de clausurar las aproximaciones al género —y a la literatura en general— en un conjunto de definiciones, sin que esto signifique desterrar los marcos teóricos y conceptuales, sino evitar la comodidad de los reduccionismos.

En el marco de las preocupaciones que he mencionado, cuatrimestre a cuatrimestre intento explorar nuevas formas de generar ocasiones de encuentros diferentes con lo poético, buscando articular dos líneas de acción en constante revisión: por un lado, acciones orientadas a que los y las estudiantes se construyan como lectores/as del género; por otro lado, acciones orientadas a su fortalecimiento como mediadores/as. En este camino, la gran aliada es la invitación a transitar y reflexionar experiencias significativas ya que, en palabras de Jorge Larrosa, “la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye” (2003, p. 3).

Me voy a detener, entonces, en algunas de esas acciones y reflexiones que marcan mi propia práctica en estos días en la búsqueda de dar respuesta a las inquietudes que observo en mis estudiantes y en docentes ya en ejercicio. Es necesario destacar que las propuestas a las que recurro no son novedosas ni revolucionarias, ya que la mayoría han sido y son implementadas en muchas escuelas de los distintos niveles de enseñanza formales y no formales. Pero quiero rescatar el potencial de ponerlas en funcionamiento juntas en la formación docente inicial, de modo sistemático, para favorecer el “entrar en poesía” al que nos invita Laura Devetach (2008).

En una de las escenas con que inicié este escrito, la incertidumbre de Paula acerca de cómo ampliar su universo poético planteaba una demanda que se presenta con mucha frecuencia en los grupos y a la que debo ofrecer alguna respuesta. Dedicar tres o cuatro clases a la poesía (la cantidad de contenidos a enseñar en la materia cuatrimestral no permite mucho más que eso) no alcanza para ofrecer brújulas suficientes; pero además, creo que la poesía exige lo que podríamos llamar “un tiempo prolongado de exposición”; es decir, su frecuentación y la demora de explorar según ritmos personales. Pensando en esto es que actualmente trazo un recorrido que invita a ir acercándose de a poco. Al inicio del curso, cuando nos detenemos a profundizar en distintas dimensiones de la escritura



(los procesos, la escritura de invención³) propongo la lectura de *Quiere a ese perro*, de Sharon Creech, este bellissimo libro está construido como un diario personal en el que Jack, un niño, registra sus primeros encuentros con la lectura y escritura de poesía, provocados por su maestra, la señorita Stretchberry. La perplejidad de Jack ante los textos y las consignas de producción pone en escena algo de lo que les sucede también a los y las estudiantes, al tiempo que empieza a acercarlos/as a poéticas de autores que por lo general no conocen: William Carlos Williams, Robert Frost, Walter Dean Myers, entre otros.

Luego, como la señorita Stretchberry, yo también elijo partir de la lectura de poemas no editados para público infantil. Estas primeras lecturas se proponen por fuera del espacio del aula. La primera invitación consiste en acercarse al texto poético a través de haikus, que leen, seleccionan y comparten en un foro del aula virtual; la elección de esta forma poética como primera aproximación obedece a que permite comenzar a desarticular la idea de que la poesía es “difícil”, lejana, y a vincularla con lo planteado por Genovese en el fragmento ya citado: el poema como una percepción desautomatizada. En un segundo momento, la propuesta consiste en revisar la colección de poesía Juan Gelman⁴, que contiene una muy interesante selección de libros de diversidad de autores/as de distintos lugares y épocas, con propuestas estéticas bien diferentes. En este caso, la consigna consiste en elegir una serie de poemas de libros distintos y, también, compartirlos en el foro del aula virtual. El criterio de elección es personal y, en este caso, no debe pasar por motivaciones didácticas; el posicionamiento que me interesa aquí es el de lectores, no el de docentes lectores que seleccionan para sus clases. Entonces, desde la consigna

5

³ En esto, sigo la tradición de los talleres de escritura de invención que, a partir de Grafein, profundizaron Maite Alvarado y Gloria Pampillo. Puede consultarse: Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As.: FCE; Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Bs. As.: Libros del Zorzal.

