

## La poesía en las aulas

Vicente Tusón\*

**La poesía es un género que estudian los alumnos de cualquier escuela en nuestro país. Los chicos leen textos, los comentan, los analizan, pero raras veces se atreven a escribir ellos mismos unos sonetos. Para poder paliar el problema, Vicente Tusón, en el I Simposio de la Asociación de Profesores de Español de 1990, habló de sus experiencias para incentivar a los alumnos a que creen poemas. En estas páginas reproducimos buena parte de su ponencia que sigue aún muy vigente y puede resultar de interés para muchos profesores.**

Malos tiempos para la lírica..." Con este título de Brecht (que mis alumnos adjudicaban, sin más, a "Golpes Bajos") comenzaba yo hace unos años una charla sobre la enseñanza de la poesía <sup>1</sup>. Y, dejando aparte el sentido que Brecht ponía tras su frase, me negaba a aceptarla como divisa. Hoy, tras el curioso y revelador éxito de una película como *El club de los poetas muertos*, acaso podamos tener una idea más precisa del lugar que la poesía puede ocupar, en "estos tiempos", en la vida de los jóvenes.

Parece que Jean Cocteau dijo: "Sé que la poesía es necesaria, pero no sé para qué"<sup>2</sup>. Nosotros compartiremos probablemente esa idea de la necesidad de la poesía, y hasta nos atreveríamos a señalar, al menos, algunos de sus porqués y para qué. Pero ¿sienten nuestros alumnos esa necesidad de la poesía? ¿Qué lugar ocupa, o puede ocupar, la poesía -y cuál- en la formación, en la vida, de los niños, de los adolescentes? ¿Cuál es el papel de los profesores en ese terreno tan decisivo -pienso- para el desarrollo de la sensibilidad, del gusto, de la personalidad en suma? ¿Qué líneas didácticas se nos ofrecen para lo que -más que "enseñanza de la poesía"- me gusta llamar "educación poética"?

Como profesor de instituto, acaso tiendo a pensar que los muchachos y muchachas de catorce años que acceden al Bachillerato ya están ganados o perdidos en buena medida (¡nunca definitivamente!) para la poesía, como para las lecturas literarias en general. En esto, como en tantas cosas, la siembra decisiva es la más temprana. Pero nada nos dispensa, en ningún momento, de fomentar el gusto por la poesía. Siempre se podrán ganar lectores. No debería ser motivo de desánimo, sino reflexión y acicate, el comprobar cómo, a menudo, parece más bien como si la sensibilidad y la creatividad del alumno disminuyeran con el tiempo. ¿Responsabilidad del actual sistema o de ciertos métodos? Apenas tocaré aquí esta cuestión. No pretendo teorizar ni trazar diagnósticos: sólo quisiera resanar algunas propuestas sobre didáctica de la poesía. El ejercicio de la docencia, el contacto con compañeros en cursillos y seminarios, etc. me mantienen en contado con una abundante serie de experiencias. La comunicación de alguna de ellas - más también en ciertos casos- es el objeto de este artículo.

## ENSEÑAR LITERATURA

Pero, ante todo, recordemos algunas de las bases sobre las que se sustenta la enseñanza de la Literatura. Salvo casos "raros", estamos ya lejos de aquella enseñanza basada en el aprendizaje memorístico de datos sobre los autores, aderezado -como complemento- de lecturas. Hace ya lustros que pasamos a hablar de la primacía de la práctica, de los métodos activos... Y junto a ello, al hablar de los objetivos, se anteponen, a la adquisición de información, cosas como el desarrollo del gusto por la lectura y de la sensibilidad literaria, el incremento del espíritu crítico y hasta el fomento de la creatividad.

A pesar de ello, el papel del alumno, en Bachillerato al menos, ha seguido siendo demasiado a menudo un papel de receptor. Incluso los propugnados "métodos activos" eran activos en cuanto a "comentar" textos, no en cuanto a "hacerlos". Frente a ello -pero mucho más en la Básica que en el Bachillerato, hay que reconocerlo- se han desarrollado en los últimos años fecundas experiencias de creatividad. Por ello, junto a "leer" o "comentar" poemas, hemos de añadir ya "crear".

Me detengo un instante. Quiero advertir con fuerza que, para mí, no se trata de sustituir unos métodos o enfoques por otros. No es "una alternativa" radical (y pienso en qué dados somos a violentos bandazos), como la que lleva a algunos a centrarlo todo en los "talleres". Para mí se trata de enriquecer nuestra metodología y no tanto de arrinconar cosas.

Me gusta resumir con tres palabras los modos de enfrentarse, en el aula y fuera de ella, con la poesía, con la literatura: *comuni3n*, *comprensión*, *creación*. No se trata de tres "fases" de un proceso de aprendizaje, sino de actitudes en gran medida coexistentes e impulsoras de actividades paralelas <sup>3</sup>. Digamos que se trata de tres modos de estar en el horizonte de la poesía.

