Al alcance de toda boca. La poesía en la escuela secundaria

Lucía Belén Couso Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

En este trabajo analizamos prácticas escolares que proponen un nuevo acercamiento a la poesía desde una experiencia potenciada que involucra el cuerpo, alejándose de aquellas que abordan el género desde su aspecto formal o retórico. Para ello, utilizamos dos narrativas (proyecto, guiones de clase, autorregistros y observaciones registradas por el docente tutor) escritas durante la instancia de práctica en el marco de la materia Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave

poesía – didáctica – práctica docente – narrativas - escuela secundaria.

Afinar la voz

La narrativa sobre la experiencia del docente habilita la reflexión y el análisis sobre las prácticas que hacen a lo escolar, y sobre los conceptos que circundan en torno a los objetos de estudio de las diferentes disciplinas. En este sentido,

el aporte de la investigación biográfico-narrativa en educación y de disciplinas como la etnografía y la psicología cultural, que proponen un acercamiento a los textos a partir de una interpretación rigurosa de la multiplicidad de estructuras conceptuales a través de las cuales es posible identificar rasgos de una identidad profesional, sus cuestionamientos, los presupuestos teóricos y metodológicos que trae consigo, y los que incorpora en esta materia, los ropajes que deja y los que se pone para continuar su camino en el ejercicio de la docencia. (Hermida, Segretin y Pionetti, 2017: p. 58)

Estas narrativas están impregnadas de una doble experiencia: por un lado, la experiencia del narrador en tanto sujeto atravesado por las prácticas escolares y de enseñanza de su formación (prácticas que trae consigo) y por otro, la experiencia del recorrido que inicia en esta instancia donde es a la vez docente y estudiante. A continuación analizaremos dos narrativas (proyecto, guiones de clase, autorregistros y observaciones registradas por el docente tutor) escritas durante la instancia de práctica en el marco de la materia Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Para comenzar nos centraremos en los autorregistros y las observaciones de clase del docente tutor en las prácticas de R. Estas clases se llevaron a cabo con un curso de varones de 6to año en una escuela técnica de la ciudad de Mar del Plata. La practicante trabajó con poesía y ruptura como eje temático. El trabajo final propuesto a los estudiantes fue la puesta en voz de poemas escritos por mujeres.

En una de las primeras clases, exploraron una mesa de libros de poesía todos publicados entre 1990 y 2015. Los estudiantes tuvieron que elegir un poema y formular un pequeño comentario crítico. La lectura y el trabajo propuesto por R., puso en tensión los valores y las ideas que los definen como grupo social, escolar, etario, y también sus ideas sobre lo literario.

En la misma clase, un estudiante leyó un poema del libro Perro negro siempre malo de Pablo Aguirre, se destacó del resto del grupo porque utilizó distintos recursos de oralidad. Se levantó de la silla e hizo una especie de reverencia, sus compañeros lo aplaudieron y vitorearon. Lo hicieron un poco en chiste, el poema les parecía absurdo, pero también porque algo les pasó en esa lectura, algo que tiene que ver con la "experiencia de que nos lean un poema". La escena obliga a preguntarse: ¿dónde surge "lo poético" para estos estudiantes? ¿En el texto en sí mismo, o en la lectura que hizo su compañero? ¿O acaso "lo poético" es justamente ese cruce entre el texto y el lector y los oyentes? Mientras lo aplaudían, uno de sus compañeros gritó "es un ladrón, (refiriéndose al autor y al compañero que leyó), no tiene sentido", lo que generó una pequeña discusión sobre lo que tiene y lo que no tiene sentido en estos poemas. La discusión guiada por R. tocó problemáticas propias de la poesía de los '90, y los estudiantes pudieron indagar sobre sus ideas en torno a lo poético. El problema del lenguaje y las formas de utilizarlo reaparecieron intermitentemente durante la clase. En ese sentido, la honestidad como lectora de la docente en formación se vio reflejada en los guiones de clase y las decisiones didácticas que tomó: "no voy a contarles yo lo que es o deja de ser la poesía, cosa que tampoco yo tengo del todo cerrada, lo vamos a intentar pensar entre todos y a partir de la lectura".