⁴ La Colección Juan Gelman llegó a las bibliotecas de las escuelas secundarias y de los institutos de formación docente públicos de todo el país en el marco del Operativo Nacional de Distribución de Textos y Libros Escolares 2014, implementado por el Ministerio de Educación de la Nación. Comprende 80 libros e incluye autores como Juan Gelman, Luis Alberto Spinetta, Diana Bellessi, Juana Bignozzi, JL Ortiz, Alejandra Pizarnik, Idea Vilariño, Bustriazo Ortiz, Roque Dalton, Charles Baudelaire, Marina Colasanti, Wislawa Szymborska, Fernando Pessoa, Raúl González Tuñón, César Fernández Moreno... El catálogo completo se puede consultar en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005366.pdf>



habilito la elección de un texto porque los/las conmueve, divierte o porque se sienten identificados/as, pero sobre todo, busco instalar como criterio de selección que el poema les ofrezca una mirada diferente de algo ya conocido o que esté escrito de un modo que los/las sorprenda, es decir, que se centren en el “cómo dice” y no solo en el “qué”. Cada uno/a decide si, además, comparte algún comentario sobre los poemas seleccionados. La decisión de que comiencen leyendo poesía “para adultos” responde a mi intención de que amplíen el universo de posibilidades del texto poético en cuanto a estructuras, ritmos, voces, objetos sobre los que giran los textos; que descubran que no toda la poesía es “hermética” ni amorosa, ideas bastante cristalizadas también. La colección Gelman, al tiempo que me permite expandir el canon, ofrece una brújula a través de su repertorio de autores cuidadosamente seleccionado, al que pueden volver cuando diseñen más adelante sus propias clases para la escuela primaria. Es decir, esta decisión se orienta a dar respuesta a la necesidad de Paula consignada al comienzo de este escrito.

Al finalizar el cuatrimestre les solicito que escriban un texto breve en el que den cuenta del recorrido personal de sus lecturas; allí aparece con fuerza algo que me interesa destacar: la circulación de recomendaciones entre compañeros/as y a través de la bibliotecaria, una gran aliada. También aparecen con fuerza, en muchos de los relatos, el reconocimiento de una relación ya existente con lo poético (que no era considerada como tal) y el “descubrimiento” de un universo en el cual surge el deseo de seguir adentrándose. Tomo una de las reflexiones, la de Sabrina:

“En la primera clase escribí que no tenía una relación estrecha con la poesía, o bien, que no tenía relación. Después de replanteármelo, pensé, no es así. Me encanta encontrarles significados a mis canciones favoritas por ejemplo, me encanta encontrarles mi sentido a las metáforas, me encanta el hecho de poder expresar un sentimiento de las formas más diversas y replantear sus significados con cada ‘nueva’ lectura. Un poco de eso hubo en esta búsqueda. (...) Leí el índice de autores, hice una lista con los que me generaron interés o me llamaban más la atención, por el título. No quise enfocarme en autores más conocidos (a mi criterio) como Benedetti, Storni, Yupanqui, Spinetta o Cortázar, porque sabía que iban a ser los seguros faltantes de biblioteca y, creí, los más populares del foro. (...) Leí



bastante, hubiese leído más (...). Me guíe por mis ideales, mis convicciones, con lo que me sentía identificada. Por las dolorosas realidades o por los recuerdos, lindos, malos, las memorias que forjaron mi identidad. Memorias propias o colectivas.”

Por otro lado, grande fue la sorpresa cuando leí el recorrido de Carla, que produjo un texto poético que finaliza así:

*Leí poemas con pentagramas
buscaba exactos encajados
encontré sinrazones
encontré caprichos
encontré maravillas
esperaba inentendibles
encontré simpleza.
Me alcanzó la poesía.*

7

Mientras por fuera del aula se van desarrollando estos encuentros, entre las consignas que propongo para que experimenten la escritura de invención y para reflexionar sobre cómo diseñarlas, “se cuelan” algunas de escritura poética. De este modo, hacemos presente otro modo posible de acercarse al género.

