



La poesía como arte

Mercedes Calvo | Maestra. Escritora.

«Es común utilizar el poema en la enseñanza del idioma, particularmente en lo que se refiere a conocimientos gramaticales. Es necesario un uso muy cauteloso y sutil. El solo intento de explicar un poema o de someterlo a examen gramatical puede hacer estallar el claro espejo de su armonía, desvanecer su sortilegio, convertirlo en material inerte de laboratorio, fatigar la poesía y hacerla estéril como valor estético.» (Garibaldi, 1968)

Las palabras que dan inicio a este artículo demuestran que las autoridades de enseñanza reconocen, desde hace muchos años, el carácter especial que presentan los textos literarios –y en particular la poesía–, y han alertado acerca del riesgo que implica su tratamiento en clase desde un punto de vista centrado únicamente en la lengua.

La última reforma del *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* ha dado un paso más al incorporar la Literatura al Área del Conocimiento Artístico, posibilitando de esta forma un tratamiento diferente.

*«Los contenidos de la literatura en el Área del Conocimiento Artístico serán abordados en los diferentes grados (educación inicial y primaria) desde la **apreciación estética de las obras literarias**. El lenguaje literario y sus recursos estilísticos serán enseñados en los contenidos del Área de Lenguas como “texto literario”.»¹ (ANEP. CEP, 2009:76)*

Si bien este doble tratamiento permite ampliar y multiplicar el enfoque, plantea a la vez el riesgo de abordar un mismo texto de formas contradictorias. Ante esto, algunos maestros se sienten desorientados en su labor. Carencias en la formación de los docentes referidas al tratamiento de la literatura como arte, la falta de ejemplificaciones de actividades en el Área del Conocimiento Artístico en el programa y el hecho de no haber sido la misma subcomisión la que redactó los dos enfoques allí planteados pueden generar dudas en el momento de actuar.

Sin embargo, los maestros comprenden claramente lo que el programa expresa en el texto siguiente.

*«La finalidad de la literatura está en lo que Van Dijk llama **comunicación estética** ya que su intención primordial no es producir información sino generar placer y disfrute en el lector del texto literario. El contacto del niño con la literatura en la escuela le permite liberar y transformar su pensamiento, conocer otras mentalidades y culturas, acceder a mundos imaginarios.» (ibid., p. 75)*

¹ N. del A.: El subrayado es nuestro.

Lo comprenden porque han visto a sus alumnos tirados sobre una alfombra, en el rincón de lectura, absortos con un libro de los tantos que cada clase procura ir atesorando para formar su biblioteca de aula. Saben que las visitas de los autores a la escuela, las compras de libros y los momentos de lectura libre son actividades valiosas para la formación de un lector activo, y eso les basta. En efecto, el surgimiento de una literatura específicamente infantil, que se ha ido afianzando y creciendo en los últimos años, ha permitido que los maestros encaren, tal vez intuitivamente, el acercamiento al lenguaje literario con el sencillo recurso de “dejar leer”. Tal vez por esto –y aunque su autor no figure en la lista de escritores sugeridos por el programa– en los hechos, el sapo Ruperto es hoy en la escuela más popular que Saltoncito.

A pesar de estas omisiones, el programa reconoce la importancia de la literatura infantil: *«La literatura infantil permite al niño inicial el acceso a la literatura, desarrollar aprendizajes en sus distintas formas (narrativa, poética y dramática) a la vez que sirve como elemento de socialización»* (ibid.). Avala, además, esta libertad de lectura, sin análisis ni intervenciones docentes, como poderoso medio de conocimiento de la especificidad del lenguaje literario: *«Los niños al sentir el placer del lenguaje literario empiezan a conocer sus recursos estilísticos antes de poder analizarlos y producir textos con ellos»* (ibid.). Es verdad que a veces, en el afán por crear el hábito lector y repitiendo, sin reflexionar mucho, aquello de que “leer es un viaje, un placer, un crecimiento personal”, algunos maestros caen en el error de considerar literatura a todos los libros de ficción. Lo que sí hemos comprendido claramente es que no todos los textos deben de leerse de igual manera y, sobre todo, que la literatura no es, no debe ser, un tipo de texto para un grupo social determinado ni un adorno para quien ya se ha enfrentado a los textos básicos.



Pero... ¿qué pasa con la poesía?

