



La poesía más allá de las aulas

Sobre cómo atravesar el infinito de la poesía sin miedo a desarmarla

Noelia Paz Salvador . Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación . noeliapaz_salvador@hotmail.com

Lea usted poesía todos los días. La poesía es buena porque ejercita músculos que se usan poco. Expande los sentidos y los mantiene en condiciones óptimas. Conserva la conciencia de la nariz, el ojo, la oreja, la lengua y la mano. Y, sobre todo, la poesía es metáfora o símil condensado. Como las flores de papel japonesas, a veces las metáforas se abren a formas gigantescas.

Ray Bradbury, 1973

Hay muchas definiciones sobre eso que me resulta un misterio: la poesía. ¿Qué encuentro en este género que me atrae tanto? ¿Cómo superé esa niebla que cubre muchas veces a los poemas, que los disfrazan de aburridos o solemnes? En todo caso, ¿por qué alguna vez pensé que la poesía era solemne? Cuando desarmé mi recorrido como lectora de poesía no puedo dejar de pensar en mi experiencia escolar. Alguna vez fui niña, alguna vez fui a la escuela y, alguna vez, “me enseñaron” poesía. Pero, ¿qué ocurrió en ese camino que me alejó por momentos del género y que hoy me encuentra en una casa llena de libros habitados por poemas? Como profesora de primaria muchas veces me pregunto sobre mis propios recorridos para pensar en qué cosas disfruté—y disfruto— como estudiante. Claro que no a todos nos gustan las mismas cosas, pero me funciona como un buen punto para empezar.

La poesía vive entre nosotrxs, nos habita, irrumpe en lo cotidiano sin anunciarse. Aunque no lo notemos todos nuestros días se encuentran con la poesía. Desde que nacemos nos arrullan las nanas, nos intrigan las adivinanzas, tomamos decisiones usando versitos y nos conmueven canciones. A su vez, en cada poema conviven distintas formas de entender el mundo, saberes populares que sobreviven mediante versos y resistencias que encuentran su espacio a través de rimas. Formas y sonidos se ponen en pie de igualdad; la poesía desafía el infinito y se mueve sin límites a la hora de crear: el sentido y el sinsentido se entrecruzan, se generan movimientos y música que despiertan juego y emociones a quienes se animan a atravesarlo.

Si los recreos están poblados de poemas, ¿hay formas de guardar todo eso en una cajita y meterlo al aula sin convertirlo en una serie de descripciones, de formas textuales, de “intenciones del autor o autora”? Como se estarán imaginando la respuesta a esta pregunta es que sí, hay formas, y por suerte muchas. Cecilia Bajour, docente especializada en literatura para niñas y jóvenes, menciona al “fantasma del poema en la mesa de disección”, es decir, “la creencia de que pensar sobre poesía congela toda emoción”. (Bajour 2013: 2). Para pensar en estas cuestiones fue indispensable el encuentro entre docentes, compartir experiencias y entramar ideas que nos permitiesen

enfrentar a estos *fantasmas*. Encontrar espacios no es tarea fácil en este trabajo, pero puedo asegurar que enriquece mis prácticas como ninguna otra cosa. Este ensayo se encuentra en ese camino: seguir pensando colectivamente y reflexionar sobre esta experiencia cuyo objetivo fue, ni más ni menos, encontrarme a mis estudiantes en un par de años en una librería y escuchar “mirá profe, te recomiendo este libro”.

La poesía, el infinito

Este ensayo plantea una declaración desde su título: la poesía implica un infinito que es posible atravesar. Es una declaración decidida que puede parecer evidente si la pensamos como metáfora del potencial creativo que cualquier género literario nos ofrece, pero creo que, como muchxs lectorxs de poesía estarán de acuerdo, es necesario ir un paso más allá.