Hacia el final del curso, la poesía pasa a ser el centro de las clases y, ahora sí, a través de una mesa de libros bien nutrida hace su ingreso la publicada especialmente para niños y niñas. Poemarios de autor, antologías de poesía tradicional, libros que contienen un solo poema expandido en sus páginas y en diálogo con ilustraciones... En el corpus elegido, tienen mucho espacio las propuestas que ponen en crisis las ideas más difundidas acerca del género. Al respecto dice Macarena: “descubrí que existe gran variedad de textos poéticos con ilustraciones increíbles, libros en donde se juega con las letras y las imágenes. Me falta un montón de cosas por leer, esto me sirvió para conocer un poco más del mundo de la poesía, de la que intento hacerme amiga”.

Llegados a este punto, abrimos la discusión acerca de cómo construir el corpus que los futuros/as maestros/as propondrían en los grados de primaria; exploramos la construcción de itinerarios posibles con la idea de que no tienen por qué restringirse a los recorridos



temáticos (los más frecuentes en la escuela) y —recuperando las lecturas de inicio de cuatrimestre— cuestionamos la concepción de incluir solo poemas que hayan sido publicados para la infancia.

Otra de las cristalizaciones que ponemos en discusión en relación con el corpus —y, por supuesto, en relación con los modos de leer— es la preocupación por el “problema de la complejidad del texto poético”, asociada a cierta idea de una necesidad imperiosa de entender “qué quiso decir el autor”, de descubrir algún significado oculto e inaccesible (excepto para ciertos entendidos o iluminados)⁵. Estas ideas —que tienen un peso importante en las prácticas escolares en torno a la poesía, y en la sociedad en general— erigen un muro que opera inhibiendo lecturas personales y, también, opera obturando el acercamiento a la lectura de poesía. Por otro lado, frente a la creencia de que a los niños y las niñas hay que darles textos absolutamente “comprensibles”, recuperemos esta reflexión que aporta Roberta Iannamico (2018):

“A partir de mi experiencia de casi 30 años haciendo talleres en escuelas, bibliotecas, etc., pude observar que los niños y las niñas aman la poesía. Que tienen con ella una relación absolutamente natural, cosa que no se da en el caso de los adultos que muchas veces tienen prejuicios, o falsas expectativas que derivan en frustración frente a un texto poético. Los nenes y las nenas, más acostumbrados a vivir el tiempo presente, al disfrute de la percepción, a la conexión con el misterio, reciben el poema paladeando sus imágenes, su música, y el sentido de las palabras que se amplifica y transforma según cada subjetividad. Lo que ‘no se entiende’ (tal vez palabras desconocidas o construcciones poco convencionales) no es vivido como frustración sino como misterio que atrae y guía.”

⁵ En relación con esto, recordemos el muy transitado texto de Graciela Montes, *La gran ocasión*, donde señala: “Es posible que algún maestro piense que el texto tiene ‘un’ sentido, independiente del lector, el sentido que él mismo ha construido o el que otros le otorgan, una clave única, una especie de ‘interpretación oficial’ a la que toda lectura ‘correcta’ debería acercarse” (2006, p. 11). Frente a ese posible posicionamiento de algunos/as mediadores, considero, con Montes, que no hay dos lecturas iguales pues “cada lector, cada lectora —en su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concreta— construye su propia lectura”, esa “lectio” de la que habla Michel de Certeau y que es el “resultado de la experiencia —única— de cada lector con el texto (...), resultado de un trabajo del lector, de sus afanes, sus hipótesis, sus riesgos” (2006, p. 10).