Si observamos los libros que constituyen la biblioteca de aula seguramente constataremos que la poesía es la gran olvidada. Tal vez porque consideramos que los niños prefieren la narrativa, quizás porque no sabemos cómo promover su acercamiento, lo cierto es que por lo general recurrimos a ella en alguna fecha determinada o para algún tema puntual. Para “redondear” algún proyecto, para recitar en un acto, para homenajear a mamá en su día: la poesía va tomando en la escuela un carácter decorativo, secundario... y utilitario. Y aunque esta instrumentalización de la poesía no es mala en sí misma, tenemos que tener en claro que lo fundamental no radica en sus posibilidades de uso.

Pero entonces... ¿cómo abordar la poesía desde la apreciación estética? Tradicionalmente se “trabaja” el poema en una serie de pasos: lectura en silencio por parte de los niños, lectura en voz alta a cargo del maestro, explicación de términos desconocidos, interpretación global, análisis por estrofas, etcétera. Tal vez sea un buen recorrido para trabajar la Lengua, pero sabemos que si bien el poema es un texto lingüístico, no se limita a ello; reduciéndolo a este único aspecto estamos descuidando un valor mucho más importante y formativo.

El programa nos indica que los contenidos *«aparecen enunciados en forma explícita al inicio de cada secuencia y se mantienen de forma implícita en los siguientes grados»*.

Con ello se asegura la continuidad, frecuencia y profundización del saber» (ibid., p. 197).



La palabra **saber** nos recuerda otra que, en relación a la Literatura, también nos desconcierta: Área del **Conocimiento Artístico**. Entonces nos preguntamos: ¿no se reduce todo al placer y al disfrute?; el “dejar leer” que preconizamos para la narrativa, ¿no es aquí suficiente?; ¿qué información debemos proporcionar? Volver a leer el programa nos tranquiliza respecto a la finalidad de la literatura: «...su intención primordial no es producir información sino generar placer y disfrute en el lector del texto literario» (ibid., p. 75).

Continuemos: ¿qué contenidos son los que debemos enseñar? Y de nuevo nos encontramos con palabras que nos tienden sus lazos y nos generan dudas. ¿Cómo generamos placer en el niño de cuatro años acercándole “jitanjáforas”? ¿Por qué será el **limerick**, esa forma poética de la que nosotros, adultos, apenas tenemos una vaga noción, la adecuada para los niños de cinco años? ¿Qué puede aportarle el “haiku”, ese breve poema de origen japonés, vinculado al zen y al sintoísmo, a los niños uruguayos? Y por último... si todos los contenidos aluden solo a formas poéticas, ¿es lo formal lo más importante en el abordaje de la literatura como arte?

Acudimos entonces a la fundamentación didáctica del Área del Conocimiento Artístico planteada en el programa: «La apreciación es el eje que se relaciona con el desarrollo de una mirada y una escucha curiosa y atenta, integrando capacidades perceptuales y reflexivas con la sensibilidad y emotividad» (ibid., p. 77).

Está claro que lo importante en relación a las formas poéticas que debemos ir incorporando a lo largo del ciclo escolar no radica en aprender si la rima es consonante o asonante, o si los versos son de arte menor o mayor. Enmarcados en la fundamentación general y por área, en los objetivos y en las redes conceptuales del programa, los contenidos adquieren un nuevo significado: el haiku no es solo un poema de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente, la finalidad del caligrama no es simplemente formar una figura acerca de lo que trata el poema, el valor del **limerick** no está en su esquema estricto de rima AABBA.

¿Dónde radica, entonces, la importancia de estas formas? ¿Qué actividades debemos propiciar en clase? Veamos algunas acciones posibles.

La jitanjáfora: el lenguaje como juego

Si algo caracteriza a la Educación Inicial es la utilización del juego como metodología didáctica privilegiada. No es de extrañar, por ende, que los contenidos del programa prioricen aquí la poesía más cercana al niño: nanas, retahílas, juegos cantados, trabalenguas. Y es que la poesía tiene una función educativa innegable. Desde que nacemos, ella está presente en nuestra vida y las primeras impresiones del mundo nos llegan por su intermedio. El simbolismo de las canciones de cuna es el primer poema al que accede el niño, después las retahílas y los juegos de dedos le enseñarán no solo el lenguaje, sino también a seguir con la mirada un objeto, a mover sus dedos, a reconocer su cuerpo. Más adelante, los trabalenguas le ayudarán a mejorar la articulación en la lengua hablada, así como la rima le ayudará a desarrollar la conciencia fonológica indispensable para el aprendizaje de la lengua escrita. El relacionamiento con el otro también se verá favorecido al establecerse, en las rondas o juegos colectivos, ciertos rituales de interacción social.

