

La experiencia física de leer poesía como pedagogía de lo poético*

Cecilia Bajour**

Resumen

La centralidad de la oralidad en el vínculo con lo poético en los diseños curriculares de educación inicial y primaria invita a encontrar en la valorización de la experiencia corporal de lo poético una zona posible de búsquedas y experimentaciones sobre la didáctica de la poesía. Debido a ciertas resistencias que provoca este género con el que muchas veces no se sabe bien qué hacer, muchas prácticas de enseñanza de la poesía siguen ligadas a tradiciones que reducen el trabajo con lo sensorial a la detección de imágenes y al reconocimiento de la rima y de patrones métricos tradicionales o a la invitación a la lectura en voz alta de poemas sin demasiada conciencia de qué se está enseñando y aprendiendo allí acerca de la construcción de lo poético y su significación. Sin desestimar la potencia de la experiencia física que implica el solo acto de decir poesía en voz alta, saber más sobre qué se pone en juego en esas prácticas puede motivar nuevos saberes sobre la poesía y su enseñanza.

Palabras Clave

poesía y enseñanza - oralidad - experiencia física - cuerpo

* Ponencia leída en el Panel: «Poesía y enseñanza: experiencias, sentidos». IX Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Corrientes, 28 de julio.

** Profesora en Letras (UBA). Magíster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes (Universidad Autónoma de Barcelona).

Docente titular de la asignatura Literatura Infantil y Juvenil del Profesorado Universitario en Letras de la UNSAM. Integra el equipo de docencia de la Especialización en Estudios Avanzados en Literatura Infantil y Juvenil y de los Diplomados en LIJ (UNSAM).

Es autora de los libros: *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Juego con palabras, palabras en juego. Literatura, imaginación y silencio. Desafíos actuales en mediación de lectura.* Contacto: cecibajour@gmail.com

en voz alta

Un ejercicio de voz:
cuerdas y musculatura
para
atrapar al vuelo
las palabras,
que – de nuevo sueltas en el aire –
rápidamente
pasan.

em voz alta

Uma ginástica da voz:
cordas e musculatura
para
apanhar no voo
as palavras,
que – de novo soltas no ar –
rapidamente
passam.

Ana Martins Marques

(de «6 posturas para leer, 6 posições para ler» en *La vida submarina*, Belo Horizonte, Scriptum, 2009)

¿A las palabras poéticas pronunciadas se las lleva el viento? Y si se van, si «rápidamente pasan» ¿qué enseñan? ¿se puede aprender algo de lo volátil? ¿sólo se aprende sobre lo poético y el hacer poesía a partir de lo que sugiere la palabra fijada en la página, en el libro o en otros soportes? ¿qué se aprende del poema, del poeta, de la poesía, de los lectores (otros y nosotros) leyendo o diciendo poesía «en voz alta» como titula el poema Martins Marques? ¿qué será posible transmitir como conocimiento sobre el pasaje de lo escrito a lo oral en poesía? ¿qué relaciones tendrá lo que vibra en el aire a través del sonido de la voz y el silencio con posibles significados y búsquedas constructivas del poema?

Lo efímero e inasible del sonido de un poema pronunciado, su cercanía a lo emocional (se explicita o se enmascara la emoción), a las condiciones, posibilidades y búsquedas de la voz, los matices dramáticos (sean inconcientes o concientes y/o buscados) acercan la oralidad de la poesía a lo performático, en este caso a la experiencia del cuerpo en el acto de decir un texto poético. Algunas manifestaciones y matices del sonido, de la gestualidad y del silencio se vuelven protagonistas en la

performance poética. El lenguaje se hace cuerpo en el cuerpo de quien dice el poema. La oralización del poema en el acto performático supone, como lo sugiere poéticamente Marques en su breve poema «en voz alta», una manera única e irreplicable en un espacio-tiempo, en el que la palabra toma el carácter de «acontecimiento» en relación con la circunstancia en la que se inscribe y el vínculo con los oyentes que activan su escucha. El acontecimiento tiene siempre una cuota de azar y por lo tanto quienes escuchan desde una postura entregada o resistente participan del desafío de lo desconocido que se realiza en un instante compartido.

