

## Susurros, altavoces y escrituras: la poesía entre la televisión y la escuela

“Cuando uno lee los poemas de Mariano Blatt se pregunta qué hace que un texto escrito o que un texto dicho en voz alta sea poesía. ¿Es más poético hablar de la luna, del atardecer, del amor... que hablar de dos chabones que están sentados con la espalda contra un muro y hablan de nada?”

(*Susurro...*, T2-C3, 2' 04'')<sup>1</sup>

El comentario-pregunta con que elegí iniciar este escrito es formulado por la poeta, tallerista y editora Ruth Kaufman en un capítulo del programa de televisión *Susurro y altavoz*, que nos invita a pensar algunas cuestiones en torno a la poesía y los modos en que entra/puede entrar en la escuela.

Conducido por Ruth Kaufman y guionado por ella misma y María Caprile, el programa se emitió en 2017 y 2018 por canal Encuentro y recientemente fue reconocido con el premio Pregonero a Programa Televisivo.<sup>2</sup> Hasta el momento, consta de dos temporadas de ocho capítulos cada una, de unos 27 minutos de duración.<sup>3</sup> El programa se anuncia como “Taller de poesía” y cada capítulo gira en torno a un poema y un escritor; en cada episodio, la conductora-coordinadora propone situaciones de lectura y escritura en las que participa un grupo invitado de adolescentes o jóvenes. En varios capítulos se cuenta con la presencia del escritor o escritora leído o de alguien que conoce su obra.

Volvamos ahora al planteo inicial sobre los poemas de Mariano Blatt. Quiero recuperar este gesto de Kaufman de poner entre signos de pregunta las representaciones que cada uno de los participantes del taller —y al mismo tiempo, los espectadores del programa— puede haberse conformado sobre aquello que es posible de constituirse o no en objeto poético. Y me interesa este gesto de puesta en crisis de las representaciones porque reaparece una y otra vez en relación con diversas dimensiones: ya sea desde la construcción del corpus para los 16 capítulos o desde los modos de leer que se proponen

---

<sup>1</sup> En las citas del programa, se identifican las temporadas con T1 y T2, seguidas de C y el número de capítulo; en cada caso, se indica el momento referido del programa en minutos y segundos.

<sup>2</sup> Los Premios Pregonero se entregan desde 1990 en reconocimiento a difusores de la literatura infantil y juvenil argentina. El jurado de la edición 2018 estuvo conformado por Cecilia Bajour, Iris Rivera e Istvansch. Se puede consultar: <http://www.el-libro.org.ar/infantil-juvenil/premios-pregonero-2018/>

<sup>3</sup> A la fecha de esta comunicación, la totalidad de los programas se puede ver en el sitio web de canal Encuentro: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/9151/9486?temporada=1>

(Bombini, 1989), ya sea desde el lugar central que ocupa la producción por parte de los y las talleristas.

En relación con las concepciones sobre la lectura y la literatura en general, la investigadora y docente Carolina Cuesta (2006) señala –a partir de propuestas de la antropología cultural–, que estas concepciones son tramas de significación que hemos tejido, que tienen una historicidad y que, además, “trascienden el ámbito escolar pues forman parte de esa urdimbre que es la cultura” (p. 67). No es objeto de este escrito profundizar con exhaustividad en el origen y contenidos de los significados culturales que suelen atribuirse a la poesía y su lectura, por lo que en esta exposición me limitaré a mencionar los que *Susurro y altavoz* desmonta y que son recurrentes en la sociedad en general y en la escuela en particular. Cabe destacar que de ninguna manera considero que estos significados sean hegemónicos en las aulas; podríamos mencionar muchas y valiosas experiencias que van abriéndose camino y los ponen en jaque, experiencias promovidas tanto por docentes de distintos niveles, como impulsadas desde afuera de la institución escolar, tal es el caso del programa “Poesía en la escuela” o del Taller Azul en Salta.<sup>4</sup> Sin embargo, aunque en estos últimos años cada vez se escucha más la presencia de modos nuevos de “entrar en poesía” y de pensarla, la persistencia y dominancia de ciertas representaciones se me hace evidente en las voces de mis estudiantes de profesorados de educación primaria y de secundario de adultos (CENS), o en entrevistas realizadas recientemente con docentes de primaria. Al mismo tiempo, esta persistencia sigue siendo referida en bibliografía actual dedicada a la poesía y a su enseñanza (Fiore, 2017; Mathieu, 2012, Setton, 2012; entre otros).

