



El profesorado y la educación poética: análisis de una experiencia de formación continua en el contexto chileno

Felipe Munita

Universidad Austral de Chile

mail: felipe.munita@uach.cl

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

RESUMEN

El presente artículo se sitúa en la línea de investigación sobre enseñanza de la poesía. A partir de una experiencia de formación continua concebida como un *Teachers as Readers Group*, se articula un estudio cualitativo cuyo objetivo es observar la posible incidencia de esta instancia formativa en la valoración que docentes de educación secundaria hacen de obras poéticas, así como en las propuestas didácticas que elaboran sobre estas. Para ello se analizan los escritos de autoconfrontación de siete docentes que reflexionan sobre sus propios comentarios de texto y propuestas didácticas acerca de un álbum lírico, lo que se complementa con datos provenientes de entrevistas. Los resultados informan una incidencia positiva en aspectos como la consideración del sujeto lector o la importancia de la socialización entre lectores como parte fundamental de la educación literaria. Finalmente, se discute la necesidad de avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje profesionales, que pueden abrir una vía de desarrollo para las tensiones que afectan al profesorado en el ámbito de la enseñanza de poesía en las aulas.

Palabras clave: álbum lírico, didáctica, educación poética, formación continua, poesía.

Teachers and poetry education: analysis of a continuing education experience in the Chilean context

ABSTRACT

This article is placed in the line of research on the teaching of poetry. Based on a permanent education experience conceived as a *Teachers as Readers Group*, this qualitative study is aimed at observing the possible incidence of this formative instance in the evaluation that secondary education teachers make of poetic works, as well as in the didactic proposals they develop about them. This is done through the analysis of the self-confrontation writings of seven teachers who reflect on their own comments on texts and their didactic proposals about a poetry picturebook, as well as data from interviews. The results report a positive incidence in aspects such as the consideration of the reader or the importance of socialization between readers as a pivotal part of literary education. Finally, this paper discusses the need to move towards the construction of professional learning communities that open a path to development for the constraints that affect teachers in the field of teaching poetry in the classroom.

Keywords: didactics, permanent education, poetry, poetry picturebook, teaching poetry.



1. Introducción: el profesorado y la educación poética

La investigación sobre la enseñanza de la poesía constituye una línea de trabajo que poco a poco ha ido ganando un espacio en el campo de la didáctica de la literatura. Aun así, sabemos que la educación poética ha sido una de las áreas menos investigadas de toda la pedagogía de la lectura (Sigvardsson, 2017). Igualmente, hay consenso en considerarla como un área atravesada por múltiples problemas en las aulas (Calvo, 2015; Cavalli, 2019; Cerrillo y Luján, 2010; Creely, 2019; Émery-Bruneau, 2018; Kalogirou et al., 2019), lo que dificulta la formación de lectores que se sientan implicados y preocupados por el poema.

En ese contexto, uno de los mayores problemas reportados desde la investigación se relaciona con las dificultades que muchos docentes manifiestan para enseñar la poesía. En la formación inicial, por ejemplo, para muchos futuros docentes la poesía sigue siendo un objeto a explicar más que a experimentar (Émery-Bruneau y Leclerc, 2018). Asimismo, Apol y Macaluso (2016) dan cuenta de ciertas creencias de futuros docentes sobre la poesía que devienen formas de ansiedad a la hora de proyectar su enseñanza, como la idea de que la poesía “no es para mí” sino solo para expertos capaces de interpretarla correctamente. Algo similar señalan Martín-Macho y Neira-Piñero (2020) al constatar las inseguridades con las que el futuro profesorado se enfrenta a la poesía infantil y su enseñanza. Estas dificultades no parecen encontrar formas de desarrollo en una formación inicial que, en el ámbito de la poesía, ha sido descrita como “marginal y deficiente” (Émery-Bruneau y Leclerc, 2018).

Las tensiones sobre lo poético y su enseñanza emergen también en profesorado en ejercicio. Los hallazgos reportados por Émery-Bruneau (2018) o Lamas (2016), sugieren que la poesía sería un tema pendiente para un profesorado que se siente poco preparado para abordar el género en el aula, lo que a su vez dialoga con la constatación de Creely (2019) acerca de las reticencias que manifiestan muchos docentes a la hora de trabajar la poesía, fundadas principalmente en la dificultad para enseñarla. Lo anterior puede llegar incluso a sentimientos extremos como los de aquellos docentes que “felt afraid to teach poetry and were destructively inhibited by it” (Young, 2016, p. 49).

Un eje explicativo de lo anterior puede encontrarse en el escaso conocimiento del tema que muchos docentes han manifestado: desde su propia perspectiva, este no sería lo suficientemente sólido como para ayudar a su alumnado a avanzar en tanto lectores de poesía (Lambirth et al., 2012). Esto parece intensificarse en corpus poéticos específicos como el álbum lírico, para el cual se han observado dificultades por parte del profesorado para valorarlo (Boutevin, 2017). Y si, como señalara Sigvardsson (2020), todo el bagaje experiencial que un sujeto tiene con lo poético en su propia vida parece especialmente relevante en el ámbito de la educación poética, la ausencia de experiencias personales en tanto lectores (o escritores) de poesía podría devenir una más de las tensiones que afectan el campo.

Otra de las tensiones observadas es aquella paradoja que se da entre el interés por transmitir el amor por la poesía al alumnado y la necesidad de responder a los exámenes propios de la educación estandarizada (Hennessy et al., 2010), que finalmente parece consumir la gran mayoría del tiempo de aula. En ese marco no resulta extraño que, cuando se investigan las prácticas reales de enseñanza de la poesía, se haya observado un tipo de enseñanza muy centrada en lógicas tradicionales de transmisión expositiva de saberes sobre lo poético (Émery-Bruneau, 2020; Xerri, 2018).

