

Enseñar a leer y aprender a leer poesía en la escuela: hallazgos y dificultades

Pabla Diab

¿Por qué seguir reflexionando sobre un tema, la poesía en la escuela, acerca del que ya se ha discutido en congresos, revistas especializadas, conversaciones con colegas docentes y con estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, en entrevistas con poetas y talleristas? La respuesta es sencilla: se trata de un tema que interpela a quienes se sienten comprometidos con su práctica y responsables de la formación de sus estudiantes; un tema que también preocupa porque en el marco de la enseñanza de la lengua y la literatura, como veremos en el desarrollo de este trabajo, pareciera tener un lugar marginal. Además, preocupa porque, como muchos de los saberes escolarizados, supone un problema vinculado con la posibilidad de su enseñanza. En otras palabras, podríamos preguntarnos si es posible enseñar poesía en la escuela y diríamos que sí, en tanto lo hacemos o creemos que lo hacemos.

En la entrevista “Literatura/enseñanza”, publicada en febrero de 1975, Roland Barthes se refiere a la condición de posibilidad de enseñar a leer y, luego de preguntarse si aún es factible la tarea, afirma: “Sí, a condición de distinguir la función de los códigos institucionales. Primero que nada, hay que mantener, desplazándolas, las adquisiciones de la

escuela laica, liberal: el ejercicio del *espíritu crítico*, el desciframiento de los códigos, ayudándose con los estudios semiológicos” (Barthes, 2005: 207). Esta función de la escuela como impulsora del “espíritu crítico” será retomada y repetida tanto en los documentos curriculares como en los libros de texto. El sintagma no debería perder su profundo sentido –cosa que a menudo ocurre cuando un concepto, una idea, una palabra, se repiten por ser considerados fundamentales–, sino que se debe insistir en la lucha contra la “transparencia” y el carácter “natural” que asume el lenguaje tanto dentro como fuera de las aulas: “Hay que plantear las relaciones de sentido con lo ‘natural’ y sacudir ese ‘natural’, asediado en las clases sociales por el poder y la cultura de masas” (Barthes, 2005: 208). Ahora, si ponemos el foco en el aprendizaje entendido como “cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012) y nos preguntamos si se aprende a leer poesía en la escuela, la certidumbre se transforma en duda en el mejor de los casos y en la sospecha un tanto pesimista de que no se observa un “cambio perdurable”.¹

Respecto del lugar marginal que ocupa el trabajo con poesía en la escuela, además de las investigaciones que comentaremos más adelante, uno de los indicadores que se pueden considerar son los “niveles de desempeño” elaborados para las pruebas Aprender. En estas evaluaciones nacionales de carácter censal, la comprensión de texto literario se mide únicamente en la narrativa. De los cuatro niveles de desempeño

-
1. Mi experiencia desde 1999 en materias iniciales en distintos espacios de educación superior (Semiología en el CBC-UBA, en Talleres de Lectura y Escritura en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en Introducción a los estudios literarios del Profesorado Universitario de Letras de la Universidad Nacional de Hurlingham) así como en quinto año de la escuela secundaria me lleva a la intuición de que los y las estudiantes no han *aprendido* poesía. Sin embargo, no me convence esta percepción si tengo en cuenta la magnitud de espacios (revistas, blogs, publicaciones de poetas contemporáneos) desde los que se difunde poesía. La cuestión es saber si ese encuentro con la poesía y esa constitución como poetas tienen su origen en la escuela. Para confirmar o revisar estas sospechas, un trabajo interesante sería diseñar y llevar adelante una encuesta que corroborara estas impresiones. El trabajo recogería las representaciones de quienes egresan de la escuela secundaria respecto de sus conocimientos acerca del género o de su formación en tanto lectores de poesía.

establecidos –por debajo del nivel básico, satisfactorio y avanzado–, solo los dos últimos aluden al reconocimiento del narrador, a temas y personajes. Para el nivel avanzado, se contempla la comprensión de recursos literarios complejos; en ese sentido, tal vez se podría hacer extensiva esa comprensión a la de las figuras retóricas en un poema. La Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Educación en *Aprender 2017. Informe de resultados. Secundaria* establece, entonces, para quinto y sexto año, las siguientes habilidades en relación con la comprensión lectora de la literatura:

Satisfactorio

En los aspectos globales del texto, identifican subgéneros literarios así como temas principales, características de personajes protagónicos y distintos tipos y funciones de los narradores (con relación a si participan de la historia o si narra los hechos desde afuera y de su grado de conocimiento con respecto a los hechos que cuenta). Reconstruyen la secuencia de textos literarios de mediana complejidad aun cuando presenten juegos temporales [...]

Avanzado

En textos literarios de autor (aquellos que no responden a las características de un género determinado ni tienen una estructura canónica sino que siguen un estilo autoral original), reconocen los “guiños” del narrador al lector tanto desde los puntos de vista y focalizaciones utilizados como a través de recursos literarios complejos como la ironía e interpretan la función de todo tipo de personajes. (2018: 30)

De todos modos, la ausencia de ítems que evalúen la comprensión lectora en poesía podría explicarse por el carácter polisémico que se atribuye a las composiciones poéticas. Sin negar en absoluto la pluralidad de sentidos propia del género, no toda lectura está habilitada por el poema, so pena de caer en una lectura aberrante. Sigo aquí a Umberto Eco, en “El lector modelo”, para quien, en el momento de descodificar un mensaje verbal, se precisa no solamente cierta competencia lingüística sino también “una competencia circunstancial diversificada, una capacidad de poner en funcionamiento ciertas presuposiciones, para reprimir idiosincrasias,

etcétera” (1993: 77-78). Más adelante, al examinar la afirmación de Paul Valéry acerca de la ausencia de un verdadero *sentido del texto*, Eco privilegia la idea de la infinidad de interpretaciones y descarta la posibilidad de los variados y personales usos. Sin embargo, “por muchas que sean las interpretaciones posibles, [el autor intentará que] unas repercutan sobre las otras de modo tal que no se excluyan, sino que, en cambio, se refuercen recíprocamente” (*ibíd.*, 84). Así, cuando leemos “Me sobra el corazón”, de Miguel Hernández, ¿cuántas posibles interpretaciones recuperaríamos del poema? Se lo lea en clave biográfica, generacional o sin conocer demasiado de su contexto de producción, las imágenes de un cuerpo fragmentado (“¿No veis mi boca qué desengañada, / qué inconformes mis ojos?”), de sentimientos materializados y objetivados (“Cuanto más me contemplo más me aflijo: / cortar este dolor ¿con qué tijeras?”) y de un presente repetido, en la anáfora de las primeras dos estrofas del poema:

Hoy estoy sin saber yo no sé cómo,
 hoy estoy para penas solamente,
 hoy no tengo amistad,
 hoy sólo tengo ansias
 de arrancarme de cuajo el corazón
 y ponerlo debajo de un zapato.

Hoy reverdece aquella espina seca,
 hoy es día de llantos de mi reino,
 hoy descarga en mi pecho el desaliento
 plomo desalentado.