La última escena que comentaré, tuvo lugar el día que seleccionaron los poemas para realizar la puesta en voz. Los estudiantes eligieron al azar los poemas que R. había seleccionado (poemas de jóvenes poetas marplatenses, todas mujeres). Leyeron y repararon en que no aparecía el autor (R. lo había eliminado intencionalmente), también notaron que parecían escritos por mujeres. Esto último generó una discusión espontánea entre ellos sobre lo que iban a tener que hacer con el texto y con ellos mismos en el momento de la puesta en

voz: "Los tenemos que leer con voz de trolazo", "Hay que ponerle sentimiento.", "Afinar la voz... yo preferiría no afinar nada". R. propuso que trabajaran en grupos para diagramar la puesta en voz del poema seleccionado. Cuando tuvieron que mostrar lo que habían pensado uno de los estudiantes del grupo que hablaba dijo: "cuando lo terminé de leer se me ocurrieron cosas para que quede mejor". Estos estudiantes habían propuesto una variación total del poema, se habían apropiado de la voz femenina variando casi todo el poema. La consigna que apuntaba a una lectura personal del texto les permitió sentir la libertad de transformar el texto, hacer que el poema "quede mejor".

En su proyecto de prácticas, R. había escrito: "podemos hablar de un desafío político en el que los sujetos tomarían una voz que no les es propia y, al mismo tiempo, harían "hablar" al poema con una nueva voz.". La lectura hecha por los estudiantes parece traducir lo que está funcionando en el texto como el lenguaje del autor, como el sistema de significados expuestos por la poeta. En esa escritura (crítica) los estudiantes pudieron ocupar el espacio del lector y del escritor simultáneamente; espacio que el docente, en tanto mediador, supo habilitar. La preocupación de R. en sus diferentes narrativas se relacionaba más con tratar de desbaratar las ideas preconcebidas en torno a la poesía como objeto escolar que con explicar lo que era la poesía en sí misma: "No me interesa tanto saber si saben conceptos teóricos sobre el género [...] sino apelar más a los lugares comunes de lo que para ellos es la poesía: saber qué es lo que pueden decir". Si pensamos que la crítica está íntimamente ligada a la creación literaria, la transformación para que el poema "quede mejor" implica una decisión estética en relación con un nuevo concepto de poesía que les resulta menos lejano y que empieza a funcionar en ellos a partir de escuchar y leer voces contemporáneas. Los aportes creativos para abordar las clases de Literatura y Prácticas del Lenguaje cuestionan las prácticas cristalizadas acerca de la poesía para propiciar nuevos espacios de apropiación sobre el género. Al habilitar esta reescritura, la docente hace evidente que no hay ni una sola lectura posible, ni una forma correcta de leer. La propuesta, alejada de las prácticas comunes, permite un contacto desde el efecto de lectura de los estudiantes, desde la resistencia. Estos jóvenes se ven legitimados en tanto lectores, críticos y productores de textos. La lectura de poesía se convierte en un lugar donde transitar la propia voz para construir un acervo crítico y una mirada sobre el arte.

En este sentido, me interesa retomar el trabajo de Josette Jolibert, quien propone una comunicación triangular en la lectura de poesía. Comunicación entre el poema, el que escucha y el que lo dice. Cada parte de esta triada tiene un rol bien definido en el momento de la escucha: el locutor del poema quiere "compartir un momento fuerte que vivió: "el encuentro

con ese poema"" (Jolibert 1997, s/d), quiere comunicar lo que sintió y hacer que los oyentes sientan eso también; por otro lado, el oyente, escucha el poema, se vuelve disponible para esa escucha, descubre al otro y se descubre a sí mismo en la lectura. En esta triangulación, Jolibert ubica al docente, como un oyente más, un participante. Pero podemos decir que la escucha del docente va un poco más allá de estar disponible o de descubrirse a sí mismo. El docente, en tanto mediador, escucha para problematizar, para poner en práctica y recuperar en esa voz los saberes que se ponen en juego. Como propone Cecilia Bajour "lo que importa en la relación pedagógica es la forma en que el que escucha atiende a las circunstancias únicas y particulares en las que una voz, la voz escuchada, tiene lugar." (Bajour 2009: s/d). La escucha como postura pedagógica se caracteriza por la incomodidad del desafío que implica suspender nuestros prejuicios sobre lo que "un texto "debe" significar para los lectores y, al mismo tiempo "habilitar, a través de la divulgación y circulación de saberes y aproximaciones teóricas, formas nuevas y diversas de pensar esos textos" (Bajour 2009: s/d).

La práctica como objeto crítico

El proyecto de prácticas de L. se desarrolló en un bullicioso segundo año de ESB. Los estudiantes, como trabajo final de su recorrido por la poesía, crearon video-poemas a partir de textos seleccionados por ellos. Para llegar a esa instancia, leyeron y analizaron poemas y utilizaron un diario personal de lectura donde escribieron sus impresiones sobre los textos.