Esto supone un lugar muy secundario para la experiencia de cada sujeto lector con el poema, pues predominan prácticas que dejan “fuera del aula la exploración de sentido anclada en las vi-

encias individuales de los poemas” (Cavalli, 2015, p. 455). Si bien investigaciones recientes (Agrelo-Costas y Piñero-Casal, 2021; Zaldívar, 2020) están explorando el potencial de esa vivencia y de la dimensión emocional de cada lector, mostrando cómo esto promueve importantes mejoras en la actitud del alumnado hacia lo poético, igualmente esto aparece como una de las principales líneas de mejora para la enseñanza de la poesía.

Las tensiones mencionadas han llevado, finalmente, a hablar de una “crisis de confianza” del profesorado sobre la poesía, a menudo vinculada a sensaciones de ansiedad, miedo e incluso resistencia a la hora de enseñarla (Hennessy et al., 2021). Parece, por tanto, necesario explorar espacios y dispositivos de formación continua que ayuden a transformar la visión de lo poético y a formar docentes “amantes de la poesía, que se sientan más cómodos enseñándola, y conocedores, que acompañen a sus alumnos en sus experiencias poéticas” (Émery-Bruneau, 2020, p. 16).

Esta es, precisamente, la línea de trabajo y de investigación en la que se sitúa el presente estudio, cuyo supuesto base o hipótesis de partida es que la participación de docentes en un espacio de formación continua centrado en el doble rol del profesor como lector y como mediador literario (en particular, de poesía), promueve significativas mejoras en: a) sus posibilidades de valoración de lo que esas obras ofrecen para la formación de lectores, y b) sus capacidades para construir dispositivos didácticos fértiles para la renovación de la educación poético-literaria en las aulas. En ese contexto, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Observar la posible incidencia de un grupo TAR (*Teachers as Readers*) en la valoración que docentes de educación secundaria hacen de obras poéticas.
- Observar la posible incidencia de un grupo TAR en las propuestas didácticas que docentes de educación secundaria elaboran para promover la lectura de poesía en las aulas.

2. Método

Para responder a los objetivos de investigación mencionados, optamos por una investigación de orientación cualitativa, con enfoque interpretativo. En ese contexto, se implementó un TAR Group con un grupo de diez docentes, dirigido por el investigador y que tuvo una duración de un año académico (marzo a diciembre de 2021), con sesiones trisemanales (una sesión cada tres semanas) realizadas online, vía Zoom. Las participantes, todas ellas de género femenino, son docentes que imparten la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza secundaria, en las regiones Metropolitana y de Los Ríos, Chile. Todas las docentes se inscribieron de forma voluntaria en el seminario y firmaron un consentimiento informado visado por el Comité de Ética de la universidad patrocinante del estudio. En todos los casos, se utilizan seudónimos para anonimizar a cada participante.

El grupo TAR es entendido como un grupo de docentes que se reúnen para leer y construir colectivamente interpretaciones sobre lo leído (Zaleski, 1997). Funciona como un “seminario de experiencias literarias” (Émery-Bruneau y Leclerc, 2018) en el cual se privilegia el encuentro íntimo y personal de docentes con obras literarias -en este caso poéticas-, generando espacios de socialización y discusión entre lectores a partir de esos encuentros. Igualmente, se generó un espacio de co-construcción de dispositivos didácticos de educación poética en el seno del grupo de docentes participantes.

Para recoger los datos se utilizaron dos instrumentos cuyo uso ha sido reportado por investigaciones recientes en el campo de la didáctica de la literatura. Para observar la posible incidencia

del grupo TAR en la valoración de las obras, se utilizó el comentario de texto escrito (Valencia y Real, 2019) de un álbum lírico: *Como agua*, de Eduardo Abel Gimenez y Cecilia Afonso Esteves, publicado en 2009 por Ediciones del Eclipse. Definido como un tipo de obra en la cual la construcción de sentido se hace desde el diálogo entre imágenes secuenciadas y texto poético, el álbum lírico presenta un enorme potencial tanto para la formación literaria como para la alfabetización visual del alumnado (Neira, 2012). En el caso de *Como agua*, se trata de una obra que, en cada poema, aborda una forma diferente del agua (cascada, lluvia, charco, etc.), acompañada de una ilustración que mediante el uso del collage invita a expandir los sentidos del texto, tal como se observa en figura 1:



Figura 1. Doble página del libro *Como agua* (Ediciones del Eclipse).

Por su parte, para observar la incidencia del TAR en la elaboración de propuestas didácticas, se utilizó la consigna de formular prácticas didácticas de lectura literaria (Nieto, 2019) para el mismo poemario.

Ambos textos conformaban un ejercicio inicial, desarrollado antes de participar en el seminario (concretamente, en la sesión de introducción al mismo). Una vez finalizado el seminario, se realizó un ejercicio final de autoconfrontación, consistente en que cada participante releía el libro *Como agua*, volvía sobre su ejercicio inicial y escribía una reflexión sobre el mismo. En cuanto a la valoración de la obra, debía responder a la siguiente consigna: luego de leer lo que escribiste sobre el libro, ¿hay algo que, hoy, agregarías a ese comentario inicial? Es decir, ¿sientes que tienes algo más que decir sobre el libro y que no dijiste antes?, o bien, ¿sientes que hay aspectos que se esbozaban allí pero que ahora quisieras desarrollar un poco más?