Presente que se torna una constante (“Ayer, mañana, hoy/ padeciendo por todo / mi corazón, pecera melancólica, / penal de ruiseñores moribundos”) que se refuerza en la última estrofa (“No sé por qué, no sé por qué ni cómo / me perdono la vida cada día”), el sentido se relacionará con un sujeto imaginario desencantado de la vida y que se mira a sí mismo con una suerte de dolor y desprecio.

Volviendo a las evaluaciones estandarizadas, no incluir poemas también responde a la idea común de que se trata de un género “excelso”,

que se resiste a un uso tan prosaico como cuantificar lo que entienden los y las adolescentes en ítems de opción múltiple. Pero, si se asume esta perspectiva, tampoco sería pertinente evaluar narrativa.

En relación con esta distinción genérica, a menudo parece perderse de vista el hecho de que la narrativa también es un discurso en el que el lenguaje se centra sobre sí mismo. Quizá en menor grado que la poesía, pero la búsqueda del término preciso, de un estilo cuidado, de un sentido que trasciende el significado referencial, también cabe a la prosa. Kazuo Ishiguro, Yasunari Kawabata, Miguel Ángel Asturias, José María Arguedas, Joseph Conrad, Virginia Woolf, William Faulkner, Juan Carlos Onetti, Juan José Saer, por nombrar unos poquísimos narradores del siglo xx, escriben lo que se llama “novela lírica”, de acuerdo con la clasificación de Irène Simon, que contrasta con la clasificada como “épica” y “dramática” (Rest, 1979). O, si la clasificación resulta para algunos de estos escritores inadecuada, escriben una prosa con una cadencia y un modo de construir el mundo representado cuyos límites con la escritura poética no se delinearán con total claridad. Un cuento como “Rhadamantios” (1961), de Silvina Ocampo, se condensa en muy pocas líneas, y esa condensación se logra con recursos propios del género lírico que, a su vez, hacen estallar el sentido, de manera tal que el texto breve, manteniendo un ritmo poético (“Joven, nada le quitaría la juventud; tranquila, nada le quitaría la tranquilidad; impura, nada le quitaría su aparente pureza”) se expande en la posibilidad de reconstruir quiénes son estas mujeres creadas sobre una antítesis (que tiene en su base la envidia). No pretendo abolir los límites que marcan las especificidades de cada uno de los tres grandes géneros de la literatura, pero sí rescatar la idea de que se obtiene una lectura más abierta al ponerlos en diálogo y dejar que entre ellos se establezcan puentes.

Leer poesía, enseñar poesía en la escuela y aprender a leer poesía suponen un desafío para cualesquiera sean los lectores: estudiantes y docentes. Entre las razones que sostienen este desafío se encuentra, principalmente, el grado de dificultad inherente al discurso poético: leer poesía es difícil. Si retomamos la distinción que establece Octavio Paz en “¿Qué nombra la poesía?” (1979) entre poesía clásica y poesía moderna, vemos que en ambas se reconoce una dificultad de diversa

índole. Para Paz, los poetas clásicos son complejos, pero su complejidad se resuelve en cuanto el lector tiene la clave para descifrar el significado y establece una relación con un referente exterior al poema:

Las dificultades de Góngora son externas: gramaticales, lingüísticas, mitológicas. Góngora no es oscuro: es complicado. La sintaxis es inusitada, veladas las alusiones mitológicas e históricas, ambivalente el significado de cada frase y aun de cada palabra; vencidas estas asperezas y sinuosidades, el sentido es claro. (1979: 6)

En cambio, la poesía moderna exige “una entrega total”. “En Rimbaud y en Mallarmé el lenguaje se interioriza, cesa de designar y no es símbolo ni mención de realidades externas, trátense de objetos físicos o suprasensibles” (*ibid.*). Además, a menudo, la lectura de la poesía choca con un obstáculo de índole pragmático que se materializa en la pregunta acerca del para qué, de si hay alguna utilidad en ese discurso. Estas dos razones se vinculan con ciertas representaciones sociales² corrientes acerca del discurso poético que se distinguen de las concepciones de la literatura en general (a la que sí da la impresión de que se le puede encontrar una finalidad instrumental).

Antecedentes de la investigación

Este escrito retoma, completa y cierra –no en términos del objeto, que es inagotable, sino en tanto tema de un enunciado–, la serie de trabajos enmarcados en uno de los proyectos de investigación de la Universidad Nacional de Hurlingham, *Figuraciones urbanas en la poesía rioplatense de entresiglos*, que involucra a docentes investigadores de la institución.

2. Tomo el concepto tal como se sintetiza en el *Diccionario de análisis del discurso* dirigido por Charaudeau y Maingueneau (2005). En psicología social, esta noción proveniente de la sociología se refiere a creencias, conocimientos y opiniones acerca de un objeto social dado que las personas de un mismo grupo producen y comparten.

Una primera etapa del proyecto, trabajada en conjunto con María Florencia Capurro, se centró en la indagación acerca de en qué medida y de qué manera se propone el acercamiento a la poesía del Modernismo y del Posmodernismo latinoamericanos en los manuales de literatura para los tres últimos años de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires desde la reforma de los planes de estudio en 2010. Para ello, analizamos un *corpus* de manuales de cinco de las editoriales de mayor difusión –Santillana, Kapelusz, Estrada, Estación Mandioca y Longseller–, que publicaron sus series en respuesta a la propuesta del Diseño Curricular de abordar el estudio de la literatura desde el concepto de cosmovisión. La conclusión a la que arribamos sostenía que en muchos casos los estudiantes egresan de la escuela secundaria sin categorías críticas ni métodos necesarios para interpretar textos líricos. Como el concepto de cosmovisión supone un enfoque comparativo de la enseñanza de la literatura, no podría prescindirse de claras referencias históricas y geográficas; sin embargo, la relación entre los textos parece centrarse en lo temático. Es así como “resulta imposible establecer vínculos más allá de cuestiones temáticas y se aplanan las diferencias nodales entre obras dentro de un *corpus* sumamente heterogéneo” (Capurro y Diab, 2018: 100).