Que el lenguaje nos permita crear sin límites no es una novedad, pero, en este caso, existe algo anterior que va más allá del lenguaje y la comunicación cotidiana. Pensar la poesía atada a las posibilidades de las palabras es quitarle muchas aristas que la enriquecen. Es posible encontrar poesía en palabras, sí, pero también en imágenes, sonidos, sensaciones. Mercedes Calvo (2015), poetisa y docente uruguaya, nos invita a diferenciar entre *el poema* y *lo poético*. No voy a detenerme en esto, pero me parece un buen punto de partida. Estemos de

acuerdo en que existe algo más que el “significado” del poema escrito y que tiene que ver con lo que no se puede explicar. Edith Vera, maestra y poetisa argentina del siglo XX, dijo: “una vez que se ha pronunciado la palabra amapola hay que dejar pasar algo de tiempo para que se recompongan el aire y nuestro corazón”.

(Después de ese espacio de bocanada de aire, continuó).

Párrafos atrás, Bradbury (1973) comentó que la poesía “ejercita músculos que se usan poco” y nos mencionó distintos sentidos que se activan mediante estas lecturas. Es interesante pensar qué tiene la poesía que nos moviliza de estas formas, que nos ejercita y nos corre de la cotidianeidad que vivimos. Al pensar en textos poéticos no podemos dejar de lado que incluso las palabras escapan a los significados. A veces son elegidas por las formas, por los sonidos, por cómo se ven escritas. Otras veces, rígidas, pegadas a significados, esconden algo más: los silencios y los espacios se cargan de sentido y todo se conjuga para que, tomando el valor que nos demanda, aceptemos que las palabras pueden no ser lo que creemos, generar nuevos sentidos y significados. Retomando a Mercedes Calvo (2015) nuevamente, es interesante plantear la siguiente idea de la autora:

La poesía otorga la posibilidad al niño de conservar *ese otro lenguaje anterior a la lengua*. Porque, en poesía, la palabra se niega a ser únicamente concepto, no admite su sólo significado. *La palabra poética es eso, y a la vez, es otra cosa*, desdobra una multiplicidad de sentidos que le permiten recobrar aquella originalidad primaria que el habla cotidiana va cercenando sin cesar. (Mercedes Calvo 2015: 34)

En definitiva, el sentido de infinito lo considero en relación al potencial creador de sentidos y significados más allá de las palabras, pero también a las formas en que nos atraviesa la poesía que van más allá del lenguaje. Sería interesante seguir pensando sobre este aspecto de lo poético y cómo, tanto leer como escribir poesía, implica muchas veces atravesar ciertas restricciones de sentido que podemos encontrar en cualquier texto; atravesar también la idea de poema escrito como única posibilidad de la poesía en general.

La poesía, la escuela

En la introducción de este ensayo planteé que, en cierta parte de mi historia, la poesía fue eso aburrido y solemne que parecía algo lejano. ¿Por qué? Porque en algún momento se trató de rimas consonantes y asonantes. Métrica de versos. Octosílabos. Versos. Estrofas. Metáfora. Odas a la amistad o la

bandera (sin salto de continuidad). *Lo que quiso decir el autor*. Es cierto que elijo decirlo así para que suene tremendamente estereotipado, pero también es cierto que me tocó vivirlo. Y no es algo tan alejado en el tiempo ya que tengo 31 años. Podríamos decir que tuve esa suerte, la de tener docentes —no hace mucho tiempo atrás— que entendían que la poesía podía pensarse así sin más, como una serie de recursos y elementos que bien combinados generan un tipo de emoción en el lector o lectora. Me contaban de la relación poesía-sentimiento, sí, pero no la experimentaba... bajo esas condiciones áulicas. Mencioné al inicio también que la poesía atravesaba mi vida —y la de muchxs— sin saberlo: canciones, adivinanzas, nanas, versitos para elegir quién era la mancha... ¿En qué momento cambió la mirada o logré conectar esos dos mundos que presentaban la poesía desde ángulos tan distintos?

Ana Siro (2010), argentina especialista en enseñanza de la literatura en contextos escolares y no escolares, reproduce un grafiti de Bahía Blanca que dice “en el cielo te leen poesía, en el infierno te la explican”. Me permito tomar la frase y continuar esta imagen tan tradicional de la explicación de la poesía porque no acuerdo totalmente.