Por su parte, luego de leer su propuesta didáctica inicial, debía comentar acerca de aspectos que le parecían aciertos de la propuesta y aspectos que hoy cambiaría, y cómo los cambiaría, reflexionando brevemente a partir de las preguntas: ¿por qué me parece que queda mejor así?, ¿qué gana la propuesta con este(os) cambio(s)?

Los escritos resultantes de estos ejercicios conformaron, entonces, el núcleo central de los datos analizados. Concretamente, se recabaron un total de nueve ejercicios finales, pues una de las participantes no entregó su escrito. Sobre ese total, en dos de ellos no se observaron cambios relevantes, ni en la valoración de la obra ni en la reflexión sobre la propuesta didáctica, por lo que el análisis se centró finalmente en los escritos de siete participantes. En la Tabla 1 se observa la totalidad de estas docentes, con sus respectivas regiones y años de experiencia docente:

Tabla 1.
Años de ejercicio y región de las participantes. Elaboración propia.

Docente	Región	Años docencia
Daniela	Metropolitana	9
Ema	Los Ríos	10
Lucía	Metropolitana	8
Carla	Metropolitana	10
Sara	Metropolitana	2
Ana	Los Ríos	7
Elena	Los Ríos	10

A su vez, como datos complementarios se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco de las docentes participantes, al final del año académico, para recoger información que pudiese ampliar y complementar la recogida en los escritos. Estas entrevistas fueron registradas en audio y siguieron un proceso de transcripción de los fragmentos más relevantes de conversación.

A modo de síntesis, en la Tabla 2 puede observarse una sistematización de las fases y datos del estudio:

Tabla 2.
Fases del estudio y datos recogidos. Elaboración propia.

Fase	Datos	Descripción
Inicio (marzo 2021)	Ejercicio inicial	Comentario de texto y propuesta didáctica sobre el libro <i>Como agua</i>
Final (diciembre 2021)	Ejercicio final	Escrito de autoconfrontación sobre el ejercicio inicial
Final (diciembre 2021)	Entrevistas semiestructuradas	Valoración global de la experiencia del grupo TAR

Finalmente, se siguió un proceso de análisis de contenido narrativo en el cual se levantaron los principales focos de discurso, buscando patrones de asociación entre ellos. Así, se construyeron seis categorías emergentes, organizadas en dos grandes dimensiones que respondían a los dos objetivos del estudio: valoración de la obra y propuesta didáctica en torno a ella. La primera dimensión se organizó en torno a los siguientes ejes o categorías:

1. Dar espacio a la lectura subjetiva y sus primeras impresiones.
2. Volver al texto para apoyar la interpretación.
3. Atender a la especificidad del género: el álbum lírico.

Por su parte, en cuanto a las propuestas didácticas en torno a las obras, las categorías son las siguientes:

1. Dar espacio al sujeto lector.
2. Fortalecer la socialización e intercambio entre lectores.
3. Ajustar las propuestas didácticas en función de lo que las propias obras ofrecen.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones y categorías emergentes.

3. Resultados

3.1. Dimensión I: Valoración de la obra

En este apartado se presentan aquellos cambios vinculados con las posibilidades de valoración del álbum lírico que manifiestan las propias docentes; es decir, con aquellos cambios observados en su rol como lectoras de poesía.

3.1.1. Dar espacio a la lectura subjetiva y sus primeras impresiones

Uno de los cambios más acentuados en cuanto a la valoración de la obra se relaciona con la posibilidad que se han dado las participantes de recoger su lectura íntima y su primer acercamiento subjetivo al texto, y dar cabida a ese espacio de encuentro personal como parte fundamental del acto de lectura.

Lucía, cuyo ejercicio inicial, según sus propias palabras, “apuntaba a un análisis más formal y temático de la obra¹”, ahora se permitió explorar las resonancias que las formas del agua provocaron en ella, adentrándose “en un viaje que es tan elusivo como íntimo y profundo, pues es precisamente aquello que no se nombra lo que evoca experiencias trascendentales del ser”. Algo similar sucede con Daniela, que toma consciencia de que su valoración inicial comenzaba de inmediato desde una postura muy interpretativa, y ahora se permite hacer emerger un plano más subjetivo:

Comenzaría este comentario de nuevo, ahora desde la impresión “primitiva”, “primera” (...). Por eso, agregaría un primer párrafo como este para declarar de forma explícita lo mucho que me gustó leer este libro. Me pareció hermoso, tanto por las imágenes poéticas evocadas en mí, como por su arte plástico (las construcciones de papel que cantan las palabras) y el ingenio estético; complejo, sugerente. Me emocionó mucho su relectura y no quisiera dejar pasar esta primera impresión que se repite, nuevamente.

A su vez, esto parece vincularse con una modalidad de lectura pausada, sin prisas ni condicionamientos externos (como podría ser la inmediatez de la pregunta ¿qué haré con este texto en el aula?). Una modalidad que invita a dejar caer en sí la experiencia con el texto y, en esa lectura detenida, configurar el particular monólogo interior que produce el encuentro con la obra. Al respecto, Ema plantea que el libro:

...nos hace sentir, emocionarnos (...). Nos habla del miedo, de la incertidumbre, de los deseos movidos, de los caminos que se pierden, de sueños, soledades, llanto, memoria. Es un libro que adquiere sentido leyendo y deteniendo la lectura en pausas necesarias, observando las ilustraciones y palpando cada hoja como una invitación a descubrir ese algo.