En la instancia de puesta en voz un poema, como dice el ensayista uruguayo Luis Bravo, «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. En tal sentido la «lectura» en voz alta no es un mero trámite ni un traslado de lo que reside en la página. En la puesta en voz no se apunta a la «motivación» del que escucha para que luego se convierta en el «lector», sino que ya está en juego la significación integral del poema, con sus cualidades rítmicas, tonos, pausas e intensidades dirigidas al corazón mismo de la recepción que es la presencia activa del espectador con todos sus sentidos». (2010)

Leer las capas de sentido de un poema desde un lugar que no es sólo el de la dimensión de escritura es un posible programa pedagógico. Así lo cree (y sigo de cerca su creer) Fabián Iriarte en el cierre de su trabajo «Después del aullido: la poesía y la voz». (2012)

Afirma que «la lectura en voz alta es una pedagogía de la voz» y agrega que en la lectura como manifestación externa del poema se aprende acerca de su estructura interna y de su polisemia significativa. *La máquina de hablar del poema*, dice Iriarte, comienza a funcionar cuando el poema es hablado por el lector.

La preocupación de este ensayista, profesor y poeta por una transmisión pedagógica de saberes sobre la poesía a partir de la voz, tanto en su manifestación corporal al pronunciar el poema como en las huellas de la construcción de las voces enunciadora y enunciada hallables en la propia textualidad poética es estimulante para pensar sobre renovadas aproximaciones a las maneras de enseñar sobre la poesía y lo poético en la escuela y en otros espacios fuera de ella.

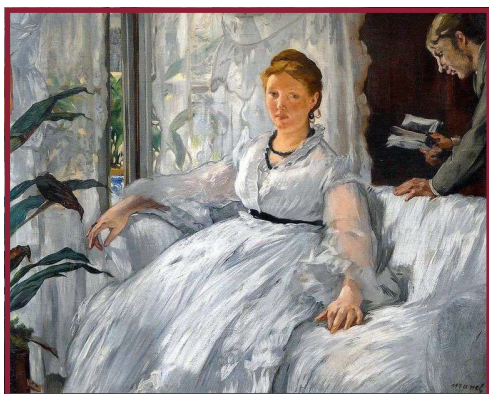
La centralidad de la oralidad en el vínculo con lo poético en los diseños curriculares de educación inicial y primaria invita a encontrar en la valorización de la experiencia corporal de lo poético una zona posible de búsquedas y experimentaciones sobre la didáctica de la poesía. Debido a ciertas resistencias que provoca este género con el que muchas veces no se sabe bien qué hacer, muchas prácticas de enseñanza de la poesía siguen ligadas a tradiciones que reducen el trabajo con lo sensorial a la detección de imágenes y al reconocimiento de la rima y de patrones métricos tradicionales o a la invitación a la lectura en voz alta de poemas sin demasiada conciencia

de qué se está enseñando y aprendiendo allí acerca de la construcción de lo poético y su significación. Sin desestimar la potencia de la experiencia física que implica el solo acto de decir poesía en voz alta, saber más sobre qué se pone en juego en esas prácticas puede motivar nuevos saberes sobre la poesía y su enseñanza. La mayoría de los libros de textos de primaria en los capítulos sobre poesía proponen actividades que excluyen la puesta en voz de los textos como acto del que se puede aprender acerca del poema y de lo poético. La visualización es el sentido dominante en las propuestas de actividades de estos materiales más allá de que la rima y la métrica sean atributos más vinculados a lo sonoro y musical del poema.

Por otra parte, sigue siendo preponderante la consideración de esa musicalidad como si fuera esencial de la poesía infantil dejando afuera la posibilidad del verso libre en el espectro sonoro. La ampliación del conocimiento sobre las posibilidades rítmicas y sonoras de la poesía se vuelve especialmente interesante en estos momentos en que en la poesía infantil hay un crecimiento notable de la edición de poesía que se sale de lo tradicional buscando nuevas formas que incluyen tanto el verso libre como la revitalización de formatos tradicionales sacudiendo sus cristalizaciones.