Otra de las patas del infinito es entender que probablemente haya un lugar al cual no podemos acceder. Ahí está el misterio. Lo poético no va a ser explicado, pero algunos de sus

aspectos sí. Cecilia Bajour (2013) nos invita a superar la creencia de que “pensar sobre poesía congela toda emoción”. Creo que la dificultad principal radica en los extremos: un análisis teórico que busca sentidos unívocos y que pretende entender la complejidad de un poema a partir solo del uso de recursos, sin atender a la globalidad o, por el contrario, una exploración siempre libre y despojada de teoría que nos priva de entender y disfrutar la riqueza de ciertas elecciones del autor o autora.

Es ese punto medio, ese equilibrio, el que considero que debemos encontrar.

Antes de continuar hago otra aclaración: es cierto que existe este tipo de prácticas, pero también es cierto que existen las otras, las *buenas* prácticas docentes, las que habilitan espacios y miradas. Por suerte son muchas y confío que cada vez son más. La imagen de la “maestra normal” que sobrevive décadas y décadas y que llega incluso a nuestros días es cada vez más una caricatura de lo que no debe ser unx docente (digo esto sosteniendo mi título de mi querido Normal N° 4 en la mano). Sin embargo, comparto el planteo de Cecilia Bajour:

Debido a la resistencia que provoca un género con el que no se sabe muy bien qué hacer, muchas prácticas de enseñanza de la poesía siguen ligadas a tradiciones que reducen el trabajo con lo sensorial a la experimentación con la rima o

a la invitación a la lectura en voz alta de poemas sin demasiada conciencia de qué se está enseñando y aprendiendo allí acerca de la construcción de lo poético y su significación. (Bajour, 2016)

Continuando esta línea, y para intentar encontrar ese punto de equilibrio que mencioné en el apartado anterior, fue necesario nutrirme de otras experiencias, de otras voces con quienes intercambiar ideas. Aprovecho este espacio para dar valor y reivindicar el trabajo colectivo con otrxs ya que debemos entender que el potencial que otorga el generar ideas en común a partir de discusiones e intercambios tiene un valor incalculable. A su vez, dejar escrito o compartir las experiencias—por más pequeñas que sean— nos ubican como productoxs de conocimiento que, por más que no estemos muy convencidxs de nuestro aporte, puedo asegurar que este contribuye a una red mucho más amplia. Muchas veces el devenir cotidiano nos obtura la riqueza de nuestras prácticas, el poder ponerlas sobre la mesa y bajo la mirada de otr nos ofrece una perspectiva que tal vez no habríamos tenido en cuenta si no la hubiésemos compartido. Hace algunos años participo de un grupo de docentes de primaria junto a una licenciada en Letras y docente de prácticas del lenguaje con quienes continuamente nos preguntamos cómo trabajar la poesía en la escuela. En ese grupo comentamos

aciertos y fracasos de nuestra experiencia docente, revisamos qué ocurrió en una clase para atender a esos elementos que la hicieron exitosa como también aquellos que debemos revisar o reformular. Encontrar estos espacios es muy difícil, es cierto, pero también es cierto que el resultado es muy enriquecedor.

Pensando en lxs profes y la maestra, la profesora de Letras Elena Stapich (2007) plantea que “la iniciación literaria de los niñxs se produce a través de mediaciones” y como docentes tenemos ahí un rol fundamental. Es cierto que lxs niñxs están rodeados de poesía, sí, pero muchas veces no es reconocida como tal. Otras, en cambio, es necesario ampliar ese “caudal poético”, acercar nuevos textos, nuevas canciones, nuevas adivinanzas. Siguiendo a la autora podremos elegir dentro del universo de la poesía infantil (aquella producida para niñxs) lo que nos resulte potente para trabajar o incluso dentro del universo poético en general, es decir, no pensado exclusivamente para ellxs.