Ahora bien, ¿qué función cumple en esto la jitanjáfora, esa forma poética cultivada por algunos poetas dadaístas y cuyo origen se encuentra en un poema hecho en su totalidad con palabras inventadas?

Filiflama

*Filiflama alabe cundre
ala olalúnea alífera
alveola jitanjáfora
liris salumba salífera.*

*Olivia óleo olorife
alalai cánfora sandra
milingítara girófora
zumbra ulalindre calandra.*

Mariano Brull
(cubano, 1851-1956)

Advertimos entonces que este dislate lingüístico, al parecer “inventado” por los poetas, no hace más que recoger una práctica habitual en el niño pequeño en sus balbuceos originales: jugar con el lenguaje. Olvidado de la parte instrumental, el niño recrea la palabra como instrumento sonoro. Sabedores del valor de este lenguaje, los maestros dejamos jugar libremente a los niños pequeños de la misma manera que los dejamos leer después, cuando han adquirido la técnica. Pero ocurre que a medida que crece, el niño deviene alumno, el juego se restringe y hasta las actividades expresivas adquieren una “utilidad” inmediata. El niño se resiste, quiere seguir siendo niño. Se refugia en el recreo: allí desarrolla la actividad física, organiza sus juegos e interactúa con sus compañeros. Pero dentro de clase, la mayor parte de las actividades se dirigen al desarrollo del pensamiento, del razonamiento, de la inteligencia.

Los argumentos de padres y maestros que promueven la nueva actitud del escolar apuntan al cambio que significa crecer, y destacan la importancia de la responsabilidad, del esfuerzo y del estudio. La adquisición de conocimientos desplaza lo lúdico, y el niño que en el recreo jugaba libremente con el lenguaje –uni doli teli catoli, carabín carabí ru ra, ai uan chu merri– siente que debe superar rápidamente esa etapa y acomodarse a las nuevas exigencias. Y para ello es preciso abolir su mirada sensible. Crecer significa cambiar la forma de ver el mundo.

Aquella relación horizontal que teníamos con ellos cuando pequeños, que nos hacía participar en sus juegos como uno más, también cambia sustancialmente ahora que, según los parámetros del desarrollo, se encuentran “maduros” para la adquisición de la lengua escrita. Nos transformamos en guía, modelo, instructor y –olvidados de que hasta ayer teníamos ante nosotros un ser de cuyo desarrollo pleno éramos facilitadores– pasamos a considerar que nuestra responsabilidad actual es únicamente la de nutrir su mente. De modo que cambiamos los juegos con el lenguaje por el uso del diccionario que si bien amplía el vocabulario, es también empobrecedor de aspectos fundamentales para la vida como, sin duda, lo son: alimentar la imaginación, nutrir la sensibilidad y dejar volar la fantasía.

En medio de estas transformaciones semiinconscientes, el programa nos recomienda continuar desarrollando y profundizando en los distintos grados, el contenido que iniciamos en años anteriores. Podemos y debemos abordar la jitanjáfora en todo el ciclo escolar. ¿Por qué entonces aquellas palabras sonoras y vivas, reducto lingüístico donde el juego conservaba su identidad y presencia, son ahora dejadas de lado? ¿Por qué cuando el niño comienza a perfilarse como alumno debe priorizarse el aspecto semántico, la palabra como generadora de significados? ¿Por qué no echar a rodar en medio de la clase una palabra inventada? Pintresluz, alibulí, toloina, y tantas otras que los ahora “escolares” crearán con gusto, después del desconcierto inicial. Y dejemos que establezcan contacto con ellas, que las modulen, las escriban, que tanto el oído como la voz y la mano exploren esas visitantes desconocidas para descubrir, por ejemplo, que la palabra pintresluz escrita con gruesos caracteres en el medio del pizarrón no alude al mismo pintresluz cuyo nombre escribimos tímidamente en el borde de la hoja. Estos juegos gráficos pueden acompañarse de juegos verbales. ¿Cómo pronunciaremos la palabra alibulí si nos estamos refiriendo a un alibulí pequeño y tímido? ¿Cómo diremos su nombre para que se evidencie que es antipático?