En diversas prácticas de taller de experimentación con la puesta en voz de poesía ocurridas en distintos espacios de formación con futuros docentes y con otros mediadores algunas claves de análisis que focalizan en el aspecto material de lo poético se mostraron especialmente productivas para considerar los poemas y su lectura desde un lugar que pusiera en juego todos los sentidos y dejara de lado los abordajes que en tantas ocasiones provocan un alejamiento del género tildándolo de incomprendible y desmotivador. Veamos algunas de esas claves.

La conciencia del cuerpo del lector que lee el cuerpo del poema o del libro de poesía



El lector

¿Quién conoce, a éste que bajó
su rostro, desde un ser hacia un segundo ser,
a quien sólo el veloz pasar páginas plenas
a veces interrumpe con violencia?

Ni siquiera su madre estaría segura
de si él es el que allí lee algo, empapado
de su sombra. Y nosotros, que teníamos horas,
¿qué sabemos de cuánto se le desvaneció

hasta que, con esfuerzo, alzó la vista?
cargando sobre sí lo que, abajo, en el libro,
sucedió, y con ojos dadivosos, que en vez
de tomar, se topaban a un mundo pleno y listo:

como niños callados que jugaban a solas
y, de pronto, vivencian lo existente;
mas sus rasgos, que estaban ordenados,
quedaron alterados para siempre.

Reiner María Rilke

(de *Nuevos poemas II*, 1908)

Este poema de Rilke, basado en un cuadro de Manet llamado «La lectura», es comentado por Jorge Larrosa en un artículo de su libro *Pedagogía profana*. (2000) Larrosa hace una lectura más metafísica, heideggeriana y yo prefiero para nuestro tema focalizar en una perspectiva fisiológica en la que el poema parece dar movimiento y devenir temporal a la imagen fija del cuadro que captura al joven lector en el acto de estar cautivo de un libro tras el sillón en el que se sienta su madre. El poema hace mención al rostro, al libro abajo y el lector arriba, las páginas que se pasan con violencia, los ojos que se alzan, el desvanecimiento del mundo y el mundo recobrado al alzar la vista, la alteración de los rasgos que se desordenan con la lectura. ¿Qué sucedería si como en el poema de Rilke registráramos el cuerpo de quienes leen poesía como parte de una microfísica de los actos de lectura poética? Muchas veces damos por sentado (o mejor dicho, por olvidado) lo que hacen nuestros cuerpos cuando leemos. Perec en «Leer: bosquejo sociofisiológico» (1986) propone conjurar ese olvido invitando a dar cuenta de los aspectos materiales, corporales y situacionales de los lectores en el acto de leer. Si bien él no distingue cuál es el material leído en nuestro caso es posible recrear su propuesta registrando microscópicamente lo que sucede con nuestros cuerpos al leer en voz alta un poema o un libro de poesía. Agreguemos también en consonancia con la preocupación de Perec por lo situacional qué sucede con los cuerpos leyendo poesía en contextos de enseñanza y aprendizaje: cuerpos no «naturales» atravesados por situaciones sociales de lectura y por diversas representaciones y disputas sobre género, clase, etnias, religión, ¿cómo actúan nuestras corporalidades en contextos escolares marcados por la complejidad de los tiempos que corren?

Pensemos en los lectores concretos a partir de la consideración de dos zonas de nuestros cuerpos que se activan sensiblemente al leer un poema en voz alta: los ojos y la voz.

¿Qué pasa con el movimiento de los ojos de verso en verso?: su detención en los cortes de los versos ante el silencio del blanco de la página, su moverse desde el fin

de un verso al comienzo de otro en los encabalgamientos, cómo registran los caminos y saltos pautados por la tipografía o su ausencia sobre el blanco de la página, cómo actúan en sus detenciones y en sus avances o retornos, si el poema dialoga con imágenes: ¿cómo viajan los ojos de un lenguaje a otro? ¿cómo tejen tramas entre ellos? ¿qué hacen con los espectadores-escuchadores: ¿los miran yendo del libro a ellos y de ellos al libro?