## COMUNIÓN

**"Fuera del poeta, no existe poesía sin el educador"**

Puro contacto con los textos. Puro goce. Y desde muy pronto. La presencia y el papel de la poesía en la infancia ha sido examinada en trabajos de fecundas repercusiones didácticas <sup>4</sup>. Quisiera confesar mi deuda especial con los trabajos de Ana Pelegrín, que merecen ser destacados precisamente porque no se limitan a la recogida, clasificación y estudio de cancioncillas infantiles, sino que, además, han dado a muchos profesores las claves de una didáctica básica de la poesía. En trabajos como los citados, asombra la sensibilidad del niño ante sonoridades, ritmos, juegos verbales; asombra lo rica y libre que es la vivencia infantil en la poesía (libre hasta para saltarse la lógica y abrirse al placer del absurdo, del disparate). ¿por qué luego, tantas veces, parece agotarse esa sensibilidad poética? Apunto, de nuevo, a la responsabilidad y la misión que nos incumbe a los profesores. Todo profesor, todo maestro,

debería tener bien grabada, como orgullo o como divisa, aquella frase de Paul Valéry: "Fuera del poeta, no existe poesía sin el educador". En los sucesivos niveles educativos, hay que proclamar la primacía de la lectura impregnadora, de esa *comuni3n*, con la m3s variada poes3a.

## **COMPRESI3N**

Junto al goce, junto al "placer del texto" hay que poner la reflexi3n sobre el porqu3 de la poes3a y el c3mo del poema. Hay que ir propiciando las actividades de (re)lectura l3cida, de lectura cr3tica... "Trabajo", s3. (Pero teniendo como lema la expresi3n juanramoniana: "El trabajo gustoso"). Y sin desdeñar-como casi parece ahora una moda- el comentario de textos; lo que s3 hay que arrinconar es cierta metodolog3a seca y mec3nica del comentario, o su pr3ctica invasora; pero yo romper3a una lanza por el comentario de textos, prudentemente dosificado y con una metodolog3a viva, en la medida que ilumine aspectos esenciales del trabajo del poeta, del "taller" del creador; y en la medida en que nos descubra c3mo nos mueve el poema. Eso s3, la exigencia suprema que ser3a el an3lisis, o cualquier m3todo de lectura cr3tica, no enfr3e el "placer del texto", sino que lo enriquezca. Ah3 est3 aquella inolvidable p3gina de Amado Alonso en la que nos dec3a que lo que ha de hacer quien comenta un texto no es enfriarlo, sino soplar como quien sopla sobre unas brasas para avivar el fuego; y aplicaba a nuestro trabajo aquella frase de San Juan de la Cruz que acaso sea la mejor definici3n del amor: "El amor es llama que arde con apetito de arder m3s (Alonso: 1955).

## **CREACI3N, EN FIN**

Dec3a hace un momento que el alumno no ha de ser s3lo receptor. Puede ser, ha de ser tambi3n creador. Y que crear no es una etapa posterior a la lectura y al an3lisis: ha de coexistir con ellas. Y no se deber3a abandonar nunca. V3ase c3mo S3nchez Enciso y Rinc3n denunciaban una situaci3n a la que ya he aludido:

"Curiosamente, y aunque sin plena conciencia de ello, en los primeros niveles de ense3anza, se apuntan aspectos de sensibilizaci3n art3stica verbal por medio de canciones infantiles, juegos de palabras, etc. Posteriormente, todo eso se abandona, precisamente, por "infantil" y poco acorde con una determinada concepci3n de la actividad acad3mica (...) Guarder3as, preescolar y primeros cursos de EGB son niveles donde la creatividad pedag3gica ocupa un importante lugar. Posteriormente, lo que podr3a ser un proceso de maduraci3n expresiva se suspende y se retrocede a la ense3anza programada y uniformada" (Enciso: 1985)

Pero, cuando se habla de crear, no faltar3a quien pregunte: "¿Es posible ense3ar a crear, a escribir poes3a?" Contestar3n que no quienes tengan de la creaci3n aquella idea casi m3stica seg3n la cual la creaci3n es un "don" y el acto creador el resultado de una misteriosa "inspiraci3n". A tal modo de ver se oponen pedagogos como Gloria Pampello que parten de lo que la creaci3n tiene de "producto de reelaboraci3n constante de materiales tanto textuales como extratextuales". A este respecto, no hace falta recordar la decisiva importancia que la

*imitatio* ha tenido en ciertas épocas de la literatura (y no las menos "creativas"...). En seguida se verá qué fecunda línea de actividades pueden fundamentarse en este último presupuesto.

¿Ha de aclararse que no se trata de proponerse "calidades" singulares, ni que todos acaben siendo "poetas"? Claro está. Pero sí que se trata de fomentar una dimensión que juzgamos esencial del hombre y que -insistimos- con frecuencia se atrofia o se amputa. Pensemos también en el testimonio de Jaime Gil de Biedma (recogido por A. Soladana) según el cual el escribir poesía "se convierte para el joven en un acto de higiene emocional, de depuración del sentimiento, y de creación de un equilibrio..."