Es decir, sus palabras refuerzan la idea de una emocionalidad y un sentido de lectura que surge, precisamente, de las pausas que permiten la asunción de aquello que la obra tiene para decirnos. Lo anterior también apareció con claridad en las entrevistas, que en ocasiones relatan cómo el hecho de haber vivenciado esa lectura subjetiva como lectoras produjo un cambio significativo en su manera de acercarse a la poesía, a menudo muy academicista:

Yo creo que volví a reencontrarme con el placer estético, sensorial y experiencial de la lectura de poesía, como el neutralizar un poco esa visión crítica de “época, quién es, quién está hablando, en qué línea

crítica se inserta” y pasar más a qué nos está diciendo de nosotros mismos (Lucía).

En Letras siempre que leía poesía la leía para la prueba, subrayando lo que habíamos visto en clases (...) ahora, cuando leímos a Pizarnik dije ya, voy a entregarme a lo que me quiera decir ella, y empecé a subrayar cosas que me gustaban, que me parecían interesantes. Entonces ahí empecé a agarrarle la mano y tomé mis otros libros de poesía y empecé a hacer lo mismo, y empecé a disfrutar la lectura no más, y eso fue muy bacán (...) encontré muchas cosas en la poesía que me hicieron sentido (Sara).

3.1.2. Volver al texto para apoyar la interpretación

Un segundo movimiento observado en los ejercicios finales es la necesidad de hacer referencia a páginas concretas y a citas textuales que permiten apoyar la construcción de una determinada línea interpretativa. Esto favorece una renovada atención al texto como anclaje para la construcción de interpretaciones. Así sucede en este fragmento en el cual Carla recoge y amplía una idea que había esbozado en su ejercicio inicial (marcada en cursiva, para diferenciarla del texto que agregó en el ejercicio final):

No puedo dejar de mencionar la relación entre el deseo y las nubes. La poesía de la palabra y de las imágenes te conducen a esas sensaciones “inquietas” del deseo y te interpelan. Dice el texto: “Como los deseos, / que no pueden estar quietos” esa imagen tan potente y al mismo tiempo tan sin forma, como las nubes a las que alude, me sobrecoge. Es emocionante cuando leemos literatura y parece que alguien puso en palabras sensaciones que todos hemos experimentado, y que pareciera que nos pertenecieran.

Si bien el germen ya estaba en su primer acercamiento a la obra (texto en cursiva), ahora Carla recupera un verso que le permite elaborar de manera más profunda su particular visión de lo no quieto, y vincularlo también a lo sin forma. A su vez, ese movimiento parece ayudarlo a avanzar luego hacia una reflexión más global sobre la experiencia de lectura poética, al señalar cómo hay ocasiones en las que un texto “pone en palabras” sensaciones que sentimos como nuestras.

Resulta igualmente interesante constatar que, en ocasiones, este regreso a la obra se da desde la atención a características muy particulares de esta, como sucede por ejemplo con el foco en la relación texto-imagen en un álbum lírico. Desde esa perspectiva se leen las palabras de Ema, cuando señala:

No puedo dejar de mencionar aquel acompañamiento maravilloso entre la ilustración y el verso en “como esperar algo/sin que nadie lo sepa. Vidrio empañado”, mientras que al costado derecho aparece una sencilla casita rural que sugiere mucho acerca de la soledad del hablante o de los sueños que esconde la intimidad de un hogar.

En este caso, la reflexión sobre ciertos temas que parecen claves en la obra (la soledad, la intimidad, el hogar...) arraiga en la atención a cómo los dos lenguajes, el literario y el visual, interactúan para provocar unas u otras experiencias de lectura. Ese regreso al texto y a los indicios que allí se encuentran es algo que aparece con mayor claridad en los ejercicios finales, y que favorece la construcción de líneas interpretativas más profundas sobre las obras.

3.1.3. Atender a la especificidad del género: el álbum lírico

La relativamente reciente aparición de un nuevo tipo de poemario, concebido como un “álbum lírico” cuyo proyecto estético

¹ Las citas provienen de los ejercicios finales de autoconfrontación, salvo que se indique lo contrario.

se construye desde la interacción entre los lenguajes de la poesía, la ilustración y el diseño editorial, supone un importante desafío para el profesorado. En ese marco, la necesidad de avanzar desde una lectura centrada fundamentalmente en el texto literario hacia otra que pone en relación la diversidad de lenguajes del género es, también, un aspecto que emerge en los ejercicios finales. Elena, por ejemplo, cuyo comentario inicial había estado muy centrado en el texto literario en sí, se abre a la posibilidad de explorar la obra desde otras perspectivas:

considero que la interpretación de los versos se mantiene (...), lo que sí ha ocurrido en esta oportunidad es que mi atención estuvo mucho más centrada en las imágenes, en intentar dotar de sentido a lo visual. (...) la atención se centró mucho más en intentar “leer” las ilustraciones, en intentar descifrar cuáles serían las intenciones del ilustrador al poner esos elementos, por qué disponerlos de ese modo.

Encontramos aquí la construcción de una nueva postura de lectura que, más abierta a la multimodalidad propia del género, permite acercarse al texto desde nuevos lugares y enriquecer de ese modo la experiencia de lectura. Otra de las participantes, Daniela, reflexiona sobre cómo esa apertura a lo multimodal le permite poner en relación forma y fondo, materialidad y contenido:

Tampoco quisiera seguir ahora, como lo hice antes, con el *contenido* de la poesía sin detenerme en su materialidad. Pasé por alto el género discursivo, que no es poema, es otra cosa, con más brazos. El formato afecta tu lectura, que es multimodal y te indica: fíjate en esta guarda, en este color, en la textura de la página que también dice. La relación texto-imagen-recorte que tanto me ha gustado se sostiene en un diálogo entre dos personas y disciplinas (...) para darle realidad a una forma que es el libro álbum.