Acuciados por los contenidos a cumplir, a veces, en pleno juego, a los maestros nos asalta un sentimiento de culpa: ¿esto servirá para

algo? No nos alcanza saber que los niños necesitan jugar con las palabras del mismo modo que necesitan jugar con todo lo que los rodea, que el juego es valioso en sí mismo. Necesitamos una justificación que podamos esgrimir ante los padres, los inspectores, pero sobre todo ante nosotros mismos. Pues bien, hay un argumento definitivo para acallar esa voz insidiosa que nos dice al oído: ¿ya no será hora de ponernos a trabajar? Y es que esta actividad, aparentemente lúdica, permite descubrir y definir el campo de lo literario; estos juegos, en suma, **enseñan a leer literatura**. Y solo los niños que han jugado con la palabra podrán disfrutar de adultos, por ejemplo, este dislate donde se articulan y juegan sonido y sentido:

Ahora que los ladros perran (fragmento)

*Ahora que los ladros perran,
ahora que los cantos gallan,
ahora que albandando la toca
las altas suenas campanan;
y que los rebuznos burran
y que los gorjeos pájaran
y que los silbos serenan
y que los gruños marranan
y que la aurorada rosa
los extensos doros campá,
perlando líquidas viertas
cual yo lágrimo derramas
y friando de tirito
si bien el abrasa almada,
vengo a suspirar mis lanzos
ventano de tus debajas.*

.....
José Manuel Marroquín
(colombiano, 1827-1908)

El haiku: la poesía está en la mirada

El estudio del haiku en primer grado inicia la aproximación a la poesía de autor, ese ser extraño confinado en el parnaso literario y que se expresa a través de metáforas. La poesía corre el riesgo de perder en este pasaje su carácter de juego y volverse un género literario poblado de arduas figuras retóricas, pautas de composición, grupos fónicos repartidos en determinada métrica. Lo que ayer era disfrute puede convertirse ahora en una maraña de incomprensibles palabras –hipérbaton, metonimia, paranomasia,

prosopopeya, aliteración– cuyo significado es preciso desentrañar para saber ¡por fin! qué quiso decir el autor.

Sin embargo, todo sería más fácil si comprendiéramos que la poesía, más que en la lengua –y el haiku es un ejemplo– radica en la mirada. En efecto, todo lo que nos rodea y sucede compromete nuestra capacidad de lectura. No solo los libros, sino también las personas, los objetos, la naturaleza, los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor, todos quieren decirnos algo. Por eso el programa se refiere al «desarrollo de una mirada y una escucha curiosa y atenta» (ANEP. CEP, 2009:77).

La mirada infantil está instalada en ese asombro pleno; es mirada que no opina, no explica ni concluye. Mirada de niño, en definitiva, que sabe que, como nos recuerda Flaubert, para que una cosa sea interesante basta con mirarla durante mucho tiempo. Los adultos, sin embargo, tal vez porque somos incapaces de aceptar el misterio, buscamos interpretar lo que vemos, cubrirlo de palabras que nos mantengan a salvo. Porque ante lo desconocido, un adulto no se queda jamás sin respuestas: nuestra concepción del mundo se basa en buscar a todo un significado, una explicación, un sentido.

El niño, por el contrario, tirado en tierra largo rato, absorto sigue el recorrido de una fila de hormigas o, como nos cuenta Eduardo Galeano, le pide al adulto, ante el espectáculo del mar visto por primera vez: –¡Ayúdame a mirar! Sabe que mirar no es ejercicio fácil, que no se reduce, como el ver, a un simple fenómeno biológico, sino que requiere, más que ojos, humildad, tiempo, espacio interior y una actitud ante la vida, distinta de la del adulto.

Tal vez para aprender a mirar deberíamos dejarnos llevar por el niño. Es el niño el que enseña a mirar al adulto, y no al revés, pero no lo hace con palabras, con argumentos, con explicaciones. No es extraño que el término infancia provenga, etimológicamente, del término latín *in fans*, es decir, *el que no habla*. Desde ese sitio mudo en el que nace el lenguaje, desde ese estadio previo a la palabra, el niño simplemente mira, y al mirar, crea.

Para mirar juntos podremos entonces salir con ellos de “cacería poética”, dejándonos asombrar por cosas que habitualmente no vemos – la forma de una nube, el insecto que trepa– y sintiéndonos hermanados en el asombro. Se trata de caminar por el barrio teniendo en cuenta que también las personas, los objetos y la naturaleza toda constituyen un gran texto que nos está diciendo algo y al que debemos atender y leer. En todos los casos nos costará más a nosotros que a ellos desestructurar la idea de que texto es solamente lo escrito.