**“Si no empezamos pronto, las dificultades crecen”**

Y hay que empezar pronto, sí. En caso contrario, las dificultades crecen. ¿Qué puede pasar si un profesor de Bachillerato dice de pronto a alumnos no preparados: "Para el lunes, cada uno de vosotros va a componer un poema"? Lo más probable es que suba a los cielos un clamor de pánico... Pedir que se escriban versos, sin más, suele provocar inhibiciones, rechazos incluso, y conduce -salvo excepciones- a resultados torpes, o cursis, o estériles. Son los inconvenientes que puede presentar la "expresión libre", al menos en cuanto a la poesía. No se puede plantear así la creación. Se requiere una serie de técnicas de trabajo. Y de hábitos y disposiciones adquiridas -instinto- cuanto más temprano mejor.

En lo que sigue, me basaré sobre todo en experiencias desarrolladas durante la última década por profesores españoles e hispanoamericanos (hay que subrayar el carácter pionero de la pedagogía argentina). Experiencias apasionantes y de una riqueza que sólo muy parcialmente podré reflejar aquí. Me limitaré a dar unas muestras de lo que puede hacerse, de lo que ya se ha hecho, con un modesto papel de transmisor y con el propósito de iniciar el trabajo de compañeros y de equipos.

## **JUEGOS DE SONORIDAD Y RITMO**

Quienes han estudiado las canciones tradicionales infantiles saben que la primera dimensión que adquiere el hecho poético en el niño es la puramente sonora; el puro juego con los ritmos, con la contextura fónica de las palabras. Gabriel Janer invita a un «retorno a la infancia, al juego con las palabras, al placer del juego que el niño descubre al manejar las palabras».<sup>5</sup> Juguemos, pues. Y empecemos jugando con el aspecto más "físico" del lenguaje. "El primer abordaje de la Poesía" -dice Gloria Pampello- será jugar con los sonidos: "recuperación de lo que fue la poesía en los primeros meses del niño". Veamos algunos de los juegos que se escriben en esta línea en la bibliografía.

*Puro juego de sonoridades*, sobre un patrón. Puras "jitanjáforas", tomando como modelo, por ejemplo, los famosos versos de Mariano Brull:

Tusón, Vicente. La poesía en las aulas. En: Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil, nº 148, 1997. p.20-28.  
DOC.4103

*"Filigrama alabe cundre  
ala alalúnea alífera  
alveala jitanjáfora  
liris salumba salífera.."*

O aún mejor: acuñaciones de intensa viveza rítmica como la que encontramos en Nicolás Guillén: Así, aquellos versos de Sensemayá ("Mayombe bombe mayombé...") o del Canto negro<sup>7</sup>:

*¡Yambambo, yambambé!  
Repica el conga solongo,  
repica el negro bien negro (...)*

*Juego de rimas, por el puro placer de rimar*, independientemente del sentido de las palabras<sup>8</sup>. Buenos ejemplos encontraremos en el cancionero infantil:

*Teresa la marquesa,  
chivirí, chiviresa  
tenía un monaguillo,  
chiriví, chirivillo...*

*Construcciones rítmicas sobre esquemas acentuales*; por ejemplo, partiendo de ritmos ternarios: dáctilos, anfíbracos ("El verso de doce galopa, galopa..."), anapestos, sin que importe demasiado con qué materiales verbales se rellenan esos patrones rítmicos.

En niveles superiores, cuando ya se estudian elementos de Métrica, el último ejercicio puede revestir esta variante: *componer estrofas con nombres propios*; por ejemplo, topónimos. Es una manera de perderle el miedo a la métrica, de animarla y de asimilarla mejor. Hay modelos memorables de esta "poesía de los nombres propios", desde el Romancero:

*("Daros han a Palenzuela  
y a Palencia la Mayor;  
daron han a Torquemada,  
la torre de Mormojón,  
daros han las Siete villas  
y con esas a Carrión..."  
hasta Blas de Otero..)*

Recuérdese el poema de Unamuno que comienza:

*Ávila, Málaga, Cáceres,*

Tusón, Vicente. La poesía en las aulas. En: Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil, nº 148, 1997. p.20-28.  
DOC.4103

*Játiva, Mérida, Córdoba  
Ciudad Rodrigo, Sepúlveda,  
Úbeda, Arévalo, Fromista..*

Y termina así:

*Sois nombres de cuerpo entero,  
libres, propio, los denomina  
el tæetano intraducible  
de nuestra lengua española*

Y en España en el corazón, de Neruda, *la parte titulada "Cómo era España" se compone, en su mayor parte de una hermosa letanía de topónimos:*

*Húelamo, Carrascosa,  
Alpedrete, Buitrago,  
Palencia, Arganda, Galve,  
Galapagar, Villalba..*

Inténtese, por ejemplo, que -con la ayuda de mapas- tracen los alumnos "retratos" de distintas regiones de España jugando con el poder evocador de los nombres de sus pueblos. Son bien conocidas aquellas palabras de Váleriy, referidas a la creación poética: "Cette longue hésitation entre le son et le sens... Hemos comenzado, sin vacilar, por el sonido, con actividades que pueden hacer ya de la clase una fiesta.