En la búsqueda de habilitar nuevas maneras de acercarse a lo poético y a partir de las exploraciones de Cecilia Bajour (2015, 2017) en torno a la experiencia física de leer poesía, comencé a proponer una actividad en ese sentido⁶: distribuyo libros entre los grupos con la consigna de elegir un poema para ponerlo en voz; esto es que, a partir de una lectura que atienda a cómo están contruidos los textos, tomen decisiones acerca de cómo leerlos en voz alta considerando tonos de voz, silencios, gestos, lectura a una o más voces, y todas las posibilidades que el texto les provoque. Sumo a esta experiencia el visionado de videos de intervenciones poéticas en diferentes espacios, como las del proyecto *Interrupciones* realizado en 2015⁷, o episodios del programa *Susurro y altavoz* de Ruth Kaufman (2017-2018), ambos por canal Encuentro⁸.

Lectura personal en casa o en mesa de libros, escritura de invención, experiencias de puesta en voz, visionado de videos con experiencias diversas. Pero también espacios de conversación literaria (Chambers, 2007; Bajour, 2010; Munita y Manresa, 2012) que permitan profundizar en la lectura de textos poéticos. Una profundización en la que las lecturas personales dialogan con las conceptualizaciones teóricas, no de modo mecánico y con una intención clasificadora, sino atendiendo a la relación entre la arquitectura del poema, los procedimientos retóricos puestos en juego y la producción de sentidos en cada texto considerado en su singularidad. En este punto es clave desarticular otra idea cristalizada: aquella que asigna a los procedimientos retóricos una función ornamental.

En *Leer poesía*, Genovese señala que los artículos que componen ese libro contienen “un modo de leer poesía, que es también un modo de acercamiento al género. Buscan ubicar puertas de acceso al lenguaje poético, (...) tratando de avistar anclajes, conceptos que puedan servir como puntos de apoyo para seguir leyendo otras producciones” (2011, p. 15). Me parece que aquí hay una llave interesante para el abordaje de lo poético en las clases del profesorado. En esta línea, “enseñar poesía” podría pensarse como un invitar a explorar esas puertas de acceso que cada texto o poética propone; puertas de acceso

⁶ Esta misma actividad nos fue propuesta por Bajour en el seminario “Dar voz a lo poético en la escuela. Poesía, oralidad y enseñanza”, dictado en 2017 en el marco de la Especialización y Maestría en Escritura y Alfabetización de la FAHCE, UNLP.

⁷ Por ejemplo, aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=rXST9plj1SU> o aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=TaJg6X4uTo&t=3s>

⁸ A la fecha de esta presentación, la totalidad de los programas se puede ver en el sitio web de canal Encuentro: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/9151/9486?temporada=1>



variadas, que no clausuren, que no se conviertan en recetas, sino que provoquen, que amplifiquen, que dispersen.

Vuelvo entonces a lo que decía Antonella respecto de que “no daría ni a palos” la poesía en la escuela porque solo concibe un modo de hacerlo, como si no hubiera permiso para hacer otra cosa. Y en este sentido creo que en la formación docente tenemos que habilitar esos permisos, habilitar diversidad de modos de leer poesía en las aulas, al mismo tiempo que expandir el canon; esto implica, como ya he sugerido, poner en crisis ciertos estereotipos sobre el género y sobre su enseñanza. Darse permiso implica aceptar la incertidumbre, valorar la perplejidad en el encuentro con el texto poético —y el literario en general—, pues, como señala Marcela Carranza (2015):

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

10

De a poco, muy lentamente y aún no de manera generalizada, voy encontrándome con que estos “permisos” van impactando; lo encuentro en muchos planes que diseñan los y las estudiantes para los talleres de prácticas y residencia, en los que cada vez se animan más a explorar modos variados de acercar el género a los chicos y chicas; me lo encuentro también en que, cada vez más, cuando “les toca” enseñar poesía, ya no veo caras de horror sino que escucho “qué bueno”; lo encuentro también cuando para los exámenes finales eligen libremente diseñar proyectos de lectura y escritura de poesía, o cuando la experiencia de lectura deriva en propuestas de organizar instalaciones poéticas para compartir con el resto del profesorado.