Un segundo trabajo, “Poetas, instituciones y editoriales. Reflexiones acerca del lugar para la enseñanza de la poesía”, se separa de algunas de las observaciones realizadas respecto de los manuales e indagan ciertos lugares comunes en torno de los libros de texto.³ A continuación, se revisa el concepto de cosmovisión sobre el que se concluye que, además de que el Diseño Curricular no ofrece bibliografía de referencia, deja un margen de libertad que permite cruzar, establecer relaciones entre textos, entre géneros, entre épocas y lugares. Tales cruces, en las propuestas editoriales, tienen la ventaja de ofrecer a los estudiantes un amplio panorama de textos diversos, pero atentan contra una organización espacio-temporal que ordene esas lecturas en un contexto. Esta

3. Trabajo leído en las Primeras Jornadas de Investigación en Letras (UNAHUR), 24 de agosto de 2018. En pocas palabras, se exponen allí las limitaciones de índole económica, de diseño de la maqueta del libro y de adecuación a la propuesta de los diseños curriculares a las que se ven constreñidos tanto autores y autoras como los responsables de la edición de los libros de texto.

conclusión recupera el señalamiento de nuestro primer trabajo respecto de la escasa, ya que no ausente, ubicación histórica y geográfica de los textos literarios propuestos. Por último, se exponen las reflexiones de dos poetas talleristas, Alejandra Correa y Laura Wittner, quienes coinciden en la concepción de la escuela como espacio privilegiado para el trabajo con la poesía, pero, paradójicamente, como aquel en que la poesía, como veremos más adelante, tiene un lugar marginal y en el que la concepción acerca del género es bastante acotada.⁴ De esos análisis y entrevistas concluíamos que desde los documentos curriculares, los manuales y las experiencias extraescolares (es decir, los talleres, encuentros, jornadas, festivales e invitaciones de poetas a la escuela) se intentaba acercar a los y las jóvenes al discurso poético en particular y al literario en general. Pero, además, en el Ciclo Superior de la escuela secundaria, se trata de que “puedan apropiarse de categorías referenciales y conceptuales para analizar más profunda y específicamente las obras leídas, y para realizar producciones cada vez más similares a las de los ‘expertos’” (Bracchi, 2010: 12).

En cuanto al “acercamiento” al género, algún contacto se tiene en la escuela secundaria; sin embargo, esta experticia a la que refiere el Diseño, en términos generales, no resulta del todo satisfactoria. Mi trabajo cerraba con más dudas que certezas en cuanto al modo de llevar el discurso poético al aula. Afirmaba que, tal vez, no era posible “enseñar poesía” en términos escolares, sino que era necesario, primero, insistir en una experiencia de taller. Esa vacilación se vuelve una de las pocas certezas en la continuación de la investigación. Ahora, indago algunas propuestas de didáctica de la poesía y trato de ordenar algunos de los supuestos que circulan tanto en los trabajos académicos como en entrevistas informales con docentes y egresados recientes de la escuela media respecto de la especificidad del discurso poético y su práctica en las aulas.

4. Correa es poeta y coordinadora, junto con Marisa Negri, del programa Poesía en la Escuela; Wittner, poeta, traductora y tallerista, entre otros espacios, en el Festival Internacional de Literatura de Buenos Aires (Filba).

A continuación revisaré, primero, la cuestión del *para qué*, es decir, me centro en la justificación de la inclusión de este contenido en la escuela. Ligado a este problema, examino el supuesto respecto del lugar marginal que la poesía ocupa en programas, libros de texto y clases de literatura. En debate con ese supuesto, reviso las experiencias de docentes que han diseñado y puesto en práctica propuestas diversas para trabajar el género lírico en sus clases. Finalmente, a partir del análisis anterior, retomo y respondo a la pregunta acerca de si los y las estudiantes “aprenden” a leer poesía.

Respecto del *para qué*

Pareciera que en el terreno de la poesía hay una necesidad mayor de justificación que la que se exige a otros saberes. La justificación no está mal. Quienes diseñan los proyectos educativos deben legitimar sus decisiones; quienes arman el programa de una materia, también. Entonces, lo esperable, lo correcto, sería justificar la necesidad de enseñar en la escuela literatura en general y poesía en particular. Lo que sucede es que suele producir alguna incomodidad, en un mundo marcado por la lógica del lucro y de la eficiencia, justificar un discurso que no tiene un fin instrumental o utilitario. Ni siquiera es dado pensar en un fin recreativo (aunque sí lúdico) como sí es posible asignarle a la narrativa.

Empleo el sustantivo *incomodidad* porque se repite o a él se alude en las entrevistas informales que mantuve con docentes y estudiantes. Por ejemplo, M., una muy buena estudiante egresada en 2016 del Colegio Nacional Dr. Arturo Illia, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se sorprende cuando le pregunto si lee poesía:

Nadie lee poesía. O sí, en mi curso solamente dos de mis amigas: una porque escribe poesía, y la otra, no sé, pero es la única que conozco. En quinto año tuvimos un profesor que nos hizo leer. Primero hacíamos la métrica del poema y después teníamos que leer en voz alta, pero no me acuerdo de ninguno. (Testimonio recogido personalmente)

Estudiantes de primer año 2019 del Profesorado Universitario de Letras de la UNAHUR afirman que no leen poesía y que no recuerdan haber leído en la escuela secundaria.⁵ Quienes recuerdan, comentan con vaguedad que “analizaban el significado”. Una estudiante cuenta que estudiaron poesía cuando leyeron fragmentos de *Martín Fierro*, de José Hernández, y *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca, que “odió” ambas obras y que recién comenzó a gustarle *Martín Fierro* después de estudiarlo en el Profesorado.

El abordaje de *Martín Fierro* como poema en el que se estudiaba fundamentalmente la métrica y la rima de la estrofa hernandiana fue una práctica común en las décadas 1980 y 1990 en algunas escuelas.⁶ Atender exclusivamente al aspecto poético tal vez no sea el modo más feliz de abordar la obra de Hernández, sobre todo si se tiene presente el lúcido ensayo de Jorge Luis Borges, “Juicio general”, en el que sostiene que el género en el que mejor se inscribe es el de la novela:

Así, descontado el accidente del verso, cabría definir al *Martín Fierro* como una novela. Esta definición es la única que puede transmitir el orden de placer que nos da y que condice sin escándalo con su fecha, que fue, ¿quién no lo sabe?, la del siglo novelístico por excelencia: el de Dickens, el de Dostoievski, el de Flaubert. (1953: 73)

-
5. En los cursos de 2017 y 2018 no más de cuatro estudiantes se reconocían como lectores de poesía y en todos los casos también escribían. Nadie se definió como *poeta*, sino como alguien que escribe poesía. Storni, Pizarnik, Neruda y Bukowski fueron las y los poetas de quienes se consideraban lectores asiduos.
 6. Uno de los manuales más difundidos en las décadas mencionadas es *Literatura hispanoamericana y argentina* de Carlos Loprete (de quien se explicita en la portada su formación y cargos, lo que otorga prestigio al libro y es uno de los datos que revelan el modo en que el lugar del autor ha ido cediendo espacio al del conglomerado editorial). En el capítulo 7, “Poesía gauchesca”, el tema se encuentra organizado por autores: Bartolomé Hidalgo, Estanislao del Campo y José Hernández. Cada uno de esos apartados presenta, en primer término, una biografía del autor; en segundo, una descripción de su obra más representativa. Se hace referencia en una página a la bibliografía crítica más relevante y se reproducen fragmentos de la obra a continuación de una síntesis argumental. No se observa, al menos en este libro de texto, una propuesta de análisis de métrica y versificación (cabe aclarar que tampoco hay propuesta de actividades de ningún tipo), por lo que cabría pensar que los y las docentes abordarían el texto con sus propias herramientas (en este caso, sus conocimientos de poesía circunscriptos a la poesía con métrica regular y rima).