¿Qué sucede con la voz, central en esta modalidad de lectura (aunque también esté activa, tal como está comprobado fisiológicamente, en el modo de lectura silenciosa)?

Según Mladen Dolar en su texto «¿Que hay en una voz?» (2014), «cada voz es única, tiene la cualidad de una huella dactilar». También es evanescente, atrapa las palabras para pronunciarlas (como decía el poema de Martins) pero luego calla. La voz nace del silencio y vuelve a él. Cuando se pronuncia encarna la presencia y el querer decir, o sea, la búsqueda de sentido encarnada en el significante. Pero ¿qué pasa con la propia voz del lector cuando la presta al poema leído? Si el poema se recontextualiza cada vez que es pronunciado, quien dice un poema hace su versión, más allá de que revele influencias de tradiciones, tensiones, parodias o estilos propios de lectura poética como es minuciosamente analizado por Ana Porrúa en su libro *Caligrafía tonal* (2011).

La musicalidad expandida: la ampliación del espectro sonoro en la poesía que se lee con niños (y no sólo)

Ya no nombrar
silla
mesa
vaso
pesa demasiado
 la palabra
sólo sonidos son
¿sólo sonidos?
silla mesa vaso
no repetir lo ya nombrado
que sólo el sonido
 luzca
vacíos son
matices apenas de la voz
si lla
 me sa

va so
sólo la música
no la cosa
que el sonido suba
y baje y vuele
y no aterrice
nunca

Hugo Gola
(*Filtraciones*, FCE)

La música en la poesía que se suele leer con niños está asociada en muchísimas representaciones casi con exclusividad a un solo tipo de sonoridad, la que proporcionan la rima, los versos medidos, las composiciones estróficas con estructuras mayormente fijas.

Se trata de una musicalidad próxima a la primera etapa de la vida tan sensible a lo sonoro. Sin dejar de lado la riqueza de esa tradición y la eficacia inevitable de ese modo musical (que en muchísimos casos lamentablemente da lugar al facilismo, el efectismo, a la superficialidad y al estereotipo), es interesante preguntarse por qué tanta resistencia en la poesía infantil (tanto en su producción como en la preferencia de muchos mediadores a la hora de elegir) a otro tipo de musicalidad que proviene fundamentalmente del verso libre. Aclaro que no se trata de proponer una oposición simplificadora e improductiva entre poesía métrica rimada y verso libre sino de reflexionar sobre la propensión a un evidente conservadurismo en la producción poética más difundida y elegida. Mientras en la poesía para adultos esta modalidad del verso se fue consolidando a lo largo del todo el siglo XX y hoy representa la forma más acorde con la sensibilidad poética contemporánea que tiende a considerar a la poesía métrica como anacrónica o cristalizada, en la poesía infantil sólo aparece en una zona considerablemente menor de lo publicado y difundido.

¿Cuáles serán las causas de esta tendencia predominante a conservar las viejas formas aun cuando se las remoce con nuevos referentes y temas o con un diálogo renovado con la ilustración y la edición del libro en su conjunto? Quizás se trate de una nostalgia de una gran parte de los adultos que lleva a identificar a la infancia con una única forma de musicalidad, la escuchada y leída en la propia infancia. O más allá de las ideas de infancia, quizás la poca familiarización de un considerable sector de los adultos con las nuevas formas de la poesía no escrita para público infantil (no tan nuevas si pensamos en casi más de un siglo de desarrollo) lleve al desconocimiento de tales formaciones poéticas y la representación de una gran parte de la poesía contemporánea como alejada de las ideas más extendidas sobre lo poético.