## COMPOSICIONES A PARTIR DE TEXTOS DADOS

Sigue el juego. Pero ahora vamos a jugar a la vez con el sonido y con el sentido (y con estructuras). Pasamos a imitar, a parafrasear, a "manipular" textos. Una cuestión previa: ¿Son lícitas esas manipulaciones? ¿No será estropear poemas? Naturalmente, eso dependerá del acierto. Grandes poetas han jugado a tomar como "falsilla" poemas anteriores (cualquiera recordará ejemplos eminentes: Góngora sobre Garcilaso, Manuel Machado sobre Verlaine. Orillemos los escrúpulos, aunque -insistimos- no nos proponemos excelencias. A fin de cuentas, tocamos aquí la cuestión de la *imitatio*, de cuya legitimidad y eficacia no cabe dudar. Por lo demás, ante los ejercicios que propondremos, tal vez haya que pensar que no se ha inventado mucho desde los ejercicios de Poética de la Antigüedad.

El procedimiento más sencillo sería *jugar a cambiar palabras*; "a equivocar palabras" dice Gloria Pampello. El juego tendría, nada menos, un precedente en Raymond Roussel. Con este procedimiento, alumnos de la citada maestra argentina, partiendo de coplas populares de su país, construían coplillas líricas o graciosas o absurdas como esta:

*Un demonio a otro demonio  
al demonio lo mandó*

*y con todos los demonios  
el demonio se quedó.*

Amaro Solana recoge una muestra del mismo procedimiento, pero que ya no arranca de una cancioncilla popular, sino de un poema de Octavio Paz que se titula *Los novios* y que empieza así:

*Tendidos en la yerba  
una muchacha y un muchacho.  
Comen naranjas, cambian besos  
como las olas cambian sus espumas...*

Y he aquí el comienzo del texto de una alumna de quince años, titulado *El niño y el payaso*

*Unidos bajo la carpa  
un niño y un payaso  
cambian gracias por risas y aplausos  
como la tormenta cambia lluvias con rayos..<sup>9</sup>*

Otro procedimiento consistiría en permutar palabras entre frases vecinas. Hay un ejemplo -no muy logrado- en el libro de Miguel Muñoz. Se parte de estas frases:

*El sol sale por la mañana.  
Las estrellas se peinan en el río.  
El viento azota las ramas.  
Las aguas lavan las algas...*

Y se pasa a estas:

*El sol se peina por las mañanas.  
Las estrellas se azotan en el río.  
El viento lava las ramas.  
Las aguas salen de las algas...*

## **JUGAR CON LAS ESTRUCTURAS**

Veamos ahora algunos juegos sobre las estructuras. Por ejemplo, lo que Esperanza Ortega llama *el juego de los espejos*. Se parte de estructuras sintácticas, las cuales han podido observarse -al menos parcialmente- en algún poema leído en clase. Así, en relación con la rima A *Elisa*, falsamente atribuida a Bécquer, se proporciona un "pie forzado" sintáctico.

Veamos una muestra, que simplifico un poco:

a) *Para qué* + 2ª pers. Pres. Subj. + CC + (PAdj).

b) O principal: V. en 1ª pers. Pret. Perf. Ind. + CD + CC.

c) P coord. copul: V. *decir* + CD + CI

Pues bien, véase los que estas descarnadas fórmulas inspiraron a un alumno de Bachillerato:

*Para que tú oigas las voces que te llaman,  
para que tú encuentres la mirada que buscas,  
para que tú descubras el secreto que se esconde en las flores,  
te he llamado desde la niebla,  
he buscado pájaros en la nieve,  
he cantado canciones sin sentido,  
he prometido volar hacia los aires,  
y he dicho adiós a las palomas  
y dije que te amaba a los acantilados*

Otro tipo de estructura ofrecido a la imitación: *el encadenamiento* Se trata de un procedimiento tradicional bien conocido con el que han jugado también grandes poetas. Un ejemplo del cancionero popular:

*Esta es la llave de Roma  
y toma.  
En Roma hay una calle,  
en la calle una plaza,  
en la plaza una casa,[...]*

Aquí tenéis la *imitatio* de un alumno de doce años:

*Esta es la llave de Roma  
y toma  
En Roma hay una calle,  
en la calle hay un cordel,  
en el cordel un ahorcado,[...]*

## DESMONTAR Y MONTAR POESÍAS

Hay otro procedimiento que consiste en "desmontar y montar poesías". Me parece que se trata de la vieja técnica del *centón*. Bien venido sea el *centón si* hace que los niños juegen a la poesía con García Lorca. He aquí dos ejemplos de niños de 11 y 12 años:

*En lo alto de aquel monte*

*lleva el mozuelo  
coronado de laurel,  
su corazón abierto.*

*El niño busca su voz  
en el oliverito,  
corre que te pillo  
a lo largo del río.*

Un paso más y, de jugar con palabras o con estructuras o con versos, llegamos a la *imitación de poemas*. Aludiré, por ejemplo, a experiencias del colegio "Ciudad de Jaén" de Orcasitas (Madrid), partiendo de lecturas de Lorca, de Alberti,...<sup>10</sup> Alberti es, sin duda, el poeta más presente en este tipo de experiencias (su antología *Aire que me lleva el aire* es probablemente el gran *best-seller* de poesía para niños de los últimos años). Y el propio autor de *Marinero en tierra* nos ha dado ejemplos insuperables de estos juegos imitativos: aparte del que acabamos de citar, todos recordamos su deliciosa *contrefaçon* de " En Avila, mis ojos..."

Veamos ahora la imitación de un poema de Alberti por un alumno de Orcasitas:  
De Alberti:

*Barco carbonero,  
negro el marinero.  
Negra, en el viento, la vela.  
Negra, por el mar, la estela.  
Qué negro su navegar!  
La sirena no le quiere.  
El pez espada lo hiere:  
¡Negra su vida en la mar!*

De un alumno:

*Barco pregonero,  
blanco el marinero.  
Blanca, en el aire, la vela  
Blanca, en el agua, la estela  
¡Qué bello su navegar!  
La sirena le saluda  
El pez espada le ayuda  
¡Bella su vida en el mar!*

Semejantes serían las composiciones "a la manera de...", que serían imitaciones no tan "pegadas" al texto original. Seguirían siendo, eso sí, un homenaje al poeta imitado [...].

**Tusón, Vicente. La poesía en las aulas. En: Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil, nº 148, 1997. p.20-28.  
DOC.4103**

Después de juegos como estos, todos son ya amigos para siempre de Rafael Alberti. Y de la poesía.

## **OTRAS EXPERIENCIAS**

*Los anaglifos* son un juego al que se daban en la Residencia de estudiantes; lo han recordado, entre otros, Moreno Villa o Albreti (Gibson:1985). Se trata de tres versos (el primero repetido) de los que el 2º es "la gallina" y el 3º una palabra inesperada:

*El búho  
el buho,  
la gallina  
y el Pantocrátor.  
El té,  
el té,  
la gallina  
y el Teotocópuli*

*Completar un poema del que se han suprimido ciertas palabras* En el librito de Carmen Barrientos, puede verse un ejercicio partiendo de *Los sueños* de Machado. Muy ingeniosos son los ejercicios que propone Juan María Marín en su ejemplar edición escolar de las Rimas de Bécquer.

He de limitarme a una escueta enumeración de otros ejercicios, remitiendo a los trabajos en que se comentan o ejemplifican:

- El "mosaico" o método consistente en "desarmar" un texto y "armar" con sus elementos un texto distinto.
- Poesía visual, caligramas.<sup>11</sup>
- Acrósticos.
- El "limerick".<sup>12</sup>
- El "cadáver exquisito".<sup>13</sup>

Y tantos más... Remitimos encarecidamente, aparte los trabajos citados, a las experiencias del "aulaludus" de Ana Pelegrín (1984) y al libro citado de Esperanza Ortega.

## ¿JUEGOS DE NIÑOS?

Si alguien piensa que no es más que eso, y aparte recordarle de nuevo el cultivo que de alguno de ellos han hecho grandes poetas, le remitiríamos a los trabajos de OULIPO. Este *Ouvroir de Littérature Potentielle* se creó en 1960 en París; lo integraban, entre otros, figuras como Raymond Queneau, Goerge Pérec; y algunas de ellas han sido utilizadas. Dos libros han difundido sus experiencias por la escuela francesa [...] <sup>14</sup>.

## CREACIÓN PURA

Desembocamos, finalmente, en la "creación pura", en la "expresión libre". Sobre "el texto libre", el modelo clásico es, por supuesto, el de Freinet, que acaso hoy requiera un *aggiornamento*. Pero partamos de él.

Especialmente fecundas me parecen las *composiciones breves*, en la medida en que ayudan a evitar la pendiente de la facilidad y propician la densidad poética.

También hay el método de las *definiciones líricas* de la maestra portuguesa María Rosa Colaço, cuyo libro *El niño y la vida* fue, para tantos, un descubrimiento decisivo hace ya unos veinte años. Me asombra que hoy apenas se recuerde.