A su vez, cabe destacar que esa renovada atención a la forma permite construir nuevas maneras de comprensión de la obra y de sus particularidades. Así le sucede a Sara, quien explora aquel va y viene desde considerar la obra un “álbum-poema”, en el sentido que le da Neira (2012) -esto es, como un texto único construido a partir de la suma de sus partes-, o bien considerarla un “álbum poemario” elaborado a partir de un conjunto de poemas con sentido en sí mismos:

Agregaría que algo muy valioso para analizar es que cada poema representa una unidad de sentido, pero que a la vez el poemario por completo puede entenderse como obra única. En una primera lectura lo entendí como un solo gran poema (probablemente por la “estructura” que se mantiene a lo largo del poemario), pero en esta relectura me concentré en el imaginario o en lo que transmite cada uno por separado. Me parece muy interesante esta multiplicidad de entradas de lectura.

Esa multiplicidad de entradas a una obra es, sin duda, un potente descubrimiento para cualquier sujeto lector, y el hecho de conectar dicho descubrimiento con la atención a cuestiones como la estructura, la forma, la materialidad o los diversos lenguajes que allí convergen, ha sido un importante paso para muchas de las participantes.

3.2. Dimensión II: Propuestas didácticas en torno a la obra

En este apartado se presenta la incidencia del grupo TAR en la reflexión de las participantes en torno a los dispositivos de acompañamiento para la lectura del álbum lírico en el aula. Es decir, son aquellos cambios observados en su rol como mediadoras de poesía.

3.2.1. Dar espacio al sujeto lector

En continuidad con lo observado en la valoración de las obras, uno de los principales puntos de reflexión acerca de las propuestas didácticas ha sido la necesidad de abrir más espacios en la sala de clases para la lectura íntima y subjetiva de cada estudiante. Es decir, para darle un lugar de relevancia al monólogo interior de los lectores con el texto, ofreciendo momentos dentro de la planificación de aula para poder elaborarlo. Carla lo plantea de este modo:

el taller me hizo pensar que no siempre comenzar con una lectura colectiva y en voz alta nos ayuda a apreciar una obra, como propuse en el diseño inicial. A veces queremos leer en silencio, detenernos en algo que no es lo mismo que lo que observaría otra persona. Tener el espacio para leer y releer un texto en silencio, individualmente, para mirar su forma, para dimensionar sus contornos, para deleitarnos con un verso... eso forma parte de una intimidad que la sala de clases no debiera suprimir.

El descubrimiento de esa intimidad de lectura y la posibilidad de darle un espacio en las aulas emerge entonces como un importante factor de reflexión. En algunos casos, esto llevó a replantearse ciertas dinámicas de aula y a explorar esa subjetividad en sus propias clases, tal como relata Lucía en la entrevista: “creo que se da poco lugar en la escuela a esa subjetivación de la experiencia de lectura (...) leímos buscando cómo generar ese diálogo de cada alumna, de su propia experiencia con el poema y eso fue muy interesante porque generaba mucha discusión”.

En otros casos, las participantes comienzan a cuestionarse por el sentido que tiene una determinada propuesta pedagógica. Elena, por ejemplo, vuelve a su ejercicio inicial y replantea algunas escenas de lectura que, a su juicio, ganarían con la inclusión de espacios de reflexión íntima de cada quien con el texto. Inicialmente, ella había planteado abrir una conversación inmediatamente después de una primera lectura de los versos. Preguntas como ¿cuándo sentimos que somos como las nubes? o ¿en qué momento nos sentimos como el agua que cae en una cascada?, serían entonces discutidas en el plenario. No obstante, por el tipo de preguntas, que requieren un “dejar caer” muy personal del texto en cada lector, ahora le parece extraño comenzar de forma tan inmediata con una socialización:

Más bien pensaría (...) una [manera] que nos permita leer pausadamente el texto, invitarlos a dotar de sentido las ilustraciones, incluso pedirles en algunas páginas mostrando primero las ilustraciones que imaginen qué forma de agua podría ser, sin importar mucho la respuesta, más bien como un ejercicio para activar su imaginación (...). Recién ahí, después de haber leído el texto con esa pausa, hacernos las preguntas, y también aquí creo que este ejercicio sería primero mucho más personal, un momento de reflexión mucho más íntimo.

En una línea similar avanza Daniela, quien igualmente apunta a dotar de mayor entidad didáctica las primeras impresiones de lectura, generando un dispositivo de acompañamiento para estas. En su ejercicio inicial, la primera actividad consistía en escuchar una grabación de audio (con sonido de olas, lluvia, gotas...) e intentar describir aquello que se escucha. Pero en su ejercicio final, la docente señala:

Este inicio me parece un poco frío. Se centra en el objeto “agua”, en lo clínico de la descripción, y no tanto en “la experiencia personal con el agua”. Aprendí que es importante partir por la impresión personal y la experiencia, así se trae la subjetividad al frente y me comprometo más con lo que leo. Por eso, la modificación que le haría a esta activi-

dad de inicio sería: primero, que escuchen el agua por varios minutos y la sientan. Sí, les pediría que cierren los ojos (...). Luego, les daría unos minutos para escribir eso que sintieron, pensaron, vieron, etc.; finalmente, les pediría describir el agua, lo que escuchan, sea poético o no, mientras suena de nuevo la misma grabación. Entonces, al finalizar este ejercicio tendrán dos textos: uno con sus impresiones sobre el agua y todo lo que la imaginación en relación a este tema permitió, y otro con la descripción escrita que hicieron sobre lo que escucharon.