Según la poeta y ensayista Denise Levertov (1992) la sensibilidad contemporánea encuentra su expresión más acorde en la «ruptura del verso», entendiendo tal ruptura como un quiebre de las reglas métricas tradicionales que impiden (salvo en sus usos irónicos, satíricos o experimentales) una perspectiva abierta de lo transmitido en el poema. Para Levertov las formas que rompen el verso son más exploratorias y abiertas porque se acercan con mayor justeza al proceso de «pensar/sentir» y no tanto a sus resultados. Están más alejadas de las certezas definitivas o de las conclusiones y son más sutiles para revelar la provisoriedad y cualidad del pensamiento en su discurrir. La manera en que lo hacen es evitando la sujeción a métricas fijas del verso y liberándose de la necesaria concordancia de la rima; de ese modo es posible otra rítmica que intenta acercarse a las pausas mínimas entre palabras o frases tal como escucha interiormente el oído de quien escribe el poema.

Los poetas suelen sentir la música de ese devenir del pensamiento y el lenguaje que más allá de la supuesta libertad es sensibilísima a la alteración de la melodía (aunque se trate de un cantar disonante). La alteración sonora que provoca una palabra borrada o reubicada en otro verso en el proceso de hacer un poema o corregirlo tiene consecuencias tanto en el verso medido como en el libre. Quienes escriben poesía tratan de ser fieles a la manera en que los sentidos y las formas cantan para ellos y eso se vive como una ley que se reinaugura en cada poema.

Ese canto no tiene sólo una faz individual (que llevaría, entre otros factores, a una configuración probable del estilo de cada poeta) sino también una dimensión de época, de diversos grados y modos de pertenencia o resistencia a ciertas ideologías y tendencias en los discursos poéticos circulantes en momentos y lugares determinados. Es decir, la ruptura del verso no se ajustaría sólo a la percepción atenta de las maneras en que nuestro discurrir interno genera una sintaxis propia con una puntuación que no necesariamente se ajusta a la gramatical. También el quiebre del verso puede nutrirse, como ocurre con una buena parte de las poéticas recientes, de lo conversacional, de las inflexiones y sonoridades del habla cotidiana, de la canción popular, de la improvisación con la palabra y el cuerpo, de la «poetización» de discursos considerados no poéticos como por ejemplo el científico, el político, el sociológico o el comercial, entre otras búsquedas de diversos modos de decir. Allí también podríamos preguntarnos si la poesía infantil que se produce y edita hoy dialoga o no con las búsquedas estéticas predominantes en la poesía adulta contemporánea en sus propias geografías y en otras que ejerzan influencias diversas en el hacer poético. Nuevamente es fácil advertir en la mayoría de lo publicado el corte entre las corrientes principales de la poesía destinada a adultos y lo que se produce y publica para niños. En este género se manifiesta una tendencia a la tradicionalización de las formas y el tratamiento del lenguaje que es más fuerte que en la narrativa. Como si la poesía fuera el reducto de la literatura infantil más endogámico y autocomplaciente de un modo de ver la infancia que es poco proclive a las experimentaciones y por lo tanto más desatento a las búsquedas e innovaciones provenientes de lo poético no destinado a niños.

Sin embargo, aunque la proporción todavía sea pequeña en relación con la corriente principal más cercana a lo tradicional, en los últimos años es posible observar con más nitidez unas poéticas que buscan caminos propios en algunos casos en diálogo con las vanguardias del siglo pasado y otras poéticas de la segunda parte de ese siglo y comienzos de este. Sacuden así el *statu quo* de un género en el que sigue vigente una visión nostálgica e infantilizadora de su público.

Una de las maneras de experimentar la ampliación del espectro musical es a través del diseño de la puesta en voz de poemas que propongan caminos diferentes a la musicalidad más transitada. Se trata de configurar una suerte de mapa de decisiones que involucran tonos, matices de la voz, ritmos, respiraciones, silencios, gestualidades, disposiciones del cuerpo en el espacio. Diseñar de antemano una puesta en voz supone un cuerpo a cuerpo con la materialidad del poema, su textualidad, lo que invita a, como dice Alicia Genovese (2011), «ver de qué manera el poema genera la densidad que convierte su acto verbal en un concentrado de sentido». Es decir, lejos de ver las decisiones sonoras y físicas como autónomas y externas a lo dicho y elidido, las previsiones sobre la puesta en voz suponen «conversar» de cerca con el poema para ver qué nos puede decir desde su particular juego espacial, auditivo, significativo. Veamos un ejemplo del diseño que hizo Natalia Cerca, una estudiante del profesorado de educación primaria del Mariano Acosta, una institución pública de formación docente de la ciudad de Bs As. Trabajó con el poema «Los difíciles días de la lombriz» de Laura Devetach (2007)⁽¹⁾.