Refuerza esta idea la afirmación respecto de la infausta escisión entre narrar y poetizar que Borges (2001) expone en su conferencia “El arte de contar historias”. Luego de lamentar que cuando en la actualidad hablamos de un poeta solo pensamos en alguien que profiere “notas líricas y pajariles” (tal caracterización condice con el estereotipo que circula de lo que significa ser un poeta), Borges recuerda que para los antiguos un poeta era un “hacedor” al que no consideraban únicamente alguien que emitía esas notas líricas sino que además era un narrador de historias.

En cuanto a *La vida es sueño*, Calderón emplea formas de versificación propias de las convenciones estéticas del teatro del Siglo de Oro. Afirma Florencia Calvo en su introducción a la obra:

Siguiendo los presupuestos de dificultad del Barroco, pero sin llegar a los extremos de la lírica, Calderón construye su lenguaje dramático alejado del habla cotidiana, reforzando también en este nivel la artificiosidad de su teatro. Se vale para eso de todo el arsenal de procedimientos retóricos: metáforas, hipérbaton, encabalgamientos, oxímoron, perífrasis y toda la serie de juegos lingüísticos ya enumerados –bimembraciones, correlaciones, diseminaciones y otros. (2008: 27)

En efecto, no es posible prescindir de este aspecto en el estudio de la obra, pero realizar ese traslado genérico del drama a la poesía y estudiarlo –como dije para *Martín Fierro*– solo desde la poesía va en desmedro tanto de la lírica como del drama.

Un artículo entre los documentos curriculares de Literatura para todos los años (el único que refiere explícitamente a la poesía), “Claves para una didáctica de la poesía”, de Carmen Barrientos Ruiz-Ruano, se hace cargo de la *pedra en el zapato* que, para muchos, significa la entrada de la poesía en el aula:

No queremos concluir sin reconocer que la poesía es uno de los contenidos que, por diversas causas, despierta cierta incomodidad en no pocos profesores de lengua y literatura. En la mayoría de los casos esto se debe a la falta de motivación que los alumnos y alumnas suelen presentar hacia este

género de discurso, especialmente cuando lo perciben como algo ajeno a su mundo y como algo que no responde a las necesidades que experimentan en el día a día. (1999: 33)

Lo que se silencia o tal vez no se considera es que los docentes también podrían sufrir esa “falta de motivación”. Habría que profundizar, entonces, en la investigación del lugar que ocupa la poesía en los institutos de formación docente.⁷

La autora no deja de señalar que ese sentimiento de disgusto se transforma en placer cuando los y las jóvenes “conectan con el poema” y pueden vincularlo con su propia experiencia. El supuesto que allí subyace establece una relación de identificación entre el sujeto que lee y aquello que lee o entre el sujeto que lee y el yo del poema. En mi opinión, más que identificación o conexión con la propia experiencia, que no está mal pero no debería ser lo único y principal, se trata de la posibilidad de percibir que en ese modo particular de decir que es la poesía se presenta algo del orden de lo no decible. En ese sentido, la lectura en voz alta de los poemas contribuye con la percepción de que esa es la manera de dar voz a un fragmento de vida. ¿Qué mejor modo de expresión de la perpetua caída que los versos de Konstantino Kavafis, “al mismo / fatal placer, perdido, se dirige de nuevo”?

Igual convicción que Barrientos Ruiz-Ruano, manifiestan algunos docentes entrevistados para quienes en el decurso de la escuela media los y las estudiantes desarrollan sus habilidades para leer, interpretar y disfrutar poesía, siempre dependiendo de la adecuada selección de poemas que presente el o la docente y de su sensibilidad para adecuar la

7. Quienes nos formamos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA a finales de la década de 1980 y en la década de 1990 no recibimos indicaciones específicas referidas a poesía. Los programas de las materias de la carrera de grado podían incluir o no el género, dependiendo de la temática que se abordara ese año. Así, un estudiante pudo haber cursado toda su carrera sin leer o leyendo muy poca poesía y, a la inversa, pudo haber cursado programas centrados en ella. Una situación de marginalidad en relación con el lugar que ocupa la poesía en la formación docente es denunciada por Natalia Silvina Fiore (2018), quien observa en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires para el profesorado de Lengua y Literatura un tratamiento de la poesía “muy vago e inespecífico” y desde una perspectiva muy tradicional, centrada en la identificación de recursos formales, semánticos y estilísticos.

propuesta a las características de su grupo. Esta misma certeza es la que veremos enunciada en recientes trabajos de investigación que recuperan experiencias áulicas centradas en la lectura de poesía.

Retomando la cuestión de la justificación, sintetizo las cuatro razones que Barrientos Ruiz-Ruano esgrime en relación con el papel educativo de la poesía, razones por las cuales su lugar en la escuela, en tanto discurso que colabora con el desarrollo de la persona, es ineludible. En primer lugar, la poesía amplía nuestras posibilidades comunicativas. Para Barrientos Ruiz-Ruano, siguiendo los aportes de la teoría de los actos de habla –formulada inicialmente por el filósofo inglés John Austin y recogida y sistematizada por el estadounidense John Searle–, el acto de habla representado por un poema puede repetirse ilimitado número de veces por lo que se da lugar a una nueva comunicación cada vez; además, el poema habilita la lectura y el disfrute de cualquier persona en cualquier tiempo y lugar, alejado de las condiciones de creación de ese poema.⁸ Así, los lectores se vuelven receptores de una comunicación con “el espíritu del poeta” y, al mismo tiempo, con “la realidad que habla a través del poema”. En segundo lugar, y en relación con esa forma de comunicación particular, rica y polisémica que propone la poesía, esta permite imaginar realidades diferentes de aquella a las que estamos habituados. Como tercera razón, la poesía (a mi juicio, como la literatura y como el resto de las artes) permite acceder a una forma de conocimiento diferente, que no procede de la comprensión intelectual de la realidad sino del sentimiento de estar implicado en ella. A la forma de conocimiento se suma la capacidad de enriquecer el uso de la lengua, puesto que el lenguaje de la poesía escapa al uso que hacemos del lenguaje en la vida cotidiana. En palabras del lingüista ruso Roman Jakobson, la *literaturidad* se encuentra en esa violencia deliberada en el uso del lenguaje que escapa al uso prosaico y coloquial.⁹ Finalmente, la poesía abre a la experiencia estética

8. Me pregunto si no ocurre lo mismo con la literatura de todos los tiempos que es considerada clásica o canónica.

9. Cabría preguntarse aquí si la afirmación de Jakobson se sostiene en las poéticas contemporáneas donde el lenguaje coloquial, no solo en cuanto al léxico sino en una enunciación de carácter íntimo, sencillo y familiar –como en Wittner y Casas– tiene un lugar descolante, lo

que, como bien señala Barrientos Ruiz-Ruano, no es subjetiva sino que tiene una dimensión pública. Dicha experiencia, además, es gratificante al vincularse con la belleza del lenguaje que tiene como fundamento la construcción de sentido.