En una entrevista audiovisual para la colección Entrama, el docente y poeta Yaki Setton (2012) destaca la fuerte impronta que sigue teniendo en la escuela (primaria y secundaria) la concepción de la poesía en relación con lo amoroso y la dificultad para aceptar que “la poesía se puede dedicar a otra cosa”; esta idea va asociada a la que define al género como “el sentimiento que tiene el poeta cuando escribe, como si la poesía fuera un texto autobiográfico” (Setton, 2012, 5’ 35’’). Cuando en mis clases indago en las ideas que los y las estudiantes tienen sobre el género, estas dos representaciones aparecen con especial fuerza. Ante esto, cobra peso la pregunta de

---

<sup>4</sup> Si bien la mayor parte de estas experiencias solo son conocidas por los involucrados y sus allegados, algunas se difunden en eventos académicos o publicaciones; se pueden consultar: Bajour, 2004, 2016; Colángelo, 2015; Córdova, 2016; Correa y Negri, 2014; Couso, 2017; Tomassoni y Bonavita Apestegui, 2014.

Ruth Kaufman sobre los poemas de Blatt: “¿Es más poético hablar de la luna, del atardecer, del amor... que hablar de dos chabones que están sentados con la espalda contra un muro y hablan de nada?”. En ese momento del programa, Kaufman apunta que “hay gente que piensa que sí, que hay temas de la poesía, y Mariano Blatt piensa que no; que cualquier tema puede ser poesía, depende en la forma en que vos lo digas” (*Susurro...*, T2-C3, 2’ 10’’). Pero más allá de esta respuesta explícita que ofrece, en el transcurso de los capítulos la responde de un modo mucho más interesante: lo hace con el corpus construido. Una selección que, por ejemplo, les abre la puerta a versos sobre “un cacho de pizza”, como en el poema “Pirilo (Pizza)” (2005) del argentino Rodolfo Edwards (*Susurro...*, T1-C3): este cacho de pizza / que como con la mano / se parece tanto a mi alma / un triángulo irregular / chorreando por todos lados.

En cuanto a la asociación del poema con lo autobiográfico, una poeta invitada -Elena Anníbali- es quien se encarga de problematizarla en su diálogo con los jóvenes:

“Por lo general, como la poesía suele tener este rasgo de ser un discurso intimista, y mucha gente lo relaciona también con lo autobiográfico... uno tiene la sensación de que la persona que lo escribió en realidad es la protagonista de esa historia. Saben muy bien que ahí hay una trampita, ¿no? Como que el yo se va desdibujando tras ese simulacro del yo poético, y que no siempre hay coincidencia entre uno y otro. Hay como una cierta ficción en la poesía.” (*Susurro...*, T2-C1, 8’ 58’’)

Por otro lado, refiriéndose al corpus predominante en las aulas, Setton (2012) menciona la marcada ausencia de las producciones poéticas de los últimos tiempos e, incluso, de las propuestas –muy extendidas desde las vanguardias de inicios del siglo XX– que exploran el verso libre o formatos que no responden a los patrones rítmicos tradicionales. En este sentido, *Susurro y altavoz* también tiene algo que decir. Por sus episodios circulan varios poetas de las últimas décadas y en plena actividad, como las argentinas Roberta Iannamico y Liliana Ancalao; los ya mencionados Anníbali, Edwards y Blatt, o el brasileño Arnaldo Antunes. Junto a ellos, otros autores del siglo XX, con diferente grado de difusión y consagración: Edith Vera, Oliverio Girondo y Susana Thénon (Argentina); Gonzalo Millán y Nicanor Parra (Chile); Cristina Peri Rossi (Uruguay); Sophia de Mello Breyner Andresen (Portugal), Sylvia Plath (EE. UU.), André Breton (Francia). Y, venido desde la antigua Grecia, Homero. Una