**``Una greguería: El diccionario es como un abuelo encuadernado ''**

Vale la pena señalar, también, lo que tienen las *gregerías* de estímulo para la creación de poesías del alumno. Hablo ahora de experiencias personales <sup>15</sup>. Todo arranca con una clase en que hemos leído una selección de greguerías. Hemos visto lo que había en ellas de humor (es el "gancho"), pero también lo que encerraban a veces de lirismo, de hondura, etc. Luego, para toda la clase, se ha invitado a los alumnos a que hicieran greguerías ya sea sobre temas dados, ya sea sobre cosas, personas, sucesos observados a su alrededor. Pues bien, los alumnos se suelen entregar con fruición a esta actividad y los resultados son frecuentemente asombrosos. El profesor leerá o hará leer públicamente una selección de las greguerías de los alumnos. Pero veamos algunas greguerías de alumnos de Primer curso de BUP.

- Las nubes son el inagotable humo que sale de las cabezas de los hombres.
- La q es una p que viene vuelta.
- El diccionario es como un abuelo encuadernado.
- Las lágrimas del desamor eran cristalitos clavados en el corazón.

Por estos caminos llegamos a la creación más libre, más abierta, ya sin apoyos ni "falsillas". Y sin que se excluyan el juego y la gravedad, lo lúdico y lo hondo...

Ya que acabamos de citar la admirable María Rosa Colaço, remitámonos a los poemas que recogió en su libro. En España, tenemos, entre otros, los trabajos ya citados de Federico Martín en el colegio Trabenco (su libro *Recrear la escuela* era, en sus dos tercios, una antología de poemas de alumnos de 12 a 14 años. Ahí hay el suficiente caudal de poesía, a veces escalofriante, como para mantener nuestra fe acerca de los caminos de la poesía que pasan por la escuela. Y más recientemente, remitamos una vez más al libro de Amaro Soladana.

### **EXPERIENCIA CON ALUMNOS DE BACHILLERATO**

Para terminar, daré entrada a otra experiencia mía con alumnos de 1º y 2º de Bachillerato. Se trata de los *collages* poéticos.

Un día, hace unos quince años, me enfrentaba una vez más con las dificultades de abordar en clase las vanguardias poéticas, y en especial el Surrealismo. Dificultades que no deberían darse si la escuela mantuviera la apertura imaginativa y creadora del alumno, incluido el placer de saltar por encima de la lógica <sup>16</sup>

Pues bien, en aquella ocasión me dije que la mejor manera de comprender algo es... hacerlo. Y pensé en la técnica del collage poético. Es bien conocido su empleo por distintas vanguardias: Dadá, Futurismo, Surrealismo... Yo lo había practicado siguiendo la incitación de poemas como "Le Corset Mystère" de André Breton, (1995).

Les digo a los alumnos: "Vais a hacer poemas surrealistas". Y cuando el aullido de pánico o de protesta se calma, les explico, con la ayuda de algunos ejemplos de cursos anteriores, en qué va a consistir la experiencia. He aquí, a modo de receta, lo esencial de mis instrucciones:

- Proveerse de unas revistas y periódicos, un cutter, pegamento y un folio.
- Recortar frases, trozos de frases o palabras sueltas que nos atraigan, sin preguntarnos por qué, dejándonos llevar con el ánimo lo más abierto posible, por impulsos...
- Luego, cuando ya la mesa está llena de papelillos, ir uniendo y pegando, dejándose llevar asimismo, sin intención previa, sin proponerse ningún tema, respondiendo a las "fuerzas de atracción" insólitas entre las palabras o las frases.

Después de todos estos años de practicarlo, puedo asegurar lo que este ejercicio apasiona a los alumnos: ninguno deja de hacerlo, ni siquiera esos que escurren sistemáticamente el bulto...

**“Los alumnos pueden dar impresiones del trabajo de sus compañeros”**

En clase se leerán una selección de los textos ( pueden también exponerse en el aula, en un pasillo...) Tras la lectura de cada texto, se pregunta a los alumnos qué han "comprendido" o qué impresión les ha producido. Luego, el "autor" dirá si está de acuerdo con lo visto por sus compañeros. Sus respuestas serán variadas: "No, no se había propuesto decir eso, pero ahora ve que sí, que algo de eso hay..."

El resultado de este trabajo suele suponer un paso decisivo para comprender, para admitir, la poesía de vanguardia, el irracionalismo poético. Tras ello, ya podemos abordar con otra disposición de ánimo poemas surrealistas de Lorca, de Alberti, de Aleixandre...

## **CREAR, SÍ**

Creación. Crear, sí. Por puro gozo. O para comprender mejor la poesía. O para expresarse, hasta por aquella "higiene mental" de que hablaba Gil de Biedma. Y poco importa si no se alcanzan "cimas".

Pero también surgirá el poeta... Esos alumnos que vienen a enseñarnos sus composiciones.... Y que años después nos traen su primer libro... Poetas que, por supuesto, también surgirían sin estas actividades de clase. Pero, al menos, no habremos sido "materia interruptora" de la vocación poética.

Con todo, lo verdaderamente importante -nuestra misión- es que todos los alumnos vivan el gozo de crear. Y que, en lo posible, no se agote en los alumnos la sensibilidad poética.