¿Qué otra cosa es un haiku que una actitud, una mirada atenta sobre las cosas? El haiku depura el lenguaje, pero sobre todo la mirada. Como la fotografía de un instante trasciende el tiempo y se instala, en solo tres versos, en un eterno presente. No importa en este nivel su análisis, sus características formales, ni mucho menos su interpretación. Tal vez hasta su nombre es superfluo.

La niña que quedó rezagada en la fila cuando íbamos por la calle porque se detuvo a mirar algo en la vereda está, sin duda, leyendo poesía. Cuando nos acercamos a buscarla, nos muestra una plantita que pugna por crecer en una grieta y nos dice: *–Hace fuerza y no puede. Pobrecita.* Lenguaje condensado de haiku, mirada contemplativa y profunda. ¿Qué más habremos de enseñarle?

Tratar de que esa mirada infantil no se pierda es la mejor forma de ampliar y profundizar este contenido en los grados siguientes. Leer y escribir haikus son instancias valiosas en la escuela no como simple ejercicio métrico, sino para comprender que en el fondo de las cosas hay algo que busca nuestro encuentro, y el haiku nos invita a hacerlo posible. Pero también compartir haikus puede ser una valiosa práctica para afinar la sensibilidad. Ahora bien, ¿cómo hacerlo, para qué? La ampliación del reservorio lingüístico que perseguimos cuando abordamos un poema desde el área de la lengua, no parece ser objetivo suficiente. Por otra parte, cuando agregamos entonación, gestos, música y, a veces, hasta vestuarios e iluminación adecuados, ¿estamos en verdad descubriendo en el texto poético un valor que estaba oculto y que solo se vuelve explícito por medio de nuestra voz? ¿O en verdad lo que le llega al público es nuestra interpretación y no la esencia estética del texto original?

Porque el poema no es, en sí mismo, materia de espectáculo; él constituye una realidad solitaria, personal, íntima. Recitarlo públicamente, aunque sea con maestría, supone siempre una interferencia, un cambio en su destino.

Esto no significa ponerse en contra de la memorización de poemas, siempre que no sea impuesta. Es fácil, por la música interna, recordar un poema que nos ha gustado para poder tenerlo cerca y recrearnos en él en cualquier momento. Es bueno disponer de un repertorio de poemas nuestros, una antología personal a la cual acudir. Y es muy bueno poder compartirlo, sentir que es algo valioso y bello que podemos ofrecer como un regalo.

–Pero... ¿cómo vamos a recitar un haiku? –me dijo un niño asombrado– ¡Si cuando uno va a empezar, ya terminó!

Sí, claro, no da espacio para el lucimiento personal, no lo podemos adornar con impostación de voz, con gestos, con música de fondo. Tampoco podemos declamar una adivinanza, una retahíla, mucho menos una nana. ¿Y por eso no podemos compartirla? ¿No habrá otra manera de compartir esa emoción poética cuando sentimos que el poema que queremos decir no puede transformarse en un *show*, cuando su recitado público se nos presenta como un acto obscuro?

A principios de este caótico y ruidoso siglo, un grupo de artistas franceses, *Les Souffleurs*, procuró, con íntimos susurros al oído de los transeúntes, regalar poesía para convocar al silencio y la maravilla en medio del tumulto. Vestidos de negro, con largos tubos de cartón y un paraguas para proteger la intimidad de quien escuchaba, recorrieron la ciudad despertando la magia. La propuesta se multiplicó y tomó características propias en cada lugar. Niños y adultos construyeron sus tubos de colores para susurrar mágicas palabras en calles, mercados y plazas. Es una experiencia única, tanto para quien da como para quien recibe el poema, sentir esa comunicación tan íntima y personal entre dos seres. Hacerlo en clase es una forma diferente y bella de transmitir poesía. Un tubo de cartón, dos personas y un poema; no se precisa más. Y el niño guardará por mucho tiempo el recuerdo de una experiencia inolvidable. Imaginemos tan solo el susurro que en el oído nos diga estos textos:

*Ven, ven, le dije
pero la luciérnaga
se fue volando*

Ueshima Onitsura
(japonés, 1661-1738)