Falta mucho por revisar y por profundizar pero sin duda vale la pena, porque, como propone Graciela Montes en su ensayo “De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca”:

“la poesía —la dimensión poética de la palabra— es, de todas las formas textuales, la más capaz de crear presencia y lo más parecido a un ser viviente. Por muchas razones. Porque apela a los sentidos, y devuelve la memoria de lo sonoro —alitera, ruge, sisea, ulula, ritmo, consueña y parece nacida para erotizar la lengua—.



Porque genera imágenes —metáforas y ficciones— incesantemente. Porque vuelve extraño el lenguaje y lo fisura de mil modos, con lo que el enigma puede vislumbrarse por entre las grietas. Por la mimesis de la vida que siempre entraña: las historias, los personajes, las sociedades, los objetos, los recuerdos, los paisajes, los interiores, las situaciones, los momentos históricos, los dialectos y las jergas, los mitos. Y sobre todo por ese carozo de materia inexplicable que contiene, porque en la poesía hay un punto que siempre se escurre, que no está bajo el control del lector” (Montes, 2017, p. 92).



Referencias bibliográficas

- Andruetto, MT. (2010). El verso libre. Bs. As.: Del Dock.
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. Conferencia en VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura). Bogotá. Recuperado de:
<http://www.imaginaría.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/> [Consultado marzo 2019.]
- Bajour, C. (2015). Poesía infantil contemporánea o La materia que nos toca. CEDILIJ. Córdoba. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/004423465ba5027321e78> [Consultado marzo 2019.]
- Bajour, C. (2017). La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. Ponencia en IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Corrientes, 28 de julio.
- Carranza, M. (2015). La poesía y la resurrección del mundo. Conferencia en 1° Simposio Troquel Libros y lecturas para la infancia. Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://www.fundacionlafuente.cl/marcela-carranza-la-poesia-y-la-resurreccion-del-mundo/> [Consultado marzo 2019.]
- Chambers, A. (2007). Dime. México: FCE.
- Colángelo, M. (2015). De susurros y susurradores. Córdoba: Comunicarte.
- Cortázar, J. (1982). Del sentimiento de lo fantástico. Conferencia en la Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela. Recuperado de: <https://ciudadseva.com/texto/el-sentimiento-de-lo-fantastico/>
- Creech, S. (2004). Quiere a ese perro. México: FCE.
- Devetach, L. (2008). La construcción del camino lector. Córdoba: Comunicarte.
- Educ.ar (2014). La colección de poesía Juan Gelman llegará a las escuelas secundarias de todo el país. Recuperado de: <https://www.educ.ar/noticias/124317/la-coleccion->



[de-poesia-juan-gelman-llegara-a-las-escuelas-secundarias-de-todo-el-pais](#)

[Consultado marzo 2019.]

Genovese, A. (2011). Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco. Bs. As.: FCE.

Iannamico, R. (2018). Roberta Iannamico: "Los niños y las niñas aman la poesía".

Entrevista realizada por Osvaldo Aguirre. Op.cit. Revista-blog de poesía argentina, hispanoamericana y traducida. Recuperada de:

<http://www.opcitpoesia.com/?p=4815> [Consultado marzo 2019.]

Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias.

Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 10(4), 32-48.

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>

Larrosa, J. (2003, noviembre). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.

Conferencia en Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

13

Ministerio de Educación de la Nación (s/f). Catálogo de la Colección Juan Gelman. Libros de poesía. Bs. As.: Ministerio de Educación. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005366.pdf> [Consultado marzo 2019.]

Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Bs. As.: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Montes, G. (2017). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. En Montes, G. (2017). Buscar indicios, construir sentido. Bogotá: Babel.

Munita, F. y Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Coords.). La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL.