



La poesía en el aula de literatura: los poetas y el canon escolar

Lucía Cavallini*

Introducción

El presente trabajo surge de una experiencia realizada con un curso de chicos de quince y dieciséis años en una escuela pública de la provincia de Buenos Aires. El curso tiene veinticuatro estudiantes que pertenecen a un contexto sociocultural de clase media, muchos de ellos hijos de profesionales, aunque no todos. Ninguno presenta dificultades económicas serias, y no se presentan diferencias notorias en lo que al acceso a la educación concierne (posibilidades de acceso a internet, posibilidad de acceder al material de trabajo sin problemas, etc.).

A partir de esta experiencia me propongo analizar ciertos interrogantes acerca del lugar de la poesía en el aula de literatura, sobre los imaginarios que circulan en torno a la poesía y la figura del poeta en particular, en tanto autor de los textos y como figura cultural socialmente reconocida dentro de la institución escolar. A su vez, me propongo analizar cuál es el canon poético que circula en la escuela, a partir del cual se establecen unos “modos de leer” (Bombini, 2005: 78) que definen ciertos valores en relación con la literatura en la escuela.

Es importante destacar que todos estos interrogantes que suscitaron el siguiente trabajo surgen a partir de la intervención de estudiantes interpelados por el objeto poético en las clases de literatura. Conuerdo con Daniel Link al afirmar que “La clase es el lugar de todos los intercambios” (Dalmaroni, 2011: 2) o, por lo menos, la clase es el lugar donde se dieron los intercambios a partir de los cuales surge este trabajo.

* Lucía Cavallini es estudiante avanzada de la carrera de Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP. Actualmente da clases de lengua y literatura en escuelas públicas de la ciudad de La Plata.

luciacavallinicaastro@gmail.com

Antología poética

La institución en la que llevé a cabo esta experiencia presenta ciertas diferencias respecto de la metodología didáctica de las escuelas públicas tradicionales. Una de ellas es el modo de trabajo en las clases de Lengua. En principio la asignatura es compartida. De las cuatro horas cátedra que componen la materia, dos están a mi cargo, y las otras dos están a cargo de otro docente del área. De esta manera, se intenta trabajar más exhaustivamente los diversos aspectos que la asignatura Lengua puede proponer (teatro, poesía, narrativa y lengua española) y que no haya un predominio de la narrativa respecto de otros géneros discursivos.

En lo que respecta al trabajo con poesía, se utiliza un cuaderno, aparte de la carpeta de trabajos prácticos, en el cual se compendian todas las poesías que se ven durante el año a modo de antología. El trabajo con poesía en la clase de Lengua se realiza mediante la memorización de una clase para otra, de un poema que lleva el o la docente. A lo largo de todos los años que los chicxs transitan por la escuela, el trabajo con poesía se lleva a cabo de esta manera, tratando de recuperar algo de la tradición oral de los orígenes de la poesía, haciendo del recitado memorístico en la clase una tradición intrínseca de la institución.

De esta forma comencé el año. Armé un corpus de poesía latinoamericana para trabajar durante el año, consensuado con la otra docente a cargo. Este había sido poco explorado en el colegio en contraposición con la poesía española y argentina, muy visitada. Es interesante aclarar que la elección del material de trabajo en la escuela corre por cuenta de los docentes.

El corpus que había seleccionado para trabajar estaba compuesto, en su mayoría, por autores latinoamericanos del s. XX, a excepción de Rubén Darío. La idea de trabajar este corpus tenía que ver con tomar algunas continuidades de la tradición española que los chicos están acostumbrados a estudiar y, luego, ver cómo los poetas latinoamericanos del s. XX hicieron todo un trabajo de ruptura con esa tradición, especialmente en lo que concierne a la innovación con el lenguaje. Me propuse abordar este grupo de poetas por las diferencias sustanciales que presentan respecto de las poesías que los chicos habían visto años anteriores, y, de esta manera, ver si se generaba algún tipo de sorpresa o extrañamiento en ellos, a partir del cual comenzar a trabajar en profundidad ciertos aspectos que conciernen a la especificidad del objeto lírico, y poder abordarlo más allá del trabajo de memorización. Elegí un grupo de poetas latinoamericanos porque en el trabajo con poesía en la escuela se trata de trabajar en lengua original. Es así que poetas de otros idiomas se trabajan en las clases de idioma respectivas al origen de dichos poetas trabajados.

Me interesaba también el hecho de que las diferencias sustanciales que presentan estos poetas, novedosos para los chicos, podían presentar algunas dificultades en la memorización y el recitado, debido a la enorme tarea de experimentación sobre la lengua española que realizaron las vanguardias en Latinoamérica. Esto podía ser una buena manera de poner sobre la mesa en el aula la práctica del recitado, sacarla de su espacio de comodidad (los chicos ya tienen muchísima práctica en la memorización y no les presenta ninguna dificultad) y poner en juego otras formas de hacer poesía, permitiendo trabajar algunos otros aspectos del objeto. Tomé esta decisión porque podía observar que el uso del cuaderno de poesías podía llevar a cristalizar el objeto poético, hacerlo estático dentro de sus páginas, convirtiéndolo en algo completamente ajeno para los chicos. Es interesante ver cómo ellos podían percibir que determinadas poesías resultaban de muy fácil memorización, y otras hacían la labor completamente dificultosa, pero en ningún momento se trabajaba qué aspectos del lenguaje y qué formas poéticas podían tener esos efectos.

Al mismo tiempo me parecía que tener un cuaderno de poesías abría la oportunidad de trabajar este objeto en las clases de literatura con la misma frecuencia con la que se trabaja la narrativa y que podía resultar útil para ver ciertos aspectos concernientes a las clases de Prácticas del Lenguaje. Algunos ejemplos pueden ser el uso predominante de la primera persona, la condensación de información en un espacio textual acotado, la necesidad de utilizar formas de la lengua específicas para lograr esa condensación, las vinculaciones del lenguaje con la música, su aspecto sonoro y rítmico, entre otros. En otras palabras, leer poesía en tanto una forma más de significar y representar, una forma más de utilización de la lengua. La búsqueda también pasaba por tratar de ver qué provocaba en la práctica del recitado el trabajo con un corpus de textos de vanguardia que cuestionaba esa tradición literaria con la que venían trabajando.

Comencé mis clases revisando poesías clásicas, modernistas y alguna del Siglo de Oro español. El trabajo se dio como los chicos estaban acostumbrados a hacerlo, recitando las poesías sin ninguna dificultad. Es así que para desautomatizar la práctica, decidí que cada poesía nueva que agregáramos al cuaderno, la analizaríamos oralmente en las clases, a partir de algún disparador en forma de preguntas que llevara yo para romper el hielo y, luego, escuchar lo que todos tuviéramos para aportar de cualquier aspecto de la poesía en cuestión, ya fuera formal o no. Lo primero que apareció fueron algunas resistencias del tipo: “yo no entiendo nada de lo que dice”, “nunca entendí de qué hablaban las poesías que recitábamos”. Luego, la práctica de charlar un rato sobre las poesías del cuaderno se fue haciendo cada vez más dinámica y participativa, con preguntas, debates, idas y vueltas. Así fuimos trabajando y profundizando en esas formas de representar que trabaja la poesía en tanto objeto literario. Incluso en algunas clases

me preguntaban por poesías de años anteriores que les gustaban y a las que les interesaba volver con la nueva dinámica de trabajo.

En esas cuestiones estábamos (palabras, rimas, ritmos, sílabas, música y figuras retóricas) cuando en una clase decidí salir del corpus que había armado a principio de año y llevar una poesía de Alberti que habíamos trabajado en la cátedra de Literatura Española B de la carrera de Letras, de la UNLP en relación con las vanguardias. Alberti es un autor muy frecuentado en el colegio, y los chicos conocen buena parte de su obra, me pareció una buena idea empezar con un poeta conocido para comenzar a revisar los movimientos poéticos novedosos. En esa clase, una de las estudiantes, al ver al autor ya conocido, me preguntó por qué siempre veíamos poesías de Alberti. Yo le dije que, tal vez, era porque a muchos profesores del colegio nos gustaba ese poeta. En ese mismo momento, otra de las chicas me preguntó: “¿Por qué siempre vemos poetas que están muertos? ¿No existen más los poetas?” De más está decir que una pregunta así me dejó sin palabras, de pronto, sentí que las clases sobre poesía eran, en verdad, una especie de búsqueda del eslabón perdido, estábamos trabajando el objeto artístico de una especie en extinción. No supe qué responder, fue casi como una pregunta existencial “¿Y dónde están los poetas vivos?” Por supuesto que ahora me hago esa pregunta en relación con el corpus que vemos en la facultad. Pero bueno, le contesté que sí, que había muchísimos poetas vivos por todos lados y que para la clase siguiente íbamos a ver a un poeta argentino que estaba vivo.

La muerte del poeta

La pregunta de Paula es una clara interpelación acerca del canon escolar, y una clara manifestación de un sentimiento de extrañamiento respecto a ese canon. No pienso que preguntarnos acerca del recorte que hacemos los docentes, para que el objeto poesía no sea algo ajeno y extraño para los estudiantes, tenga que debatirse entre una oposición maniquea de tradición literaria/literatura contemporánea. Conuerdo con María Dolores Duarte en que proponer la lectura de obras de la tradición regional puede posibilitar marcos de referencia comunes que devuelvan al sujeto que las lee la categoría de sujeto histórico y no de simple consumidor (Duarte, 2011: 93). Pero no estoy de acuerdo con proponer un canon que desatienda los cuestionamientos de los estudiantes, solo por el hecho de ser el canon que (como en mi caso) trabajamos en la facultad. Tal como señala Bombini, los y las docentes de literatura transitan por “diversos objetos culturales y de lectura” y no se ciñen únicamente a los que forman parte de su formación (Bombini, 2005: 87). Yo soy docente y lectora, yo podría decir que leo poetas vivos, que para mí, como le dije a Paula, los poetas siguen existiendo.

Esta pregunta me llevó directamente al cuestionamiento sobre mi elección curricular. No puedo refugiarme en que los docentes no somos los artífices del currículum (Gerbaudo, 2010: 19) porque tuve la suerte de poder armar yo mi propio corpus poético. Entonces surge la pregunta acerca de qué factores incidieron en mi toma de decisiones, en ese recorte que armé y que fue cuestionado por los estudiantes.

Un concepto clave para pensar esto es el de *modos de leer*, de Josefina Ludmer, que retoma Bombini en su trabajo *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Aquí el autor concibe los modos de leer a partir de dos preguntas: ¿qué se lee? y ¿cómo se lee?

La primera pregunta alude a la construcción de sentidos que hacemos a la hora de leer un texto, también a lo específicamente textual. La segunda pregunta tiene que ver con el lugar donde se para el crítico o el profesor en tanto crítico a la hora de leer literatura (Bombini, 2005: 78, 79). Creo que al seleccionar un corpus de poesías de vanguardia que pusieran en cuestión ciertas categorías de la tradición de poesía española medieval y del Siglo de Oro, se plantea un modo de leer, un posicionamiento en cuanto al objeto seleccionado en relación con un canon ya conocido por los chicos, el cual yo pretendía revisar, comparar, analizar. Pero más allá de mis intenciones y de mis “modos de leer”, a partir de los cuales seleccioné este corpus, el mismo no deja de formar parte de una tradición poética “jerarquizada a partir de un circuito de producción, circulación, de distribución y recepción específicos que constituyen el circuito alto de la literatura” (Bombini, 2005: 83). Por sobre todas las cosas, esta jerarquización está íntimamente relacionada con la legitimación de sus autores como figuras hegemónicas dueñas de estos objetos que perduraron a lo largo del tiempo. En otro apartado del mismo trabajo, Bombini trabaja el problema de la hegemonía del autor en tanto factor legitimador a la hora de incluir o excluir un material literario. Y creo que la pregunta de Paula apunta específicamente a esta figura. Ni ella ni ninguno de sus compañeros me preguntaron por qué Alberti escribía de esta u otra manera. Me preguntaron por qué veíamos a ese poeta, ¿qué tiene de especial este poeta respecto de otros?

Creo que en poesía la figura del autor/poeta cobra una relevancia específica por la frecuencia en la que aparece la primera persona en tanto yo lírico. Uno de los imaginarios que circula comúnmente en torno a la poesía en las aulas es que ese *Yo* que aparece en el poema corresponde a la expresión de la subjetividad de su autor. Un imaginario que ha quedado cristalizado a partir de la figura del poeta romántico, cuyos escritos son producto de la inspiración subjetiva. En clases anteriores ya habíamos trabajado con los diferentes usos del *Yo* en la poesía a partir de comentarios de ellos como “yo creo que el poeta estaba re loco” o “estaba enamorado de la chica”. Uno de los poemas que había elegido para

trabajar en torno a este tema era “Yolleo”, de Oliverio Girondo, para dar cuenta de que el Yo dentro de una poesía es un aspecto constitutivo y que no necesariamente podía tener que ver con la expresión de la subjetividad del poeta. Por supuesto esa posibilidad no es descartada, pero eso no significa abordar la poesía acriticamente siempre desde el lugar de lo que quiso decir el poeta, porque sería obturar el texto en busca de posibles intencionalidades ocultas, o podría resultar el sometimiento de la lectura o la interpretación de esa lectura a la autoridad del texto como un acto de “sumisión” (Giroux y McLaren, 1998: 155), en lugar de poder hacer un proceso de comprensión crítica y transformadora, apropiándose del texto. De esta manera, se favorece al fenómeno de hegemonía de la figura del autor al que se refiere Bombini. Más adelante en la siguiente clase vamos a ver en la respuesta de uno de los chicos, cómo la figura del autor/poeta pesa en el imaginario que los estudiantes tienen sobre el canon escolar y sobre esos textos que son pertinentes para la escuela, eso que la escuela espera de los textos.

La resurrección del poeta no es para la escuela

A la clase siguiente llevé una poesía de Camilo Blajaquis (César González). Hacía poco había comprado un poemario suyo. Se me ocurrió, atravesada por la interpelación de mis alumnos, llevar un poeta no solo contemporáneo como se los había prometido, sino también que no ocupara un lugar privilegiado dentro de los parámetros de legitimación cultural. La poesía que elegí era bastante autorreferencial, por lo cual, como los chicos no lo conocían, me pareció interesante contarles quién era. Cuando mencioné que era un chico que había comenzado su labor como escritor en contextos de encierro, uno de los chicos comentó: “¿Cómo vamos a ver una poesía en la escuela de un chico que estuvo preso? ¿Qué hizo?” De nuevo sin palabras, la poesía ya la habíamos leído, les había encantado, Camilo Blajaquis ya estaba en el acervo de poesías del cuaderno. Pero claro, para Mateo un poeta preso no es apropiado para la escuela. La clase derivó en un debate interminable, por supuesto de las veinticuatro subjetividades que pueblan el aula, las opiniones eran muy diversas.

Nuevamente me interrogo sobre el canon escolar y la hegemonía de la figura del autor. Mateo no me dijo cómo vamos a ver una poesía que dice esto o aquello, que habla del contexto de encierro y de la situación de espera de una sentencia, Mateo me preguntó sobre la condición subalterna de un autor que estuvo encerrado, ellos estaban cuestionando esa figura de autoridad en relación con el contexto escolar. Además de estar reproduciendo un discurso de clase que criminaliza y culpabiliza a los sujetos en condición de encierro, estaban llevando ese discurso al espacio de la escuela, estaban diciendo que la cultura escolar no condice (o se contrapone) con la cultura marginal del contexto carcelario.

Aquí vemos cómo se pone en juego aquello que menciona Bombini en cuanto a los imaginarios de qué es lo que la escuela espera de la literatura, qué es aquello que consideramos literatura, y sobre todo con aquello que consideramos literatura para la escuela. En ese texto se plantea el concepto de “usufructo” para referirse a aquello que se espera de la literatura en la escuela, “ese plus de beneficio para la ética, para la política para la norma...” (Bombini, G. 2005: 80). Claramente según los parámetros sociales que Mateo está reproduciendo en su discurso una “poesía de un preso” no es “usufructuable”.