La explicitación del papel educativo de la poesía lleva a la autora a establecer los principios didácticos que de él se derivan. Allí señala que la comunicación poética no depende de la voluntad ni de la atención de los y las estudiantes sino que se vincula con “la aparición del sentimiento de implicación en la realidad comunicada” (1999: 21). Ahora bien, para Barrientos Ruiz-Ruano, si se espera que los y las alumnas adquieran capacidades de disfrute, juicio y profundización de mensaje, es necesario que, previamente, desarrollen cierta sensibilidad –que no se enseña, sino que se despierta– y competencias lingüísticas, culturales y estético-literarias. En mi opinión, gran parte del problema radica, justamente, en la dificultad de muchos y muchas docentes para aunar el *despertar* de esa sensibilidad con los conocimientos *estudiables*, es decir, los que exigen sistematización y tiempo de estudio. Parece como si un hiato se interpusiera entre conocimiento *formal* y sensibilidad (mal entendida a menudo como disfrute de una obra al presentarla mediante una tarea de *conexión con uno mismo*, de introspección, de relación con otras artes como la música o la pintura), con el consecuente resultado de que al disponerse hacia uno u otra se perdiera, justamente, el alcance de la meta de la educación poética.

que no impide ni contradice la profundidad del poema. Creo que, más allá de la sencillez, se puede entender que al vivir en el poema las palabras *violentan* el lenguaje cotidiano y *violentan* una existencia marcada por la urgencia de todo lo que tenemos que hacer y que, a veces, nos atrofia el modo de ver hasta cegarnos. Pienso en el poema “Dentro de casa”, bajo el número 35, solo un verso, “¡Chau, tren!”, que tal vez, fuera de “Dentro de casa”, no diga demasiado, pero que allí se puebla de los ecos de la infancia, de una voz de madre que se abre paso desde un pasado lejano y florece en una voz llena de amor y también de “haber dormido poco y mal” (Wittner, 2005). Sorprende, y sin embargo es usual, que frente a poemas contemporáneos algunos estudiantes se sienten defraudados porque sostienen que “eso lo puede escribir cualquiera”. Es decir, ante la ausencia de métrica regular, de rima, de un léxico *difícil*, de temas *elevados*, el poema no se adecua a su horizonte de expectativas y no es leído como tal, lo que revela una concepción bastante acotada de la poesía.

A esta exposición le sigue una propuesta de planificación para los primeros años de la escuela secundaria española (Escuela Secundaria Obligatoria, cuatro cursos a los que se asiste habitualmente entre los 12 y los 16 años), en la que se ofrecen actividades de memorización de poemas, de lectura en voz alta –actividad considerada fundamental por docentes y talleristas entrevistados y que también destaque en páginas anteriores–, de reconocimiento y análisis de algunas figuras retóricas con especial énfasis en la metáfora, y de escritura poética, aunque se explicita que no se trata de formar poetas. En este punto también acuerdan docentes y talleristas, puesto que coinciden en que la escritura de poesía motiva para la lectura. Se lee para escribir y se escribe para leer: ambas prácticas se enriquecen por lo que no deberíamos olvidarlas cuando emprendemos el trabajo con poesía en la escuela.

Nuestro Diseño Curricular para todos los años de la Educación Secundaria Superior (cuarto, quinto y sexto), en sintonía con la afirmación de Barrientos Ruiz-Ruano, destaca la concepción de la literatura como una forma de conocimiento:

El arte es, entre otras cosas, una forma de conocimiento. La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. Dichos conceptos deben ser analizados en las obras de modo que los estudiantes puedan realizar un proceso que les permita identificar estilos, poéticas, rasgos de época, de escuela, discusiones con otras posturas frente a la literatura, etc. Por ejemplo, en las obras narrativas son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros. (Bracchi, 2010: 12)

La mención de ciertos conceptos, en el caso de la poesía el de “sujeto poético” que parece identificado con el “yo lírico”,¹⁰ se enlaza con la

10. Para una precisión conceptual de ambas nociones ver Monteleone (2016) y López Casanova y Fonsalido (2018).

necesidad de los y las estudiantes de adquirir y desarrollar competencias estético-literarias. Sin embargo, no se dan más precisiones que esas.

El *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año / 7º ESB* (Zysman y Paulozzo, 2006), en lo que concierne al ámbito de la literatura, pone el acento en el aspecto social.¹¹ Fundándose en Michèle Petit, el Diseño considera la lectura un “hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento” (2006: 33). Para la antropóloga francesa, al leer, los jóvenes advierten que no son los únicos a los que les suceden cosas o tienen sentimientos intraducibles con palabras, sino que se dan cuenta de que otros también los han experimentado y les han dado voz. A este matiz personal, el Diseño agrega:

Hay otro aspecto tan importante como el anterior, que es el de lo social, lo público, lo compartido. En un primer sentido, se puede decir que quien hace un camino de construcción personal hacia una mayor comprensión de la conflictiva humana, tendería a tener –como consecuencia– una apertura hacia lo social así como sensibilidad en relación a lo que le pasa al otro, por ende, una actitud más solidaria. Y luego, en otro sentido, las actividades culturales constituyen espacios para compartir con otros, disfrutar, intercambiar, discutir, divertirse, cuestionar, reír, emocionarse, en diversas situaciones de “encuentro”, que van desde comentar una novela, ir al cine, ir al teatro, ver una exposición de pintura, hasta organizar una función de teatro leído o un café literario. (Zysman y Paulozzo, 2006: 217-218)

11. Las Prácticas del Lenguaje, según el Diseño, se han seleccionado y organizado en un intento de no perder de vista la relación entre lenguaje y sociedad. Una de las decisiones tomadas fue hacer entrar en la escuela las prácticas menos familiares entre los y las estudiantes. Tales prácticas son propias de tres ámbitos de uso del lenguaje presentados como ejes: el ámbito de la literatura, el de estudio y el de la formación ciudadana. En el ciclo superior, se privilegia el ámbito de la literatura y se atiende a los otros dos ámbitos en la medida en que están relacionados con el primero: “En el Ciclo Superior esta materia, que tiene continuidad con los años anteriores en el enfoque didáctico y por tanto en la progresión de las prácticas, *focaliza su atención en el ámbito de la Literatura*. Esto significa que los ejes de estudio y de formación ciudadana son abordados en el marco de la *literatura*” (Bracchi, 2010: 12).

A diferencia de la propuesta española, las orientaciones didácticas en relación con la enseñanza de poesía son de carácter general. Se deben propiciar determinadas situaciones y se encuentran sugeridas ciertas actividades como “comparar el abordaje de los mismos temas, personajes u obras en diferentes lenguajes artísticos (por ejemplo, el personaje de Juanito Laguna en la poesía de González Tuñón y la pintura de Berni)” (2006: 223). El estudio de la poesía como género con sus peculiaridades no tiene un lugar destacado en el Diseño. Entre los contenidos, organizados en “Aspectos involucrados” y “Orientaciones didácticas”, se podría incluir la lectura y análisis de poesía en los siguientes lineamientos: “Distinguir los rasgos propios y comunes en los diferentes géneros literarios” (2006: 222) y “Comenzar a construir las estrategias de lectura adecuadas para el abordaje de los diversos géneros literarios” (2006: 224). La selección del *corpus* de lectura queda a cargo de cada institución. El Diseño propone una serie de lecturas para trabajar en los tres años del primer ciclo de la Escuela Secundaria. En el “Anexo de textos literarios”, para el apartado “Poemas” se sugieren los siguientes autores: José Martí, Pablo Neruda, Octavio Paz, Nicolás Guillén, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Antonio Machado, Jacques Prévert, Walt Whitman, Victor Hugo, Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, Alberto Girri, Jorge Luis Borges, Mario Benedetti, Juan Gelman, Raúl González Tuñón, entre muchos otros.