*Los crisantemos
se incorporan etéreos
tras el chubasco*

Matsuo Bashō
(japonés, 1644-1694)

*La mariposa
recordará por siempre
que fue gusano*

Mario Benedetti
(uruguayo, 1920-2009)

*Hecho de aire
entre pinos y rocas
brota el poema*

Octavio Paz
(mexicano, 1914-1998)

*Algo me han dicho
la tarde y la montaña.
Ya lo he perdido*

Jorge Luis Borges
(argentino, 1899-1986)

*Hasta mis pies
¿cómo y cuándo has llegado
caracolillo?*

Kobayashi Issa
(japonés, 1763-1828)



El maestro como mediador

Sabemos que promover la poesía *dentro* de la escuela es extremadamente difícil, que comienza a llenarse de adjetivos que la desdibujan y la transforman: poesía “infantil”, poesía “escolar”... Y nosotros desde nuestro rol doblemente preeminente de adultos y de maestros, buscamos seleccionar, explicar, en suma... enseñar.

Muchas veces sentimos que no tenemos armas, quizás nuestra propia relación con la poesía no haya sido, hasta ahora, la ideal; es posible que nos hayamos dejado llevar por la rutina sin cuestionarnos si las actividades que hacemos en clase son adecuadas, o que estemos comprometidos con otras áreas que consideramos más “concretas” o importantes. Puede ocurrir, por el contrario, que nos guste organizar los acontecimientos artísticos de la escuela y que, para ello, enseñemos poemas a nuestros alumnos, recordando con placer aquellos que recitamos en nuestra infancia. Todos cargamos con experiencias poéticas que inciden consciente o inconscientemente en nuestra labor, pero ninguna de las situaciones señaladas garantiza el éxito de la transmisión poética en el aula. Nuestra labor no es meramente favorecer en los niños la adquisición de algunas técnicas ni aún la formación de algunos hábitos, puesto que promover la poesía no es lo mismo que promover la lectura. De lo que se trata es de atender al desarrollo integral del ser humano por medio de una educación para la libertad, que le permita al hombre transformarse en persona.

No podemos dejar de recordar la escena de la película *La sociedad de los poetas muertos*, donde el profesor incita a los alumnos a romper las páginas de los libros. Ellos se horrorizan: “¿Un libro? ¡Un libro no se rompe!” Pero ese libro, a pesar de referirse a la poesía, la niega con sus definiciones y esquemas. Las actividades variadas y extrañas, en cambio, que propone el profesor de literatura —por ejemplo, jugar al fútbol mientras resuena el *Himno a la Alegría*, de Beethoven— tienen mucho más en común con la poesía que esa lectura.

Sí, la tarea del maestro en este tema es difícil, pero también insoslayable. La experiencia profunda y única de acceder a la poesía es

una de las más enriquecedoras y completas, y puede no darse jamás en la vida de un ser humano si el azar no pone a su alcance a alguien que lo haga partícipe de ella. He ahí la enorme responsabilidad de los maestros y de la escuela.

Nuestra tarea alcanzará su verdadera magnitud solo si comprendemos que introducir a los niños en el lenguaje no debe ser para *pensar como todos piensan y decir lo que todos dicen*, sino para que se produzca la ruptura necesaria que permita abolir el lenguaje seguro y dar lugar al espacio en que nazca el lenguaje íntimo, inseguro, balbuceante; el único lenguaje, en definitiva, capaz de hablar. 

Referencias bibliográficas

- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- CALVO, Mercedes (2009): *La promoción de la lectura a través de la escritura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- CALVO, Mercedes (2010): *Los espejos de Anaclara* (Poemario). Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños, Fundación para las Letras Mexicanas. México: Fondo de Cultura Económica.
- CALVO, Mercedes (2010): *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*. México: CONACULTA Niños, Programa Alas y Raíces. Colección Pasamanos.
- CALVO, Mercedes (2013): *En los dedos del viento* (Poemario). Buenos Aires: Ed. Estrada/Grupo Macmillan. Colección Azulejitos.
- CALVO, Mercedes (s/f): “Palabras en los ojos, poesía, niños, libros” (*blogspot*). En línea: <http://mercedes-calvo.blogspot.com/>
- CALVO, Mercedes (s/f): *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura. (De próxima aparición)
- GARIBALDI, Carlos Alberto (1968): “Prólogo” en *Poesía*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Colección Agustín Ferreiro.