

Perder el miedo a la poesía. ¿Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?

José Luis Gómez Toré

"NO ES EN LA UNIVERSIDAD DONDE SE LIBRAN LAS MÁS DECISIVAS BATALLAS CONTRA LA BARBARIE Y EL VACÍO, SINO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA..."
(GEORGE STEINER/ CÉCILE LADJALI: *ELOGIO DE LA TRANSMISIÓN*)

¿Pero es que alguien tiene miedo a la poesía? ¿Por qué habría que perder el miedo a algo en apariencia inofensivo? Tal vez miedo sea una palabra excesiva pero lo cierto es que, como profesor de Lengua y Literatura en distintos institutos de educación secundaria, me he encontrado repetidas veces con el hecho de que la poesía suele despertar, en buena parte de los alumnos, una actitud de recelo, como si la palabra "poesía" suscitara por sí sola la necesidad de ponerse a la defensiva.

No negaremos que la poesía puede ser una forma de escritura difícil, e incluso muy difícil, para quien no conozca, siquiera aproximadamente, sus códigos. Lo curioso es, sin embargo, que a menudo encontramos la misma reacción, especialmente entre los lectores adolescentes,

Perderle el miedo a la poesía es tal vez también perdernos el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados

tarbiya 41

frente a poemas nada herméticos, de expresión muy directa. Parece como si los alumnos hubieran aprendido que la poesía es difícil y por tanto la sola disposición versal despierta en el ocasional lector el prejuicio de que aquello que va a leer, solo por el hecho de estar en verso, no va a poder entenderlo.

En este sentido, creo que es preciso, en el aula y fuera de ella, un proceso no tanto de aprendizaje como de desaprendizaje. Tengo la impresión (y no sólo la impresión, porque lo he constatado una y otra vez en el aula) de que a menudo la poesía no se entiende porque se parte de la convicción previa de que no se va a entender. Por ello, enseñar a leer poesía supone en primer lugar enfrentarse a los prejuicios que rodean a la escritura poética.

Desde luego, el prejuicio más evidente y el más difícil de romper es el hecho de la comprensión. Si somos honestos, nos damos cuenta de que esa perplejidad que produce el poema no se da sólo entre alumnos adolescentes. Con frecuencia, nos encontramos con lectores adultos, a menudo lectores voraces, que se confiesan incapaces de leer poesía. "No la entiendo", suele ser la explicación más común. Escribe el gran poeta griego Yorgos Seferis que "[...] es característico que, en nuestros días, el hombre más inepto para la poesía no sea el analfabeto, sino el llamado hombre de

"cultura media". Parece ser una gran verdad que uno tiene la gracia divina, si es completamente inocente, y, si no lo es, la consigue con gran ejercicio y aplicación"¹. Quizás Seferis exagera, pero lo cierto es que la antropología nos ha mostrado que el gusto por las formas simbólicas y la expresión poética acompañan al ser humano desde siempre y no son exclusivas de los pueblos que han alcanzado un alto grado de complejidad en su estructura social y cultural. Hay culturas exclusivamente orales que han sido capaces de crear una poesía de gran belleza y de una indudable riqueza simbólica sin recurrir a la letra escrita. No todas las culturas ni todas las sociedades han sido educadas en la necesidad de una comprensión previa y completa de la obra de arte para gustar de ella.

En nuestras sociedades, sin embargo, la comprensión racional es un elemento fundamental (lo que no es por supuesto algo negativo; de hecho sería deseable que la razón fuera más tenida en cuenta en nuestra vida personal y colectiva). Dada la importancia que el elemento racional tiene en nuestro ideal de cultura, no es de extrañar que muchos lectores se muestren reticentes a la hora de dejarse seducir por un texto que no admite una traducción directa e inmediata a un mensaje claro y preciso. Sin embargo, que no entendamos todas y cada una de las imágenes que nos propone el poeta no significa que no comprendamos

1. *Diálogo sobre la poesía y otros ensayos* (traducción de José Antonio Moreno Jurado). Madrid, Júcar, 1989, p. 87.