Los difíciles días de la lombriz
Cuando pronuncio la O, gesticulo y dibujo un círculo
con el dedo índice
Arranco la lectura del poema parada en el aula.
La lombriz silencio (s)
nunca sabe dónde empieza ni dónde termina
Miro hacia arriba cuando digo empieza, y miro hacia abajo
cuando digo termina
por eso (s)
los lunes (s)
y martes (s)
camina →
para →
allá → .

Hago 3 pasos hacia la derecha marcando el ritmo de camina 1, para 2, allá 3.
Los miércoles descansa en línea recta.
Vuelvo al centro caminando en línea recta
Los jueves (s)



(1) Devetach, Laura (con ilustraciones de Oscar Saúl Rojas). *Canción y pico*. Buenos Aires. Sudamericana. 2007.

y viernes (s)

← camina

← para

← acá.

Hago 3 pasos hacia la izquierda marcando el ritmo de camina 1, para 2, acá 3.

Los sábados (s)

y domingos (s)

es un (s)

anillo que se (s)

cierra como cuando digo cierra, me abrazo

una O giro y

y se queda muy tranquila

mientras digo esto me siento

porque en esos días (s)

nO empieza miro hacia arriba ni termina miro hacia abajo

nO termina miro hacia abajo ni empieza miro hacia arriba

en ninguna parte miro hacia el frente.

Fundamentación de la puesta en voz:

Lo que intento hacer con estos movimientos es seguir el ritmo de la estructura propia del poema.

Pienso, que leyendo el texto, el lector puede advertir los sentidos o las diferentes tipografías que propone el texto, pero al ser una lectura oral, pensada en este caso para el aula, me resulta interesante poder representar con el cuerpo lo que estoy leyendo. Al ser la O una tipografía diferente y en mayúscula, creí interesante gesticularla y hacer una seña para que se diferencie del resto, así como sucede en el poema impreso, respetando en mi lectura e interpretación la edición del poema. Decido moverme en el aula, tomando en cuenta que la lombriz a veces se mueve, para un lado, y a veces se mueve para el otro, entonces el mismo texto da la posibilidad de entrar en el juego con el cuerpo y poder demostrarlo. Lo mismo cuando dice no empieza ni termina. Yo interpreto que está hablando de la cabeza y la cola de esta lombriz, por ello decido mirar hacia arriba y hacia abajo. Y cuando el texto menciona que «se cierra en O y se queda tranquila», me pareció piola aprovechar que estaba parada para sentarme tranquila y seguir relatando desde otro lugar. (Natalia Cerca)

En este caso Natalia presta atención al juego de caligrama y a las decisiones tipográficas y, como dice en la fundamentación que acompaña al diseño, propone un modo de decir coreográfico que sigue paso a paso la construcción significativa del poema.

Otra aproximación a las sonoridades de la poesía es pensar al poema como una partitura y seguir sus huellas melódicas y rítmicas o reconocerlas para jugar con esas marcas de modo disonante. Según Adorno «en ninguno de sus elementos el lenguaje es tan musical como en los signos de puntuación». Y lo explica con varios deliciosos símiles entre música y signos:

Coma y punto corresponden a la semicadencia o a la auténtica cadencia. Los signos de exclamación son como silenciosos golpes de platillos; los signos de interrogación son modulaciones de frasco hacia arriba o hacia abajo; los dos puntos son acordes dominantes de séptima; y sólo percibirá suficientemente la diferencia entre la coma y el punto y coma aquel que conozca el diverso peso del fraseo fuerte y el fraseo débil en la forma musical.