selección en la que conviven la ausencia de solemnidad y lo humorístico de Edwards o Parra, el surrealismo de Breton, la aparente sencillez de Iannamico y los orígenes de la literatura con la *Iliada*... Es decir, una diversidad de propuestas estéticas y, también, de líneas temáticas. Una selección que expande el canon, interviene en él. Sabemos que las mediaciones institucionales –entre las que se encuentran, entre otras, la crítica universitaria, la crítica periodística, la enseñanza formal de literatura– definen centros y periferias, inclusiones y exclusiones; sabemos también que esta definición de un canon literario es histórica y cambiante; y somos conscientes de que quienes seleccionamos textos para la escuela tenemos la posibilidad de intervenir en el canon y de transformarlo (Kohan, 2006). En este sentido, la apertura que propone Kaufman puede constituirse en una buena fuente donde abreviar y constituye un impulso a seguir indagando, pero sin hacer a un lado aquellos autores o estéticas que ya recorren las aulas (Girondo y Homero, retomados en *Susurro*...) y que sigamos considerando interesantes y potentes. En este punto, coincido con María Dolores Duarte (2011) cuando afirma:

“¿Qué vale la pena que se lea y conozca en la escuela –hoy convertida en la única institución que propicia el acercamiento y favorece sistemáticamente la relación de los chicos con las obras y los libros–? Quizás esta sea la pregunta a la que los educadores [...] deberíamos responder.” (p. 87)

La pregunta acerca de qué se lee no puede estar dissociada de otra: cómo se lee. Y aquí, una vez más, *Susurro y altavoz* hace tambalear representaciones al tiempo que multiplica las posibilidades. Me interesa tomar el interrogante de cómo se lee en dos sentidos. Por un lado, en términos de lo que Cecilia Bajour (2017) denomina la “experiencia física” de leer poesía; por otro, en relación con qué se propone leer cuando se lee el poema.

En los talleres de *Susurro y altavoz*, la poesía es leída de muy variados modos. Ya en la presentación de los programas se instala la práctica del susurrar (Colángelo, 2015): vemos a una susurradora ofreciendo, en las calles, fragmentos de los textos leídos en los episodios; pero también aparece su contraparte: la lectura en voz alta de los poemas producidos por los y las talleristas, grabados y compartidos a través de un altavoz sujeto al techo de un auto en movimiento. Adentrándonos en los talleres, encontramos situaciones de lectura en voz alta por parte de la coordinadora y de lectura silente por parte de los chicos y chicas. Pero también de lectura coral, como cuando todos juntos le

ponen voz a “La lluvia” (2014) de Antunes o a “Gratitud” (1942) de Gironde, repartiéndose segmentos que van apareciendo en forma desordenada, sin respetar el original. Quiero destacar esta última decisión ya que contribuye a desacralizar el texto poético y habilita la apropiación por parte de los lectores, al tiempo que desmonta la idea de que hay un solo modo de leer poesía en voz alta: con “cantito” y con cierta solemnidad. Vale la pena enfatizar que, en las instancias de puesta en voz –al decir del ensayista uruguayo Luis Bravo–, el poema “recupera algo que le es propio a su naturaleza: el ser un objeto de lenguaje compuesto para la voz de quien dice y para el oído de quien escucha, además de para la vista y oído interno del lector” (citado por Bajour, 2017). Me resulta especialmente interesante pensar la confluencia de todas estas variantes como posibilidades para el aula.

Con respecto al qué se lee al leer los poemas, numerosos autores hacen referencia a la idea generalizada (en docentes y estudiantes) de que leer poesía en la escuela implica explicar y agotar el sentido de los textos (Setton, 2012), descubrir “qué quiso decir el autor” y realizar un abordaje clasificatorio de los aspectos formales de los poemas sin pensarlos en relación con los efectos de sentido que generan (Bajour, 2004; Bombini, G. y Lomas, C. 2016; Cañón y Hermida, 2012; entre otros). Frente a estas representaciones, Kaufman invita a los y las talleristas a conversar sobre los textos leídos en una situación dialógica donde los sentidos circulan, se potencian o se cuestionan (Chambers, 2007). Y donde, además, no todo tiene que ser explicado y no se exige una clausura: “Tabaco mariposa” (2009) te cuenta una historia con muchos detalles, con mucha precisión, pero de repente, el poema se terminó, y uno se queda con preguntas...” (*Susurros...*, T2-C1, 2’ 30’’), dice Kaufman sobre el texto de María Elena Anníbali. La lectura de poesía no es aquí una excusa para enseñar rasgos del género o procedimientos retóricos sino que ella está en el centro.