De este modo, la nueva propuesta ofrece un espacio más claro para hacer emerger las resonancias y evocaciones que surgen en cada quien a partir del agua, desplazando así el centro gravitacional desde la descripción de un determinado elemento hacia las sensaciones que ese elemento provoca en quien lee.

3.2.2. Fortalecer la socialización e intercambio entre lectores

Un movimiento complementario al de ofrecer más espacios para la lectura subjetiva es el de fortalecer la socialización como componente central en la formación de lectores. Así, si bien se reconoce la necesidad de pensar un acompañamiento didáctico para favorecer el monólogo interior de cada estudiante con el texto, se considera igualmente necesario generar espacios en los que esas subjetividades puedan encontrarse y dialogar entre sí. Hacia allá apunta la reflexión de Sara, una docente cuya propuesta didáctica inicial había estado muy centrada en el trabajo individual del alumnado con el texto:

Me parece que el punto más débil de la propuesta es la colectivización del aprendizaje; quizás sería más fructífero realizar grupos pequeños, para que así todos puedan compartir sus respuestas y comentar las de sus compañeros. (...) Pienso que el aprendizaje se hace mucho más significativo al momento de comunicarlo con los pares, especialmente al trabajar con poesía. Creo que a veces los estudiantes sienten "pudor" o "vergüenza" de ser reflexivos o profundos, pero al ver que los compañeros también lo hacen, puede empezar a naturalizarse esta práctica. También ayuda a comprender distintos puntos de vista y quizás ver en el texto elementos que antes no se habían identificado o analizado.

Esa instancia de encuentros intersubjetivos y de construcción colectiva de sentidos surgió igualmente en los discursos de las entrevistas. Elena lo sintetiza del siguiente modo: "cuando compartes con otros tu propia experiencia de lectura la vas enriqueciendo con la de otro, yo creo que eso es la mayor experiencia o el mayor aprendizaje que yo me quedo del taller". Lo interesante es que el hecho de haber vivido esto como una experiencia significativa a nivel personal (como lectoras), ayuda igualmente a replantear las propuestas didácticas en un plano profesional (como mediadoras). Tal como Sara, Lucía avanza en esa dirección al reconsiderar un espacio en el que respondían en forma individual algunas preguntas posteriores a la lectura, y replantearlo como un espacio de discusión colectiva:

...deben reflexionar y discutir colectivamente las preguntas para presentar al final de la discusión grupal sus conclusiones. ¿Qué te hizo sentir/pensar/reflexionar/ la lectura en su totalidad? ¿Qué fue lo que más y lo que menos te gustó? ¿por qué? De la forma en que está escrito ¿qué llamó tu atención? ¿notaste algo que fuera una constante a lo largo de la lectura? ¿Funcionaría igual el efecto sin las imágenes? ¿qué crees estas aportan? En grupo, elijan un pasaje que los haya conmovido, interpelado, inquietado, confundido y justifiquen su elección.

Y luego de este replanteamiento, la propia docente reflexiona: "La nueva propuesta contempla aspectos que enriquecen la experiencia lectora [como] la discusión (...) espacio de apropiación gru-

pal en que pueden compartir distintos puntos de vista, impresiones, gustos y disgustos para generar nuevos planos de lectura desde la construcción colectiva". Es decir, parece relevante el avanzar desde una apropiación únicamente individual del texto hacia otra en la que los sentidos también se construyen en el diálogo con otros.

Finalmente, la pujanza de la socialización supone también la creación de espacios para compartir con otros las producciones realizadas en una secuencia didáctica. Así sucede con Ana, quien había planteado un texto literario y visual como forma de respuesta lectora a *Como agua*. Si bien consideraba inicialmente un plenario para compartir entre pares estas producciones, ahora agrega una nueva instancia, la exposición de las obras para abrir un espacio en el que otros puedan recorrerlas libremente, y luego comentarlas: "propondría una exposición del Land Art junto al haikú creado, a modo de muestra artística-literaria, brindando espacio a la observación y apreciación libre de los y las estudiantes". Posteriormente, considera mantener un plenario para comentar la muestra entre pares. De este modo, la exposición se concibe como una instancia similar a la socialización de obras propia del espacio museográfico, y replica, por tanto, la experiencia de visitar con otros unas determinadas creaciones artísticas, para luego comentar con ellos nuestra recepción de las mismas².

3.2.3. Ajustar las propuestas didácticas en función de lo que las propias obras ofrecen

La reflexión en torno a cómo cada libro ofrece unas u otras posibilidades para la formación literaria del estudiantado aparece como un elemento subrayado en el ejercicio final por varias participantes. Se trata, pues, de prestar atención a las particularidades de cada obra como punto de partida para pensar propuestas de mediación en torno a ella. Carla lo dice claramente: esto supone "dejar que los textos manden: (...) es tan importante partir de aquello que a nosotras mismas nos llevó a amar la poesía. En este libro, pienso en la figura de la comparación o la relación de textos escritos y visuales".

A su vez, lo interesante es que la toma de conciencia sobre ciertos aspectos estético-literarios relevantes en una obra lleva luego a intentar ajustar los dispositivos didácticos en función de esas particularidades. Ese es el camino que emprende Daniela cuando reflexiona en torno a lo genérico que ahora le resulta la propuesta que hizo en un comienzo:

...mis preguntas para comentar en grupos son poco reflexivas sobre los recursos usados en el poema o su materialidad, por lo que no ayudan a pensar más hondamente en este poemario en particular (...) Luego del trabajo individual, les pediría que vayan a grupos pequeños y reflexionen sobre los poemas. Para ello, les daría algunas preguntas guía específicas... [para] ayudarles a reflexionar sobre la lectura. Los ejes que trataría de cubrir serían: - 1. Relación texto-imagen - 2. Experiencia personal con la lectura - 3. Interpretación de los versos y el collage - 4. Sonoridad del poema y visualidad -5. Versos favoritos. (...) en el seminario-taller, las preguntas específicas para cada poemario permitían pensar la literatura; los temas que revelaban eran clave para la comprensión y nuestra experiencia se volvía más rica.