Una forma posible de desautomatizar la inercia del «cantito» que en algunas representaciones es visto como musicalidad esencial de cierta poesía infantil es proponer un juego de «contracanto» interviniendo algunos versos en los que la sonoridad suele estar consolidada en la memoria auditiva, como es el caso de ciertos poemas-canción, con silencios y signos de puntuación a contramano de la rítmica conocida. Se trata de una propuesta en la que se reconoce (y por qué no, se homenaja) una melodía poética al mismo tiempo en que se la deconstruye y desacraliza. Se trata de una operación de sustitución en la que, como dice Meschonnic, el verso libre pone en evidencia la fijación de la métrica. Según este autor: «No se trata de oponer formas a la ausencia de formas. Ya que lo informe es aún una forma. Se trata, para fundar la crítica del ritmo, de pasar de las abstracciones regidoras a la historicidad del lenguaje». Veamos un ejemplo en el que la irreverencia del ejercicio se cruza con el humor absurdo del poema-canción original:

Saben,
saben,
¿lo que hizo?
El famoso: mono liso;
a la orilla de «una zanja»
cazó (viva) una naranja...
¿qué coraje? ¿qué valor?
Aunque... ¡se olvidó el cuchillo
en el dulce de membrillo!
La cazó.
Con tenedor.

El contraste con la rítmica del original, además de posibilitar un efecto humorístico, hace explícito el valor musical de los signos de puntuación, tal como plantea Adorno en su ensayo. Los octosílabos del poema intervenido dan paso a un verso libre con una nueva acentuación, a versos con métricas diversas y otros silencios y demo-

ras pautadas por los signos insertados. Por otro lado, es interesante notar cómo se altera la semántica en la nueva configuración sonora.

La experiencia física de leer poesía y la transmisión de conocimientos sobre lo poético

Estas reflexiones son parte de un camino de búsquedas teórico-prácticas en torno a las implicancias que tiene la experiencia física de leer poesía en la construcción de saberes relacionados con lo poético y la poesía en la escuela y fuera de ella. La experimentación material no sólo recompone el vínculo vital e histórico del cuerpo con la poesía en sus facetas íntima y pública sino que invita a mirar problemas del hacer poético sin quedarse en la abstracción ni en una propuesta descriptiva lista para el aplicacionismo o la disección. Estimular la conciencia personal y colectiva sobre los decires y decisiones del cuerpo al entrar en contacto creativo con la materialidad del texto poético puede formar parte de renovados acercamientos pedagógicos a la poesía.

Bibliografía:

- Bravo, Luis** (2010) «La puesta en voz de la poesía, antiguo arte multimedia». Ponencia leída en el *VI Congreso Nacional y V Internacional de A.P.L.U.* «Fronteras en cuestión». Montevideo.
- Dolar, Mladen** (2014) «¿Qué hay en una voz?». Presentado en Espacio P&S, Ate-neu barcelonès. Abril. Disponible en: http://www.psicocanalisisysociedad.org/Textos/2014/M-Dolar-Que_hay_en_una_voz.pdf
- Genovese, Alicia** (2011) *Leer poesía: lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires, FCE.
- Iriarte, Fabián** (2012) «Después del aullido: la poesía y la voz» en *¿Quién habla en el poema?* Buenos Aires. Ediciones del Dock.
- Larrosa, Jorge** (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.
- Levertov, Denise** (1992) «Sobre el verso libre: técnica y entonación», en *Diario de Poesía* n.º 25, Buenos Aires, verano. Disponible en <http://bibliotecaignoria.blogspot.com.ar/2008/04/denise-levertov-sobre-elverso-libre.html>

Perec, Georges (1986) «Leer: bosquejo sociofisiológico» en *Pensar, clasificar*. Barcelona. Gedisa.

Porrúa, Ana (2011) Cap. 4 «La puesta en voz de la poesía» en *Caligrafía tonal. Ensayos sobre poesía*. Buenos Aires, Entropía.