Sí. La poesía es necesaria. Y sabemos "para qué": para darse o para ensanchar la vida; para comprender mejor la realidad o para huir de ella; para entonar un cántico o alzar un clamor; para alimentarnos de belleza... Y esa necesidad hay que satisfacerla desde la escuela.

He intentado en este artículo repasar algunas de las cosas que pueden hacerse en las aulas, algunas cosas que puede hacer el maestro. Terminaré con un testimonio que, de modo impresionante, ilustra esa necesidad de la poesía y, a la vez, el papel que puede desempeñar un maestro.

Víctor Barroca Moreira era un niño portugués de unos nueve años. Alumno de María Rosa Colaço... Uno de los niños que la entrañable maestra encontró en aquella escuelita de un barrio miserable de Lisboa y de los que habló así:

"No eran genios, ni poetas, ni niños prodigio. Eran hijos de pescadores, de rateros... y vivían al día. Habitaban en casas como madrigueras y dormían en las barcazas, en los

**Tusón, Vicente. La poesía en las aulas. En: Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil, nº 148, 1997. p.20-28.  
DOC.4103**

embarcaderos, en cualquier sitio. Se alimentaban de un pedazo de pan y un pez asado, y, a veces, sólo de agua.

Tenían ocho, nueve, diez, once, quince años, pero ya conocían las mil maneras de escapar de los policías, de viajar de balde, de sobrevivir (...) Por eso me costó comprender ¡y lo comprendí!- cómo la poesía fue para ellos tan impetuosa y tan fácil. Pedían hacer poemas como quien pide pan. Al principio, con miedo, ingenuos. Pero, después' se entregaron a la aventura de la palabra con un sentimiento y una lucidez de adulto".

Víctor Barroca, de unos nueve o diez años, llevado sor María Rosa, la maestra, pintó con sus compañeros, en las sucias paredes de la escuela, un hermoso sol, y pájaros de colores. Y escribió poemas...

Un día, la maestra, María Rosa, fue trasladada. Llegó otra profesora. Víctor Barroca le escribió más tarde a María Rosa una carta, un poema. Hé lo aquí:

*Estou triste.  
tenho saudades dos dias verdes e alegres.  
Escrevo sentado  
numa escola triste.  
A única alegria é este sol pintado  
que deixou na parede,  
mas está velho,  
tem as suas pernas partidas,  
a sua cara tapada (...)  
Vejo as paredes do meu coração  
cheias de musgo.  
Gosto da alegria mas nunca mais a encontrarei,  
fingiu na boca do nosso pombo azul  
Nao poderei fazer mais poemas,  
este é último da minha vida  
Sinto que morro de tristeza*

Nada más triste que un niño de nueve años que "escribe sentado/en una escuela triste". Nada más triste que un niño que se ve llevado a decir: "Este es el último poema de mi vida"... No sé de testimonio más conmovedor de la necesidad de la poesía y de lo que la escuela puede, podría, hacer.

*\*Vicente Tusón actualmente imparte cursos, conferencias y prepara materiales didácticos. Jubilado voluntariamente como profesor de Enseñanza Secundaria en 1995. En 1958, obtuvo el Premio Extraordinario de Licenciatura y ha estudiado cursos de docencia universitaria en Toulouse entre otras cosas.*

#### **Notas:**

1. *De educación poética (Poesía en las aulas). "Actas de la II Jornadas Poéticas" Cuenca, 1985 pp 11-25. En el presente artículo, amplió la tercera parte de aquella conferencia pero dentro de unos estrictos límites de espacio. Espero poder dedicarle en otra ocasión la amplitud que merece el desarrollo de esta didáctica.*

2. *Leí esta frase en una pared del café Sésamo de Madrid pero no he podido dar nunca con su original francés cuyo final difícilmente imagino: ¿sería à quoi o, pourquoi? En el segundo caso habría una curiosa ambigüedad entre unir qué y para qué.*

3. *Véase como la combina por ejemplo Amaro Soladana. Partiendo de una lectura placentera ("comunidad") procura ir avanzando o profundizando en el conocimiento o "comprensión" de lo poético y a la vez incita actividades de creación partiendo de lo observado en los textos.*

4. *La amplia bibliografía dada por Ana Pelegrín en Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura me dispensa de dar aquí referencias a trabajos ya clásicos de escritores folkloristas o estudiosos de la poesía tradicional infantil (de Rodrigo Caro y Gonzalo Correas a Carmen Bravo Vilasante) ¡Los trabajos de interés más inmediato y más recientes se enumeran en la bibliografía.*

5. *Véanse los juegos que propone (siguiendo a Garvey) en la pág 57. En págs. posteriores trata de las onomatopeyas, los trabalenguas, el juego con lo absurdo etc.*

6. *A lo largo de este trabajo mío se emplea frecuentemente la palabra juego. Pero recordamos con Janer que "juego no es sinónimo de falta de esfuerzo". Nunca estarán de más estas precisiones, vista la ligereza con que algunos pasan del "trabajo" a "lo lúdico". No olvidemos el esfuerzo motivado (el de un ciclista o el de un pianista...) Ni trabajo aburrido ni juego estéril. "Trabajo gustoso" (para decirlo con la fórmula de Juan Ramón).*