Pero la dimensión formal también tiene su lugar en los talleres. Lo interesante es que no se trata de una propuesta meramente descriptiva de los procedimientos, sino que son recuperados en su potencia para la escritura de invención. Sumando otro modo de leer, entonces, los talleres proponen leer como escritores; es decir, sitúan la lectura y la escritura como prácticas que se reenvían constantemente una a la otra (Frugoni, 2006). Instalándose en la tradición de los talleres de escritura de invención que profundizaron

Maite Alvarado y Gloria Pampillo<sup>5</sup>, Kaufman propone en cada episodio una o dos consignas diseñadas a partir de la singularidad del texto leído, de modo tal que la escritura permite indagar en los mecanismos productivos de los poemas. Traigo aquí un ejemplo, a partir de “La lluvia” de Antunes (2014), del que cito un fragmento: “La lluvia enfureció los mares. La lluvia y su olor de tierra. La lluvia con su cabellera. La lluvia agujereó las piedras. La lluvia inundó la favela. La lluvia de navajas. La lluvia secó la sed.” (*Susurros...*, T1-C1).

La coordinadora pide al grupo que busquen “oraciones que sean diferentes” (*Susurros...*, T1-C1, 10’ 57’’); ejemplifica diciendo que “La lluvia derrumbó los puentes” tiene la misma forma que “La lluvia inundó la favela”, y sintetiza en el pizarrón: “\_\_\_\_\_ + verbo + objeto”. Entonces, los y las chicas rastrean construcciones distintas, explicitando cómo están conformadas; por ejemplo, en “La lluvia de navajas”, hay dos sustantivos relacionados por una preposición. Este modo de abordaje permite profundizar en la singularidad de cada poema.

Retomo entonces el hilo de la puesta en crisis de ciertas representaciones, para apuntar que en las situaciones de escritura también se la observa, tanto desde el hacer que Kaufman propone como desde la explicitación de una postura cuando dice:

No sé cómo les vendieron la poesía a ustedes, quizá se piensan que es algo que está allá muy lejos y que muy poca gente puede ser poeta... Me parece que acá queda demostrado que todos ustedes pueden escribir poesía. (*Susurros...*, T2-C3, 25’ 52’’)

En este hacer, lejos de los estereotipos de la inspiración del genio creador, se ve al grupo produciendo a partir de las consignas, dudando, borrando, tachando, intercambiando ideas.

Quiero apuntar dos aspectos más del programa, que la extensión de este trabajo no me permite profundizar. En primer lugar, en todos los capítulos, asistimos al proceso de ejecución de un mural a cargo de un artista plástico; esta obra constituye una nueva lectura del poema, en este caso desde otro lenguaje. Pero además, en muchos casos el

---

<sup>5</sup> Sergio Frugoni (2006) historiza y analiza las prácticas de los talleres de escritura en la escuela. Puede consultarse también: Alvarado, M. y Pampillo, G. (1991). *Talleres de escritura*. Bs. As.: Quirquincho; Pampillo, G. (1985). *El taller de escritura*. Bs. As.: Plus Ultra; Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Bs. As.: Santillana.

poema es presentado a través de un videopoema. Vale la pena pensar en las potencialidades para el aula de este diálogo entre diferentes lenguajes artísticos.

En segundo lugar, quiero recuperar las decisiones políticas del programa: por un lado, invitar a entrar en poesía a través de un medio masivo como la televisión; por otro lado, prácticamente todos los grupos que participan estudian en la escuela pública o integran instituciones que trabajan en el espacio público. En tiempos en que la escuela pública está siendo muy maltratada, esta decisión me parece especialmente relevante.