Este trabajo junto al equipo de docentes nos permitió pensar distintas secuencias didácticas que posibilitan acercarnos a este punto de análisis sin “desalmar” la poesía. Uno de los elementos trabajados, por ejemplo, fue sobre los recursos que generan musicalidad. Es cierto que los poemas, sobre todo los destinados al público infantil, tienen música en sí mismos que aparece a medida que encontramos nuestra voz poética. No se lee de la misma forma el programa de una materia que un poe-

ma, en este sentido existen recursos que promueven una mayor musicalidad que otros. Entonces, no es lo mismo definir el significado de rima, repetición o verso, por ejemplo, y luego ir a buscarlos en un poema que encontrar textos que al escucharlos nos remitan a cierta musicalidad y pensar qué es lo que la genera. En ambos casos estamos trabajando con contenidos teóricos, pero en el primer ejemplo aparecen como elementos de una receta mientras que en el segundo aparecen como recursos que ubicamos con el sentido de comprender esa musicalidad. Musicalidad para el oído y por qué no, si se me permite la idea, para la vista también. Muchas veces el espacio utilizado en la hoja implica un movimiento que va más allá de los significados del texto o, mejor aún, que otorgan significado al poema. Así, en algunos casos, aparecerá la rima, pero en otros la repetición o incluso los silencios. El autor o autora decide utilizar uno u otro no por ser parte del imperativo poético, sino porque hay una intención que tiene que ver con lo que decide transmitir. Y no, no se trata de “entender el mensaje” o “qué quiso decir”, sino apropiarnos y reconocer un estilo que puedo poner en práctica a la hora de escribir.

Uno de los poemas elegidos por este equipo, por ejemplo, es *Llorar a lágrima viva* de Oliverio Gironde (1932), poeta argentino. No podríamos decir que fue pensado para un público infantil, sin embargo, es muy bien recibido por niñas y preadolescentes.

El poema posee un ritmo que no es dado por la rima, sino por la repetición y la forma de ubicar los versos y los silencios:

18

Llorar a lágrima viva,
llorar a chorros,
llorar la digestión,
llorar el sueño,
llorar ante las puertas y los puertos,
llorar de amabilidad y de amarillo.
Abrir las canillas, las compuertas del llanto,
empaparnos el alma, la camiseta,
inundar las veredas y los paseos,
y salvarnos, a nado, de nuestro llanto
asistir a los cursos de antropología llorando,
festejar los cumpleaños familiares llorando,
atravesar el África llorando.
Llorar como un cacuy, como un cocodrilo...
sí es verdad que los cacúes y los cocodrilos
no dejan nunca de llorar
llorarlo todo, pero llorarlo bien,
llorarlo con la nariz, con las rodillas.
Llorarlo por el ombligo, por la boca,
llorar de amor, de hastío, de alegría,

llorar de frac, de flato, de flacura,
llorar improvisando, de memoria,
¡llorar todo el insomnio y todo el día!

Oliverio Gironde en *Espantapájaros*, 1932

Antes que el “desarme” llega el momento del primer encuentro (con el poema completo que pueden buscar si quieren). Es el momento del encuentro individual, del reconocimiento de sensaciones, del compartir sentidos y sentirs. Luego cobra sentido el análisis teórico: pensar en la longitud del verso, en los silencios, en las repeticiones que tienen un porqué como mencioné anteriormente. Uno de los primeros elementos que surge, como seguramente estarán pensando, es la cantidad de veces que aparece la idea de “llorar”. Lxs estudiantes suelen incluso hacer chistes al respecto. Una de las formas de ponerle voz, casi en el 100% de los casos, es llorando: lxs estudiantes leen el poema a llanto desgarrado o con congoja, con la voz quebrada que apenas se puede escuchar o a los gritos.... El poema no llega con indicaciones, se hace presente y es apropiado por lxs lectorxs. Después viene el momento de la escritura. Una propuesta suele ser “escribir al estilo de Oliverio”. Esto implica haber atravesado la puesta en voz, pero encontrar este ritmo poniendo en juego ciertos recursos o elementos que el autor nos presenta sin quererlo. Y para ello es necesario el intercambio lector, para poner

en diálogo las ideas que van surgiendo. En este caso la repetición no se da solo en palabras, sino también en estructuras. Encontrar esto también requiere de análisis. Así, una vez que navegamos de alguna manera en las ideas del autor escribimos nuestras versiones. Se copia algo de su estilo, sí, pero no es una copia casual, sino que luego de aproximaciones teóricas el estilo se carga de sentido y se reproduce en los nuevos poemas.