7. *El poema citado está en la pág. 95 de Suma poética.*

8. *Martín 1982. Por otra parte Gloria Pampello habla del limenick o disparates rimados partiendo de un esquema.*

**Tusón, Vicente. La poesía en las aulas. En: Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil, nº 148, 1997. p.20-28.  
DOC.4103**

9. *Amaro Soladana, 1989 también su Anexo pp.114-16 con variantes concretas del juego: Cambiar "personajes", modificar las acciones verbales, cambiar el tiempo o el lugar etc.*

10. *Véase el trabajo de María Jesús Pérez Zorrilla en el libro de María de la Vega (1983)*

11. *Sobre poesía visual véase por ejemplo La escritura en libertad. Antología de poesía experimental. Se. pról. y notas de Fernando Millán y Jesús García Sánchez, Alianza Ed.*

12. *Recordemos que se trata de disparates con un esquema dado: Pampello 1982.*

13. *Corno es sabido se trata de un juego inventado por los surrealistas hacia 1927. En su forma original se juega entre cinco personas: cada una escribe una palabra y dobla el papel: la primera ha de escribir un sustantivo: la segunda un adjetivo, la tercera un verbo; la cuarta un nuevo sustantivo; y la quinta otro adjetivo. Al final se desdobra el papel y se lee la frase formada. Tal procedimiento admite variantes que son fáciles de imaginar.*

14. *Oulipo, 1973 y Atlas 1981. Véanse aplicaciones didácticas en la obra de Leeman et, al.*

15. *Véase las sugerencias de trabajo que recogemos en las págs. 132-133 de nuestro manual de Primer Curso de BUP, con las observaciones del correspondiente Memorandum para el Profesor, pp. 59-60*

16. *No debería ser difícil hacer entender el Surrealismo a los alumnos de hoy, si se piensa en la huella surrealista que vive en cosas tan cercanas a ellos como ciertas cubiertas de discos, ciertos "cómic"y, sobre todo, ciertos "video-clips"... lo que sucede es que suere haber un abismo entre esas formas de creación "juvenil" y la escuela.*

## **BIBLIOGRAFIA**

*Barrientos, Carmen, La poesía en el aula. Departamento de Ciencias del Lenguaje del Inst. de estudios Pedagógicos Somosaguas. Madrid, Narcea, 1985.*

*Bécguer, G.A. Rimas y leyendas. Ed. Edelvives, 1989.*

*Breton, André. Estudio y antología de JL. Bedouin, París, Seghers, 1995.*

*Gago, Ramón et ali. Literatura infantil. Madrid, Acción Educativa, 1983*

*Gibson, Ian. Federico García Lorca, I. Barcelona, 1985.*

*Janer Manila, Gabriel. Pedagogía de la imaginación poética. Barcelona, Aliorna, 1989.*

*Lacau, Ma H. y Abate, M. La poesía infantil y sus proyecciones. Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1986.*

Tusón, Vicente. La poesía en las aulas. En: Primeras noticias. Literatura infantil y juvenil, nº 148, 1997. p.20-28.  
DOC.4103

*Lázaro, F. y Tusón, V. Lengua española, Anaya, 1987.*

*Idem. Lengua española. Bachillerato, I. Memorándum para el profesor, Madrid, Anaya, 1987.*

*López Quintás, A. Estética de la creatividad. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1987*

*Martín, Federico (Re)crear la escuela, Madrid, Ed Nuestra Cultura, 1982*

*Muñoz, Miguel. La poesía y el cuento en la escuela. Madrid, Consejería de Educación y Juventud de La Comunidad de Madrid, 1983.*

*Ortega, Esperanza. El baúl volador. Un taller de Literatura en el bachillerato. Zamora, Junta de Castilla y León, 1986.*

*Oulipo. La Littérature Potentielle, París, Gallimard, 1973*

*Pampello, Glória. El taller de escritura. Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1982.*

*Pelegrín, Ana. Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura. Madrid, Cíncel, 1984*

*Perriconi, Graciela y Wischñevsky, Amalia. La poesía infantil. Estudio preliminar y, antología. Buenos aires, Librería El Ateneo, 1984.*

*Sánchez Enciso, Juan y Rincón, Francisco. Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo. Barcelona, Montesinos, 1985.*

*Idem. El alfar de poesía: Barcelona, Teide, 1986.*

*Soladana Carro, Amaro. Cómo leer textos poéticos. Madrid, Akal, 1989.*

*Suma poética, Madrid, Ed. Cátedra.*

*Varios, Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Madrid, Subdirección general de Formación del Profesorado, 1987.*

*Vega, M<sup>a</sup> de la y Pérez Zorrilla, Ma Jesús. Escuela viva. Dos experiencias. Interdisciplinariedad. Acercamiento a la Literatura. Madrid, Marsiega, 1983.*