Así, la docente concreta unos ejes de discusión que combinan un tipo de acercamiento más bien genérico, como elegir los versos

² En efecto, al finalizar el seminario-taller, Ana realizó con sus estudiantes una secuencia didáctica que culminó con una exposición de obras poético-visuales de las y los jóvenes, y nos señaló que el recorrido y posterior discusión en torno a la exposición fue una experiencia muy valorada por el alumnado.

favoritos o hablar sobre la experiencia personal con el poema, con otro que avanza hacia la atención de ciertos aspectos específicos que son relevantes en esta obra en particular, como la sonoridad del poema o el uso del *collage* en la imagen. Para ella, incluir este último tipo de abordaje promueve, en sintonía con lo vivido en el taller, una experiencia lectora más rica y una posibilidad de profundizar en la interpretación.

Algo similar sucede con Ema, quien en su propuesta inicial había planteado hacer un “círculo lector” para abordar la cuestión del efecto estético que la obra provoca, pero en ese momento lo había planteado de modo muy genérico, sin vincularlo con las potencialidades que esa obra ofrece para la formación literaria. Ahora, avanza hacia la reflexión en torno a cómo esa conversación podría ayudarlos a descubrir ciertas cosas que están pasando en el texto, a las que tal vez por sí solos no atenderían, y que no hacen sino ampliar y profundizar la experiencia de lectura abriendo diversas entradas a la obra. Se interesa, por ejemplo, en aspectos como la ilustración en tanto lenguaje fundamental en este libro, o se detiene en el tipo de lenguaje literario en tanto ventana para promover nuevos focos de reflexión en el alumnado:

El lenguaje figurado empleado por los autores también enriquece y embellece al texto, de tal manera que es imposible no conmovirse frente a lo poético. “Como irte y volver/ como quedarte. Como moverte en todas las direcciones” (olas). Claramente este tipo de aproximaciones a lo poético guiará a los estudiantes para reconocer el valor literario en cada poema, y también surgirán reflexiones en torno a temas como identidad, cambios y transformaciones que se viven en la adolescencia.

De este modo, incluir algunos focos específicos de reflexión (como atender al tipo de lenguaje utilizado mediante la relectura de citas del texto), que luego se vinculan con discusiones más globales (como, en este caso, el tema de la identidad), no hace sino abrir nuevas formas de acercarse a la obra, enriqueciendo así la experiencia de lectura.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el seminario-taller ha tenido una positiva incidencia en las dos dimensiones que incluía el presente estudio: la valoración de un álbum lírico y las propuestas didácticas para promover su lectura en las aulas, confirmando así el supuesto o hipótesis de partida. En cuanto al primer objetivo de investigación, sobre la valoración de la obra, emergieron tres tendencias fundamentales. Así, se observa que luego de participar en el seminario, las docentes:

- Dan más lugar a su lectura subjetiva y a sus primeras reacciones frente al texto (en lugar de comenzar inmediatamente a analizarlo).
- Regresan con mayor frecuencia a la obra para apoyar sus interpretaciones en indicios textuales.
- Parecen más atentas a los diversos lenguajes que configuran una obra multimodal como la utilizada en este estudio.

Por su parte, en cuanto al segundo objetivo de investigación, vinculado a las propuestas de mediación de la obra en aula, se observan igualmente tres tendencias:

- La necesidad de darle un estatus didáctico a la lectura íntima de cada sujeto lector.
- El interés por incluir más espacios de socialización entre lectores en el aula.

- El foco en elaborar propuestas de mediación que incorporen la reflexión sobre aquellos aspectos estético-literarios más relevantes en una determinada obra.

Estos resultados dialogan con aquello que señalaran Commeyras et al. (2003) acerca del enorme potencial que tiene el trabajo del profesorado sobre su propia lectura personal. Así, los hallazgos aquí reportados podrían ayudar en el avance desde aquellas prácticas tradicionales basadas en la transmisión de conocimientos sobre la poesía, reportadas por la investigación reciente (Émery-Bruneau, 2020; Xerri, 2018), hacia otras que toman en consideración al estudiante en tanto sujeto lector, tanto en el plano subjetivo como en el intersubjetivo que supone la socialización entre lectores. Esto último conecta con aprendizajes de otras experiencias que han abordado el potencial de una formación continua basada en la construcción de comunidades docentes que leen y reflexionan en torno a lo leído (Commeyras et al., 2003; Cremin et al., 2009; Munita, 2019). No obstante, estamos aquí frente a una línea de investigación que tendrá que confirmarse progresivamente con nuevos estudios, dado que el carácter acotado del presente trabajo (en términos de cantidad de participantes) hace imposible cualquier intención de representatividad a la hora de leer sus resultados.

La conformación de este tipo de instancias de formación continua se relaciona con aquella propuesta de Émery-Bruneau (2020) acerca de la necesidad de crear “Comunidades de Aprendizaje Profesionales”, en las cuales la participación de un grupo docente en determinadas experiencias poéticas se complementa luego con espacios de reflexión colectiva sobre dichas experiencias, que pueden constituir buenos puntos de partida para la innovación educativa. A su vez, esto permitiría al profesorado explorar nuevos roles que, como el de lector, pueden ayudar a superar aquella “crisis de confianza” (Hennessy et al., 2021) del docente en torno a la poesía.