Entiendo que en estos primeros años se privilegia el acercamiento al género; quedará en los y las docentes, en función del grado de articulación que tengan en el departamento del área y del proyecto de la institución, seleccionar poemas de los autores propuestos (autoras, curiosamente, solo se propone a Alfonsina Storni, pero podemos pensar que entre los muchos otros se suman las poetisas incluídas generalmente en los libros de texto: Juana de Ibarbourou y Gabriela Mistral) y discutir de qué modo llevarlos al aula.

Llama la atención, sin embargo, que en las “Orientaciones Didácticas” para el Ciclo Superior, 4º año, se afirme que

el docente deberá ofrecer a los estudiantes elementos para *retomar las estrategias de lectura e interpretación de los libros elegidos que han aprendido*

en otros años para ponerlas en juego el presente año de manera individual y autónoma: adecuarlas al abordaje de los géneros clásicos y la totalidad de los subgéneros posibles anticipando sus regularidades; establecer el vínculo con conocimientos teóricos, (que les permitan caracterizar la literatura policial, fantástica, de ciencia ficción, etc.); hacer recorridos propios en las lecturas y los géneros, identificando marcas que les son propias a los textos que más les gustan o interesan, entre otras opciones posibles que lleven a cada estudiante a explorar nuevos recorridos por la lectura. (Bracchi, 2010: 21; el destacado es mío)

Sin embargo, como se observa en la cita del Diseño para primer año, no se ofrecen demasiadas precisiones salvo las similares a las del Ciclo Superior. Estas son: “Distinguir rasgos de estilo. Formular categorías de análisis apropiadas para cada obra y ponerlas en juego en la lectura de indicios. Identificar las particularidades y regularidades de los géneros” (Zysman y Paulozzo, 2006: 26). ¿Cómo salvar esta apertura del Diseño que los y las docentes pueden experimentar como carencia o como recorrido poco delineado? La asistencia a cursos de la Dirección de Formación Continua es una alternativa que, por otra parte, otorga puntos para quienes se encuentran en carrera dentro del sistema educativo de provincia de Buenos Aires. Los que se ofrecen en el momento de esta investigación para el área de Prácticas del lenguaje, dirigidos a docentes de la escuela secundaria (en la provincia de Buenos Aires y en la Escuela de Maestros para docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), si bien no se vinculan explícitamente con poesía, sí profundizan contenidos del Diseño, como el de la relación de la literatura con otros lenguajes artísticos.

Otra posibilidad, menos rentable en términos de acumulación de puntaje y que dependería de la presencia en el cuerpo docente de cada institución de, al menos, un profesor o profesora que lea o escriba poesía, propone que en alguna de las reuniones departamentales se abra un espacio intradepartamento de diálogo y formación en poesía. Asimismo, desde el programa Poesía en la Escuela, las coordinadoras ofrecen orientaciones a docentes acerca de qué leer y cómo trabajar en el aula la lectura, pero, fundamentalmente, la escritura de poesía. Si se tiene conciencia de la escasa formación en poesía, los y las docentes o quienes

aún se encuentran cursando el profesorado quizá puedan abrir por sí mismos, en colaboración entre ellos y autónomamente, un espacio de lectura y estudio de esta textualidad.

Un lugar marginal

Desde el Diseño Curricular, como hemos comentado, el estudio de la poesía no se presenta en su especificidad y pormenorizadamente. Esta percepción se repite en el trabajo de Natalia Fiore (2018), quien revisa la situación de la enseñanza de poesía en Bahía Blanca y expone una propuesta didáctica para “hacer de este género ‘apenas visible’ una trama compleja sobre la que se trabaje incesantemente en las clases de Literatura del nivel secundario” (*ibíd.*: 182). Para la docente, el lugar marginal y acotado de la poesía no solo se manifiesta en el programa del Profesorado de Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires sino también en el mismo Diseño. Esta situación, a su juicio, lleva a que los y las docentes se muestren reticentes a trabajar el género de forma sistemática y a que, cuando lo hacen, el abordaje se realice desde una perspectiva “muy tradicional”. Sin embargo, la situación que se da en las aulas contrasta con la práctica poética comunitaria “potente y rica” que “busca promover a la ciudad desde hace más de veinte años como un espacio de encuentro de la poesía local, nacional y latinoamericana” (*ibíd.*). En efecto, por mencionar un encuentro relevante, desde 2011 se realiza en la ciudad el Festival de Poesía Latinoamericana Bahía Blanca. Entre las actividades que año a año viven distintos sectores y actores de la comunidad –charlas, lecturas, performances, mesas redondas, espectáculos, talleres–, me interesa *Los poetas van a la escuela*, ya que se trata de una serie de charlas y lecturas que los invitados en cada edición del festival ofrecen en escuelas secundarias públicas bahienses. El impacto de estas actividades ha de ser positivo; no obstante, me pregunto si la actividad extraprogramática no revela en algún punto, justamente, el lugar marginal en el quehacer áulico de todos los días.

Marisa Negri y Alejandra Correa (2014), coordinadoras de Poesía en la Escuela, explican la marginalidad del género desde una perspectiva

sociohistórica. La última dictadura en la Argentina, según las talleristas, provocó el “arrinconamiento” de la poesía en los planes de estudio al mismo tiempo que se concretaba un plan sistemático para

desmantelar la industria editorial local y la cultura en muchas de sus manifestaciones, y la persecución a artistas de todas las disciplinas. Los factores que incidieron en la marginalidad de la poesía una vez recuperada la democracia fueron de orden mundial y modificaron los hábitos de producción y consumo culturales. Esto llevó a que en la actualidad se observe escaso fomento de la actividad literaria en el ámbito de la poesía: escritores que solventan sus publicaciones, tiradas mínimas, falta de distribución... y muchas veces, cuando el libro sortea todas estas cuestiones y llega a las librerías, los libreros –salvo contadas excepciones– desconocen la obra, no la exhiben ni la recomiendan. (Negri y Correa, 2014: 16-17)

Ahora bien, también señalan que la situación se ha modificado, felizmente, en los últimos años debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, que quebró con el “círculo cerrado de poetas escribiendo para poetas” (*ibid.*: 17). Ciertamente, los festivales de poesía, las apuestas que hacen pequeños sellos o las publicaciones en pequeñas tiradas que llevan adelante poetas de mayor o menor relevancia en el campo local e hispanoamericano ponen de manifiesto un interés y una práctica que contradice lo que, en la bibliografía consultada y en las conversaciones con profesores y profesoras, sucede en el marco de la escuela.¹² Pareciera como si, en lo que concierne a la lírica, la escuela no hubiera notado este cambio.