Al inicio o al final de cada episodio, Kaufman anuncia o agradece a los chicos y las chicas que hayan ido a “explorar la palabra y sacar su voz”. Por eso, para cerrar este escrito, elijo la voz de Lola, una de las participantes:

“Está bueno que en el mundo haya más poesía, porque como cualquier forma de arte sincera en el momento, es una manera de crear cosas nuevas. [y enfatiza] Genuinamente crear cosas nuevas. Y quizás después trasladarlas a otra cosa más física. En general es más fácil: a partir de saber que tenés el poder de inventar algo y ponerlo afuera tuyo, para otra gente.” (*Susurros...*, T1, c8, 10’ 55’’).

## Bibliografía

- Anníbali, M. E. (2009). “Tabaco mariposa”. En *Tabaco mariposa*. Córdoba: caballo negro editora.
- Antunes, A. (2014). “La lluvia”. En *Palabra desorden*. Antología bilingüe. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bajour, C. (2004). La mirada poética en la biblioteca: una experiencia de Ateneo para bibliotecarios. Trabajo presentado en las Jornadas “Escenarios para la promoción de la lectura”, 15ª Feria del Libro Infantil y Juvenil de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/13/8/mirada-poetica.htm> [Consultado agosto 2018.]
- Bajour, C. (abril-junio, 2016). Poesía, voz y cuerpo: una experiencia de lectura y escritura de poesía “infantil” contemporánea con profesorado de enseñanza primaria. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 72, pp. 24-29.

- Bajour, C. (2017). La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético. Trabajo presentado en IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Corrientes, 28 de julio.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. y Lomas, C. (abril-junio, 2016). La educación poética. En *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 4-7), 72.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *Literatura en la escuela primaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: FCE.
- Colángelo, M. (2015). *De susurros y susurradores*. Córdoba: Comunicarte.
- Córdova, A. (2016). “Escondí coplitas entre las plantas debajo de macetas en las cerraduras de las puertas”. Silvia Katz y los niños poetas. En blog *Linternas y Bosques*. Recuperado de <http://linternasybosques.wordpress.com/2016/09/20/escondi-coplitas-entre-las-plantas-debajo-de-macetas-en-las-cerraduras-de-las-puertas-silvia-katz-y-los-ninos-poetas/>
- Correa, A. y Negri, M. (2014). *Poesía en la escuela: cómo leer y escribir poesía en el aula*. Buenos Aires: Poesía en la Escuela Ediciones.
- Couso, B. (2017). Al alcance de toda boca. La poesía en la escuela secundaria. Primer Congreso Nacional “El huso de la palabra”. Universidad Nacional de Mar del Plata, 18 y 19 de mayo. Recuperado de <http://www.cajaderesonancia.com/archivos/Couso.pdf>
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Duarte, MD. (2011). Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar. En *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, N° 3, octubre, Depto. Letras - Cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I, Fahce - Univ. La Plata. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-duarte-nro-3>
- Edwards, R. (2005). Pirilo (Pizza). En *Vamos con esas imágenes!* Buenos Aires: Eloísa cartonera.
- Fiore, N. (2017). Un género apenas visible. Propuesta didáctica para construir el interés y el compromiso con la lectura y el estudio de la poesía en la escuela secundaria.

Primer Congreso Nacional “El huso de la palabra”. Universidad Nacional de Mar del Plata, 18 y 19 de mayo. Recuperado de <http://www.cajaderesonancia.com/archivos/Fiore.compressed.pdf>

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Girondo, O. (1942). “Gratitud”. En *La persuasión de los días*. Buenos Aires: Losada.

Kohan, M. (2006). Notas sobre el canon. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Flacso Virtual.

Mathieu, C. (2012). Educación estético-literaria: la poesía en la formación de lectores. IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, septiembre, La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1606/ev.1606.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1606/ev.1606.pdf)

Setton, Y. (2012). Entrevista para “La poesía en la escuela”; en colección multimedial *Entrama. Propuesta para la enseñanza de NAP en Secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://entrama.educacion.gov.ar/lengua-y-literatura/propuesta/la-poesia-en-la-escuela>

Tomassoni, P. y Bonavita Apestegui, C. (2014). Poesía y escuela. Encuentro de poesía en la E.E.S. N° 12: relato de una experiencia. *El Toldo de Astier*, 5 (9), pp. 52-63. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6511/pr.6511.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6511/pr.6511.pdf)