Pero al mismo tiempo me interrogo acerca de ese sujeto “secundario” del que habla Miguel Dalmaroni. A propósito del canon, Dalmaroni dice: “¿Cómo no aprovechar la ignorancia del sujeto secundario acerca de valoraciones, autoridades de las firmas, prestigios y atribuciones culturales de clasicidad...?” (Dalmaroni, 2001: 8). El autor lo menciona en cuanto a la necesidad de trabajar los textos que pueden estar dentro del canon desde aspectos, teorías o modos de leer, que no necesariamente sean los del canon teórico, como podría ser un abordaje desde los géneros discursivos o literarios. Pero esta afirmación necesariamente me interroga acerca del comentario de Mateo: ¿desconoce Mateo el canon o el criterio de valoración de las obras escolares? ¿Es inocente la pregunta de Paula sobre la muerte de los poetas? ¿O me está preguntando por qué en la escuela no vemos cosas más contemporáneas? Me parece que estos dos estudiantes conocen el canon escolar y conocen ciertos elementos de legitimación de las obras que circulan en ese canon. En otras palabras, saben qué es apropiado y qué no dentro del espacio escolar porque conocen al autor como sujeto privilegiado culturalmente, como dueño de unos saberes trascendentales, enaltecidos y bellos y que, además, nos sirven de mensaje y de enseñanza. Estas concepciones en torno a la literatura son las que Bombini propone “dinamizar” (Bombini, 2005: 82) a través de la revisión teórica del propio concepto de literatura, a partir de establecer “modos de leer” que propongan otros lugares desde donde se lee y que propongan otras lecturas tanto de los textos canonizados como de los marginados.

A partir de la pregunta de Mateo y de las contestaciones de sus compañeros (“¿Por qué no se puede ver eso en la escuela?” “¿Ay, Mateo, cómo vas a decir eso?”, entre otras) también se puede ver que circulan una multiplicidad de discursos sociales dentro del aula, y que esos discursos se ponen en juego cuando un objeto cultural (poético, en este caso) interpela a los sujetos haciendo que se cuestionen aquello que pensaban sobre la literatura, sobre la cultura y sobre la escuela.

La poesía se recitó en las sucesivas clases, había chicos que la elegían para recitarla porque les gustaba, creo que más allá de que estas reflexiones las abordé a fin de año, ya cerrado el ciclo lectivo, hubo algo de crítico en el trabajo de ese objeto poético, de ese poeta de los márgenes, que pudo ser recitado a la manera de juglares medievales modernos. Pienso también que la crítica tiene lugar en las aulas de las

universidades, en los diferentes grupos de estudio, pero, fundamentalmente, y vuelvo a citar a Link: “Es en el aula donde se dan todos los intercambios”.

Conclusión(es)

A partir de los ejes que hemos trabajado se desprende una conclusión general, o más bien un interrogante: ¿cuál es el criterio de selección a la hora del armado de las clases de literatura? Creo indispensable no caer en oposiciones maniqueas, tales como clásico/contemporáneo; tradición literaria/literatura contrahegemónica, sino adoptar una postura crítica, que no derribe o simplemente juzgue la tradición, sino que sirva para adoptar una posición, un modo de leer, una o unas hipótesis de lectura que se puedan llevar adelante en el aula de literatura. Creo que tanto Dalmaroni, como Bombini y Gerbaudo proponen un retorno a la teoría literaria y no una postura crítica ateórica y antiintelectual (en términos de Giroux) que simplifique la enseñanza de la literatura en el aula y la reduzca a resúmenes de textos o, más específicamente, (en mi caso) a hablar de qué se trata un poema o directamente recitarlo sin saber sobre qué estoy hablando.

Por último, me parece indispensable pensar la categoría de *sujeto secundario* que propone Dalmaroni, pero sin dejar de visualizarla desde el aula, donde suceden los intercambios. Creo que en la Universidad cuando se arman los programas de literatura y crítica literaria no se piensa en ese sujeto, pero cuando los estudiantes universitarios llegan al aula, los sujetos secundarios nos interpelan y ponen en entredicho los saberes que ponemos en circulación. Es interesante considerar que muchos de los docentes que comenzamos a dar clases aún transitamos nuestra carrera de grado. Habría que pensar que las interpelaciones de los sujetos secundarios son interpelaciones que los estudiantes del Profesorado en Letras transferimos al espacio universitario, constituyendo nuevos interrogantes para los diferentes campos de estudio. Se puede visualizar aquí la posibilidad de dejar de “secundarizar” a los sujetos de las escuelas y hacerlos presentes y primarios en los programas de la Universidad.

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2005): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Bs. As. El lugar.

Dalmaroni, Miguel (2011): “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2, octubre. Departamento de Letras. Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, FAHCE-UNLP.

Duarte, María Dolores (2011): “Visitantes del país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2,

Nro. 3, octubre. Departamento de Letras. Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, FAHCE-UNLP.

Gerbaudo, Analía (2010): "La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año 5, Nro. 5, agosto, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 10-34.

Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998): "Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia". *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.