En su primera clase de prácticas, L. pidió a los estudiantes que respondieran oralmente las preguntas: "¿Qué es la literatura? ¿Qué es un poema? ¿Qué autores conocen?". De este intercambio, en su autorregistro, no retoma las respuestas de los estudiantes sino que expresa lo productivo que le resultó "para indagar en sus conocimientos, sus preconceptos, etc., y para partir desde allí con la propuesta de las clases." La postura de L. frente a las respuestas de los estudiantes nos habla de una proyección de sus clases en relación con ese grupo en particular porque como diría Cecilia Bajour, pone en práctica la escucha, es decir oye (entre líneas) lo que los chicos están diciendo de sus objetos de estudio. La clase, para L., ha mutado de simple espacio de trabajo a objeto crítico.

Sobre la clase donde comenzaron a escribir sus diarios personales, L. escribió: "Les expliqué varias veces que debían "conectarse" con el texto, que era SU espacio para expresarse. Algunos me preguntaron si podían copiar alguna frase o palabra, entonces ahí pareció fluir un poco más." Vemos como circulan en esta cita algunas ideas en torno a la escritura y a la lectura crítica: por un lado, la escritura como espacio de expresión propio,

también la crítica como "conexión" entre el texto y el lector, y por otro, la necesidad de apoyarse en el texto de los estudiantes, que puede ser leída como inseguridad, pero también como el descubrimiento del texto de otro como herramienta de escritura. La escritura crítica propuesta por la docente en formación, dentro del marco de un género relacionado con la intimidad, propone una actitud sobre lo que leemos que admite nuevas formas de disposición de nuestro conocimiento sobre el mundo, y crea, así, nuevas preguntas y formas de acceder al conocimiento. Esas palabras que los estudiantes insisten en copiar son el lazo entre el poema y la creación del conocimiento sobre el poema, ese lazo desencadena las posibles lecturas del poema en cuestión, pero también de la realidad. Relacionar la escritura con la intimidad, parece despertar la capacidad crítica en la medida en que se cuestiona la lectura unívoca porque no es posible una única intimidad.

Antes de la realización de videopoemas, L. proyectó algunos videos para que sus estudiantes dedujeran de qué se trataba el género. Sobre esto anoto: "Los videos tuvieron muy buena recepción, sobre todo "Poesía espectacular film": les pareció divertido, distinto. Creo que tiene que ver con que es un modo nuevo y desconocido para ellos de leer poemas." Es llamativo que los estudiantes remarcaran "Poesía espectacular film". Este video muestra a tres poetas leyendo: parados, sentados, con un megáfono, no tienen ropa llamativa, no hay decorado, no hay ninguna clase de exceso a nivel visual. Los tres poetas utilizan distintos recursos para leer, incluso parodiando formas de leer en voz alta asociadas a movimientos, poetas y estilos literarios, por momentos forman un coro, hay yuxtaposición, repetición. Los estudiantes destacan esto como distinto y nuevo, pero acaso ¿leer poesía en voz alta no es una de las prácticas escolares más utilizada en el trabajo con poesía? Sin embargo, Poesía Espectacular film los reclama porque parece elaborado con el fin de provocar en el lector una impresión de oralidad. Como si la poesía estuviera entre nosotros, como dice el poema de Giannuzzi, "al alcance/ de toda boca/ para ser doblada, repetida, citada/ total y textualmente." (Giannuzzi 2000: 194). La oralidad encuentra su mayor virtud en su capacidad de boicotearse, de dislocarse, de interrumpirse, el poema en su forma escrita, también. La performace que propone el video, pero también, la que los estudiantes tienen que realizar quiere mostrar lo auditivo del poema escrito y, en algún punto, dotarlo de cuerpo. Como expresa Silvia Seoane, refiriéndose a la narración oral: "Un narrador, un lector en voz alta y sus libros, la presentación que pueda hacer del texto, del autor o del género funcionan realmente, la mayoría de las veces, como invitaciones muy potentes a leer. Es decir que estas formas de la oralidad son puentes hacia la literatura escrita y, al menos idealmente, hacia la escena considerada en general la más deseable del lector solo con su libro, embebido en la lectura." (Seone 2004: s/d). En las actividades que L. propone, tanto en el trabajo con los videopoemas como el diario personal de lectura, hay una búsqueda de la resonancia interior del poema, de una manera de hablar sobre la poesía y la literatura.

La experiencia de escuchar un poema

Los fragmentos de clase analizados y el discurso de los docentes sobre las situaciones de lectura literaria creadas, nos interrogan respecto de los lugares de la poesía en la escuela y sobre la importancia de desterrar la lectura guiada de los textos literarios, en tanto se apuesta a la creación colectiva de conocimiento y a la convivencia de muchos sentidos en cada poema. También nos interrogan sobre las posibilidades de los adolescentes como lectores críticos, capaces y ávidos de problematizar y sistematizar el conocimiento literario. Estos docentes parecen demostrar que la poesía, quizás más que cualquier otro género literario, nos pone a escuchar.