En algunas instituciones, la unidad que corresponde a poesía es la última del programa, por lo que hay docentes a quienes les resulta difícil,

12. Con todo, la situación en los escaparates de las librerías y en los catálogos de las editoriales sigue siendo marginal. Un dato que corroboraría tal estado de cosas es la selección de obras que cada año, desde 2009, realiza el Programa Sur, financiado por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. El programa apoya la traducción para favorecer y fortalecer la edición de obras de la literatura y el pensamiento argentinos en lenguas extranjeras. El 86 % de las obras subsidiadas para la traducción corresponden a géneros literarios; dentro de ellos, el 60 % corresponde al género novela (Szpilbarg, 2017).

por una cuestión de tiempo, llegar a trabajarla. Lo que una organización de estas características revela es un programa con unidades cerradas sobre sí mismas, en conflicto, de alguna manera, con la propuesta del Diseño Curricular, que organiza los contenidos vinculándolos a partir del concepto de cosmovisión. A la inversa, desde esta noción comparatista que encierra el abordaje por cosmovisiones, el estudio sistemático y específico de la poesía (Capurro y Diab, 2018) también se diluiría en un conjunto de obras, autores y épocas indiferenciado.

La situación de marginalidad, en tanto aspecto negativo, se conjuga con esta percepción de la enseñanza de la poesía como un contenido respecto del cual docentes y estudiantes se sienten incómodos o perturbados en la medida en que no solo no los convoca, sino que tienen dificultades para leerlo y trabajarlo. Una autoridad crítica más refuerza esta visión que he ido verificando en el transcurso de la investigación:

Sin duda, en la escuela secundaria la poesía suele ser un género “difícil”. Muchas veces sentimos que se nos va de las manos, que no conseguimos mostrar a nuestros jóvenes todo lo que observamos en un poema. También es cierto que suele ser un género difícil para muchos adultos, porque no son lectores asiduos de poemas o la poesía les parece “demasiado rebuscada”. (Dalmaroni, 2012: 125-126)

Sin embargo, no todas son dificultades o, mejor, la dificultad puede disparar hacia propuestas que, como veremos, se configuran como hallazgos.

Algunas propuestas

Partiendo de las entrevistas y de la bibliografía consultada, las propuestas podrían clasificarse según provengan o no de la escuela y según postulen un trabajo de taller o centrado en un tipo de trabajo de clase más tradicional.

Las propuestas que vienen a la escuela desde afuera cuentan con la ventaja de que se trata de actividades que rompen con el quehacer cotidiano en el aula, son percibidas como un espacio más recreativo

que de estudio e involucran a los estudiantes, en general, en actividades de escritura, aunque no de manera excluyente. La idea es, de acuerdo con Negri y Correa (2014), abrir un espacio “alternativo al aula” que marque un pasaje a otro tiempo, “el tiempo del taller de escritura”. La lectura de poemas de autores y autoras que ya han publicado, que forman parte del campo literario o del canon poético, funciona como doble disparador: hacia la lectura y hacia la escritura que atiende a ciertos rasgos reconocidos en ese primer momento de producción. En las etapas de comentario y análisis de los poemas, en general, no se recurre a la terminología propia del análisis literario, sino que se prioriza un reconocimiento al que luego, tal vez, se le ponga un nombre (metáfora, aliteración, sinestesia, etcétera). Es decir, nunca se privilegia el empleo de categorías de análisis por sobre la interpretación o la búsqueda de sentido. En paralelo con los talleres, las propuestas externas adhieren al trabajo con proyectos, cuyas actividades se orientan, desde la primera, a la elaboración de un producto: una antología, una sección para la biblioteca, un libro ilustrado, entre otros.

En el interior de la institución, las propuestas analizadas parten de un supuesto que consideran ineludible desarmar: se debe erradicar la concepción de que el poema expresa los sentimientos del poeta, que “se traduce en la clásica lectura escolar en clave biográfica”, y la idea romántica de la praxis poética que asocia mecánicamente escritura e inspiración (Fiore, 2018: 183).¹³ Pero esas concepciones no solo están instaladas en los y las estudiantes sino que, para Fiore, es importante que el docente reflexione acerca de sus propios presupuestos teóricos e ideológicos en torno al género, que también pueden caer en el sentido común. La erradicación de estas concepciones se postula a partir del dispositivo de “conversación literaria” que la autora toma de Cecilia Bajour y de la lectura y comentario de una selección de textos teóricos y poé-

13. Aclaro que la correspondencia escritura/inspiración no es privativa de la poesía. A menudo, estudiantes de los primeros años de la educación superior declaran no estar inspirados o no “tener pasta para escribir”, no importa el género discursivo del que se trate. En torno al problema de las representaciones y del trabajo con secuencias didácticas que contribuyen con su modificación, ver Di Stefano y Pereira (1997), y Pereira y Valente (2014).

ticos opuestos a estas ideas. El trabajo de Lucía Couso (2018), por su parte, prioriza la lectura en voz alta como uno de los medios fundamentales para percibir la cadencia y la sonoridad de los versos. Se subraya también la necesidad de romper con la *doxa* en torno de la poesía y que los docentes sean capaces de construir clases alejadas del “tedioso universo de los recursos expresivos”.

La crítica de los recursos en docentes entrevistados no se vincula con lo tedioso, sino con la idea de que a menudo los y las estudiantes se pierden en la búsqueda de figuras, es decir, la interpretación queda relegada en el afán de reconocimiento de figuras que, a la inversa, deberían estar al servicio de la comprensión y la interpretación. En este sentido, no es cuestión de renegar en la enseñanza de las figuras poéticas, sino de ponerlas al servicio de una justificación de la interpretación que se construya despegada de una crítica impresionista.

En cuanto a la escritura, hay acuerdo en que se trata de una actividad que entusiasma al alumnado en la medida en que resulta gratificante ver el producto del propio quehacer.

En la propuesta de Dalmaroni (2012), más cerca, por un lado, del trabajo en el aula que no se presenta como novedad y, por otro, del espíritu del Diseño Curricular, se subraya, nuevamente, la necesidad de *desmantelar* las cristalizaciones asociadas a lo poético:

Lo importante en un trabajo escolar con la poesía, creemos, es comenzar por desnaturalizar esas ideologías, es decir, tomarlas por tales e interrogarlas, examinarlas, tratar de establecer qué incluyen y qué excluyen, qué permiten y qué impiden leer, etc. [...] El recorrido que ofrece el autor agrupa poemas que intentan dar cuenta de algún aspecto de la poesía e inscribir eso único de cada poema en alguna serie o itinerario de lectura que impulse la curiosidad de los lectores; proponen indagar qué dimensiones de la experiencia la poesía es capaz de activar y qué límites de los modos usuales de utilizar el lenguaje es capaz de trasponer. (Dalmaroni, 2012: 128-129)

Los poemas sugeridos, fundamentalmente del ámbito de la moderna poesía latinoamericana, giran en torno de dos grandes temáticas: poesía con historia y política, y poesía en primera persona: el yo lírico.