En suma, hablamos de una instancia formativa que presenta un enorme potencial para construir las bases de prácticas docentes de calidad en el ámbito de la lectura literaria. Unas prácticas docentes que, según recientes análisis de profesores exitosos en educación poética, necesitan de un saber experiencial (y no solo referencial) sobre la lectura literaria y poética: “The experiential content that is vital to this particular kind of teaching is not scholarly knowledge but something based on personal, meaningful experiences with poetry” (Sigvardsson, 2020, p. 964).

Tal vez el mismo hecho de situarse en este plano experiencial hace que, tal como ya informara un trabajo similar (Cremin et al., 2009), el número de docentes que se implica activa y profundamente en los procesos de cambio que esto supone sea relativamente bajo. En nuestro estudio, de un total de veinte docentes que comenzaron el seminario solo diez llegaron al final. Y de ese total, solo en siete casos (los de aquellas participantes aquí informadas) se observaron cambios relevantes en la reflexión didáctica en torno a la poesía y las maneras de enseñarla en las aulas. Esto debe apuntarse, por tanto, como una limitación del presente estudio, lo mismo que el hecho de no haberse analizado prácticas didácticas en sí (que será objeto de una etapa posterior de la investigación) sino más bien el discurso de las docentes en torno a estas. No obstante lo anterior, creemos que de esos discursos despuntan interesantes movimientos que pueden ayudar a que la poesía sea una experiencia gozosa para el profesorado encargado de enseñarla.

Agradecimientos

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

Referencias

- Agrelo-Costas, E., y Piñeiro-Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo*, 33, 185-216. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185>
- Apol, L y Macaluso, K. (2016). Using the Author-Out Workshop to Counter Students' Assumptions and Anxieties about Reading and Writing Poetry. *The English Journal*, 105(6), 31-36. <https://www.jstor.org/stable/26359252>
- Boutevin, C. (2017). Les livres de poèmes illustrés : production littéraire et lecture de quelques maitres en formation. *Pratiques*, 175-176, 1-19. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3596>
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México D.F.
- Cavalli, D. (2015). *La construcción de significado y la experiencia estética como actividades socioculturalmente mediadas: Un estudio de casos sobre respuestas a la poesía de alumnos de secundaria* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/371441>
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.844>
- Cerrillo, P., y Luján, A.L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B., y Olson, J. (eds.) (2003). *Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark.
- Creely, E. (2019). 'Poetry is dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 116-127. <https://doi.org/10.1007/BF03652031>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., y Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x>
- Émery-Bruneau, J. (2018). Finalités de l'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 179-180, 1-15. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4747>
- Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 187-188, 1-23. <https://doi.org/10.4000/pratiques.8907>
- Émery-Bruneau, J. y Leclerc, C. (2018). Expériences poétiques d'étudiants en formation initiale en enseignement du français au secondaire québécois. *Language and Literacy*, 20(2), 20-39. <https://doi.org/10.20360/langandlit29358>
- Hennessy, J., Hinchion, C. y McNamara, P. (2010). Poetry and pedagogy: Exploring the opportunity for epistemological and affective development within the classroom. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(3), 178-185. <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2010.0025>
- Hennessy, J., Marlow, N., Alexander, J., y Dymoke, S. (2021). Professional contraction and the growth of teacher confidence. Experiences in the teaching of poetry from the Republic of Ireland and Northern Ireland. *Oxford Review of Education*, 47(3), 335-352. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835627>
- Kalogirou, T., Senís, J. y Mínguez-López, X. (2019). Editorial: Poetry in Literary Education. *Journal of Literary Education*, 2, 1-7. <http://doi.org/10.7203/JLE.1.13563>
- Lamas, F. (2016). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- Lambirth, A., Smith, S. y Steele, Su. (2012). Poetry is happening but I don't exactly know how: Literacy subject leaders' perceptions of poetry in their primary schools. *Literacy*, 46(2), 73-80. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2011.00654.x>
- Martín-Macho Harrison, A., & Neira-Piñeiro, M. del R. (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y Textos*, 52, 85-99. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>
- Munita, F. (2019). "Volver a la lectura", o la importancia de la lectura personal en la formación continua del profesorado en didáctica de la lengua y la literatura. *Profesorado*, 23(3), 413- 430. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11236>
- Neira, R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131-138.
- Nieto, F. (2019). ¿Cómo enseñar literatura en la escuela secundaria? Notas para una metodología en construcción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 17(17), 1-37. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171705>
- Sigvardsson, A. (2017). Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 584-599. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>
- Sigvardsson, A. (2020). Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils With Poetic Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 953-966. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- Valencia, M. y Real, N. (2019). Libro álbum y formación básica docente. Un estudio de caso en la Universidad del Quindío. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 65-90. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.847>
- Xerri, D. (2018). Poetry teaching in Malta: the interplay between teacher's beliefs and practices. En A. Goodwyn, C. Durrant, L. Reid, y L. Scherff (eds.), *International perspectives on the teaching of literature in schools* (pp. 131-144). Routledge.
- Young, M. (2016). *High School English Teachers' Experiences with Poetry Pedagogy* [Tesis de doctorado, Northeastern University, Boston]. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82n331g>
- Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 75-113. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12235>
- Zaleski, J. M. (1997). *Teachers in transition: The experience of teachers in a Teachers as Readers group* [Tesis de doctorado, New York University]. <https://www.proquest.com/products-services/pqdtglobal.html>