En su trabajo *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños*, María Cristina Ramos dice:

la experiencia de escuchar un poema nos instala otra vez en el ser que recibía la palabra y con ella el respaldo de una voz, de una cadencia tan cercana al afecto, tan unida a la noción de la propia identidad (...) Frecuentar la poesía, sus juegos rítmicos, su síntesis metafórica, su mirada del mundo, la música de sus esencias, con la finalidad balsámica del ensalmo, de la palabra que cura, que nos recupera de asperezas cotidianas en un instante luminoso de juego y creación, de libertad sonora y conceptual (Ramos 2012: p. 47-48).

Si bien Ramos se refiere a la poesía para niños, sus reflexiones pueden extenderse a la "experiencia de escuchar un poema" en general. De alguna manera, esa estrecha relación entre la poesía y el juego, que forma parte del universo de los niños, nos permitiría como docentes mediadores crear clases de literatura que alejen a la poesía del tedioso universo de los recursos expresivos y nos acerquen a la libertad sonora y conceptual.

Siempre que hablamos de poesía para niños, suponemos una relación muy estrecha porque la poesía en la infancia está relacionada a la repetición y a la apropiación de la lengua materna. Es un terreno de infinita proliferación del ritmo, de la palabra en tanto significante, para que el niño experimente el sentido, aun desde el desconocimiento conceptual. La poesía en esa instancia apela a un conocimiento corporal y afectivo. Esa forma de estar en el lenguaje abre múltiples preguntas sobre la poesía y los estudiantes en general. Estas ideas nos

interrogan sobre los espacios que brindamos como docentes a los estudiantes de la escuela secundaria eyectados de la infancia y su forma de decir, nos hace preguntarnos sobre la posibilidad de la poesía asociada al juego en la escuela secundaria y sobre las formas en que los acercamientos a ella pueden relacionarse con una libertad sonora y conceptual. En la primera infancia, el niño lee en la escucha, incluso desconoce muchas palabras de los poemas, pero es capaz de apropiarse de esos sonidos. En la escuela secundaria, el adolescente, que no solo lee en la escucha, debería encontrar en el poema un espacio habitable, para conocer de un modo más natural el lenguaje poético que lo rodea. Pienso en estas prácticas analizadas como espacios donde la poesía se pone en contacto con el juego porque los estudiantes son puestos a experimentar, tensionando su ideología, sus ideas en torno al arte y la cultura, se encuentran interrogados. Lejos de los manuales y los módulos y más cerca del recreo, estos docentes elijen una mesa de libros para explorar, la realización un video-poema, la escritura de un diario de lectura personal, la puesta voz a un poema escrito por una chica. Pensado así, el poema, antes relegado y sistematizado como un montón de recursos a decodificar para llegar a su sentido final, se convierte en un espacio de escucha plurívoco asentado en la tensión provocada entre los lectores y las lecturas. Se convierte, como en el jardín de infantes, en "una modesta forma de felicidad" (Walsh 1997: p. 53).

Bibliografía

Bajour, Cecilia (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura." En *Imaginaria*. Nº 253. Disponible en: http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/ Último ingreso 28/08/2017

Giannuzzi, Joaquín O. (2000). Obra poética, Buenos Aires, Emecé.

Hermida, Carola, Segretin, Claudia y Pionetti, Marinela (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*, Buenos Aires, Noveduc.

García Helder, Daniel, Prieto, Martín y Taborda, Oscar (1995). Poesía espectacular film. Carlos Essmann (director). Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qV-4ZC801Fk Último ingreso 28/08/2017

Jolibert, Josette (1997). Formar niños lectores y productores de poemas, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.

Ramos, María Cristina (2012). *Aproximación a la narrativa y a la poesía para niños. Los pasos descalzos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Sardi, Valeria (2005). "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento", *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 3, N° 3, noviembre de 2005, Buenos Aires, Jorge Baudino Editores-El Hacedor.

Sardi, Valeria (2006). "Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía.", *III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginaciones-didacticas-la-ensenanza.html. Último ingreso 28/08/2017

Seoane, Silvia (septiembre, 2004). "Tomar la palabra. Apunte sobre oralidad y lectura." Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil - CePA.Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf Último ingreso 28/08/2017

Walsh, María Elena (1995). Desventuras en el país - jardín de - infantes, Buenos Aires, Seix Barral.