Otro ejemplo que suelo utilizar y que resulta muy divertido, además del potencial teórico que implica, es el siguiente poema de Eugen Gomringer (1954) que tiende a englobarse en una categoría denominada “poesía visual” o también, como el autor denomina, “poesía concreta” por poseer cierta materialidad:

silencio silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio
silencio silencio silencio
silencio silencio silencio

Mencioné que este poema resulta divertido porque hay que ver la variedad de formas que encuentran lxs niñxs para leerlo. Incluso si se propone que el grupo debe encontrar una forma

única de leerlo se generan interesantes discusiones con argumentos de por qué se debe hacer de una u otra forma: el tono de voz, el volumen, la velocidad, el sentido de lectura (vertical u horizontal), la duración del espacio... han llegado a discutir si la palabra “silencio” es una indicación, es decir, en esos momentos se debe hacer efectivamente silencio, y durante el espacio en blanco se podría emitir sonido. En general, la conclusión de este debate resulta en que no existe posibilidad de una lectura única o, en todo caso, se decide una entre muchas otras posibilidades. Este tipo de propuestas llegan muchas veces en forma de juego donde se habilita el espacio a la exploración de posibilidades sin definir estilos de antemano. No buscamos un mensaje intrínseco al poema, sino que lo usamos como puntapié, como una puerta abierta que nos invita a explorarlo.

Estos –y por suerte muchos más– son ejemplos de cómo lo poético asume distintas formas dentro del aula que pueden ser más o menos lúdicas, más o menos emocionantes, pero que sin duda abren caminos para el encuentro tanto teórico como exploratorio de los niñxs y los textos.

El infinito, el aula

Creo que una de las cosas que logró mi reconciliación con el género (y como docente superar el temor a la poesía en el aula) fue aceptar el infinito, pero un infinito inteligible: la poesía puede ser estudiada teóricamente y eso no significa desalmarla. Este tipo de abordaje generó, en los espacios escolares donde tuve la posibilidad de trabajarlo, que lxs estudiantes decidan, por ejemplo, escribir poesía espontáneamente. En los grados más chicos las cartitas a la profe llegaban en forma de poema y en los grados más grandes las paredes se poblaron de frases y caligramas. Los contenidos teóricos estaban presentes: podríamos conversar con cualquiera de estos alumnos sobre recursos poéticos sin que esto se convierta en una charla tediosa. No se trataba de una actividad escolar, sino de una decisión, de un impulso. Podemos dibujar y escribir poesía. *Podemos* es una palabra muy potente cuando de poesía se trata porque cuando hablamos de infinitos el primer paso es animarse. ▲

BIBLIOGRAFÍA

- Bajour, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. *Imaginaría*, núm. 332. En línea: <https://imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy>
- Bajour, C. (2016). Poesía, voz y cuerpo: una experiencia de lectura y escritura de poesía "infantil" contemporánea con profesorado de enseñanza primaria. En *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 72. Graó.
- Bradbury, R. (1973). *Zen en el arte de escribir*. Minotauro.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra, la poesía en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Girondo, O. (2008). *Espantapájaros*. Losada.
- Gomringer, E. (1954). En silencio.
- Siro, A. (2010). Repensar o poético no contexto escolar. *30 olhares para o futuro*. Escola de Vila 30 anos.
- Stapich, E. (2007). Como la vana música del grillo, acerca de la poesía para niños. *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. López, M. E. (comp.). Lugar, Colección Relecturas.