Reflexiones finales

En el transcurso de esta investigación oscilé entre el pesimismo y la confianza en que, contra todas las alarmas (cuando no toque de difuntos) en relación con el género poético, se puede enseñar poesía y se puede aprender también. El hecho mismo de que la poesía viva fuera de la escuela y de que docentes en actividad se preocupen por reflexionar en torno de ella y la acerquen con mejores o peores resultados a sus estudiantes revela que no se trata de un género que corra peligro de no escribirse ni leerse más.

Cuando en las etapas anteriores de esta investigación afirmábamos, luego de la indagación respecto del modo como se materializaba el concepto de cosmovisión en los manuales, que los y las estudiantes no egresaban con las categorías críticas y metodológicas suficientes para realizar una interpretación de los textos líricos, quizá estábamos en lo cierto. Sin embargo, puede que esa falencia no sea exclusiva para el abordaje del género poético, sino que el problema trascienda –en grado menor– a la lectura de otros géneros literarios y no literarios. El lugar que ocupa la poesía en el sistema literario no es menor, pero sucede algo paradójico vinculado con la lógica del sistema editorial. Escritura y lectura de poesía van a contramano de la publicación en editoriales comerciales, pero eso no implica que no se lea.

No es posible leer poesía (pienso dentro y fuera de la escuela) como se lee una novela o una antología de cuentos o una obra de teatro. El señalamiento de la necesidad de lectura en voz alta por parte de docentes y talleristas ya pone en evidencia esta diferencia.¹⁴ Por otro lado, sin algún tipo de herramienta de análisis, la comunicación de lo que se ha leído se dificulta; los y las docentes, entonces, tienen que oficiar de facilitadores de una batería de recursos que habiliten un modo

14. Mientras escribía esto hice un alto para escuchar “*In my craft or sullen art*”, de Dylan Thomas, en la voz del poeta galés. Cuando no tengo el poema en inglés o su traducción enfrente, no entiendo todo lo que dice; sin embargo, percibo su cadencia, sus rimas, sus acentos, la música de sus palabras. Pienso que ese es un modo de acceso posible para despertar el *querer saber* y apropiarse de una parte ínfima y a la vez enorme de poesía.

de ver y de oír sensible a la poesía. Conocer historia de la poesía no equivale a transformarse en lector de poesía o en un ser sensible a ella. Sin embargo, ser capaces de ubicar un poema, un autor o autora en el marco de una época, de un movimiento, de una poética particular, también colabora con la construcción de lectoras y lectores cada vez más autónomos.

En un artículo de 1995, Carlos Battilana se refiere a la enseñanza de poesía en la escuela y titula su trabajo “Historia de un problema. La enseñanza del discurso poético”. El estado de cosas que allí expone y los desafíos para el trabajo de la poesía en la escuela siguen vigentes casi tres décadas más tarde. Si no abandonamos la reflexión, si parte de quienes en 1995 eran estudiantes de escuela secundaria hoy son docentes que enseñan poesía o poetas, esto significa que algo han aprendido y que debemos seguir enseñando.

Bibliografía

- BARRIENTOS RUIZ-RUANO, Carmen, “Claves para una didáctica de la poesía”, *Textos*, núm. 21, 1999, págs. 17- 34.
- BARTHES, Roland, *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- BATTILANA, Carlos, “Historia de un problema. La enseñanza del discurso poético”, *Versiones*, núm. 5, 1995, págs. 62-65.
- BORGES, Jorge Luis, *El “Martín Fierro”*, Buenos Aires, Columba, 1953
 _____ *Arte poética. Seis conferencias*, Barcelona, Crítica, 2001.
- BRACCHI, Claudia (coord.), *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2010.
- BRACCHI, Claudia y Mariana PAULOZZO (coords.), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5º año: Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011.
- _____ (coords.), *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6º año: Literatura*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011.

- CALVO, Florencia, “Introducción”, en Pedro Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, Buenos Aires, Kapelusz, 2008.
- CAPURRO, María Florencia y Pabla DIAB, “Escuela y poesía latinoamericana: análisis de una relación en conflicto”, *Exlibris*, núm. 7, 2018, págs. 88-102.
- CHARAUDEAU, Patrick y Dominique MAINGUENEAU, *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires, Amorrutu, 2005.
- COUSO, Lucía Belén, “Al alcance de toda boca. La poesía en la escuela secundaria”, en Ana Porrúa (ed.), *El huso de la palabra*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, 2017.
- DALMARONI, Miguel, “Poema, poesía, poeticidad”, en Agustina Peláez (coord.), *Leer literatura en la Escuela Secundaria: propuestas para el trabajo en el aula*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2012, págs. 119-142.
- DI STEFANO, Mariana y PEREIRA, María Cecilia, “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, *Signo y seña*, núm. 8, 1997, págs. 317-340.
- ECO, Umberto, *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1993.
- FIGLIORE, Natalia Silvina, “Un género apenas visible. Propuesta didáctica para construir el interés y el compromiso por la lectura y el estudio de la poesía en la escuela secundaria”, en *El huso de la palabra*, Mar del Plata, Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, 2018.
- GENETTE, Gérard, *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, México, Taurus, 1982.
- KAVAFIS, Konstantino, *Poesías completas*, Madrid, Hiperión, 1993.
- LÓPEZ CASANOVA, Martina y María Elena FONSAIDO (coords.), *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018.
- MONTELEONE, Jorge, *El fantasma de un nombre. Poesía, imaginario, vida*, Rosario, Nube Negra, 2016.
- NEGRI, Marisa y Alejandra CORREA, *Poesía en la escuela. Cómo leer y escribir poesía en el aula*, Buenos Aires, Poesía en la Escuela, 2014.
- O CAMPO, Silvina, *Las invitadas*, Buenos Aires, Losada, 1961.

- PAZ, Octavio, “Qué nombra la poesía”, en *Corriente alterna*, México, Siglo XXI, 1979.
- PEREIRA, María Cecilia y Elena VALENTE, “De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios”, *Enunciación*, núm. 19, vol. 2, 2014, págs. 199-214.
- REST, Jaime, *Conceptos fundamentales de la literatura moderna*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1979.
- SCHUNK, Dale H., *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, México, Pearson, 2012.
- SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA, *Aprender 2017. Informe de resultados*, 2018, disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_2017_secundaria_web.pdf
- SZPILBARG, Daniela, “Entre el mercado y la política cultural: una mirada sociológica sobre la extraducción en Argentina. El caso del Programa Sur (2010-2012)”, *El taco en la brea*, núm. 5, 2017, págs. 421-434.
- WITTNER, Laura, *La tomadora de café*, Bahía Blanca, Vox, 2005.
- ZYSMAN, Ariel y Marina PAULOZZO, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2006.