el poema: al contrario, quien se emociona con un poema lo comprende de algún modo aunque no sea capaz de explicar pormenorizadamente qué es aquello que tanto le emociona (cabe, por supuesto, una emoción que surja de un malentendido, de una mala lectura del poema, pero es difícil que se dé esa receptividad estética sin un cierto grado, por mínimo que sea, de comprensión intuitiva de lo escrito). No se trata de renunciar a toda comprensión racional del texto poético (una comprensión que, pese a cierto prejuicio pseudorromántico, no disminuye el placer estético sino que lo potencia), pero sí de aprender a gustar del poema sin querer agotar de una vez por todas, y en una primera lectura, su compleja visión del mundo. Desaprender a leer poesía es aprender a disfrutar de la música del poema, del ritmo, de la fusión entre razón y emoción que nos proporcionan los grandes poetas.

Hay, con todo, un segundo prejuicio que tiene que ver poco con lo racional y mucho con las emociones. En el proceso de adquisición de la cultura, los lectores a menudo han *aprendido* a asociar la palabra "poesía" con sentimentalismo, emoción desbordada, cuando no directamente cursilería. No es de extrañar, como es fácil constatar en nuestras clases, que con cierta frecuencia los alumnos adolescentes varones se esfuerzan por todos los medios para que no les guste la poesía, a la que consideran una amenaza a su propia virilidad (lo que, por otra parte, no sólo revela una concepción muy pobre de la poesía, sino también

un prejuicio mucho más peligroso, y más arraigado de lo que se cree, sobre lo que lo debe ser lo masculino y lo femenino). La asociación de la poesía con el sentimentalismo es un prejuicio difícil de vencer pero quizá por ello sea preciso enfrentarse a él: se trata no sólo de educar a disfrutar de la poesía sino a educar las emociones (algo que, en las culturas occidentales, suele chocar con la creencia de que las emociones no son educables). Quien reduce sentimiento a sentimentalismo no es dueño ni de su propia razón ni de su propia capacidad de sentir. Hay quien rechaza la poesía porque la asocia con la emoción descontrolada pero hay también rechazos que provienen de quien busca emociones demasiado fáciles que la poesía no quiere proporcionar. Lo que diferencia a los grandes poemas de amor de la visión del amor que nos ofrece la literatura y el arte de consumo es probablemente que la poesía nos invita a preguntarnos qué es el amor, a no dar nuestras primeras impresiones por universalmente válidas, a diferencia de lo que hacen tantas canciones de moda que sólo quieren halagar nuestra vanidad y creen saber qué es eso llamado "amor" (la poesía, en cambio, no sabe nada, no parte de significados previos: siempre nos invita a buscarlos).

Perderle el miedo a la poesía es, tal vez, también perdersen el miedo a nosotros mismos, perder el miedo a explorar nuestras propias emociones y perder el miedo a interrogarnos sobre los significados heredados. Por

tarbiya 41

eso, me atrevo a defender una educación estética como un valor en sí mismo. El papel que desempeña, en los programas educativos, el arte y en concreto las artes de la palabra, tiende a menudo a asignar a la literatura un papel subsidiario: en clase, leemos a menudo poemas para aprender historia de la literatura cuando, por el contrario, deberíamos conocer la historia cultural para poder leer y disfrutar con la poesía, con el arte, con la narrativa. Una educación estética es una educación de la sensibilidad y también una educación del placer (también el placer se educa, no se olvide). Nos falta probablemente la confianza de un Schiller², para quien la educación estética era el fundamento seguro de una ciudadanía sólida y de una virtud comunitaria, pero, aun cuando en la historia no faltan ejemplos de gran sensibilidad artística y escasa sensibilidad ética, no creo que sea echar en saco roto que nuestros alumnos aprendan a dialogar con sus propias emociones.

Asimismo, me atrevería a decir que una educación estética es también parte de una, en estos momentos imprescindible, educación del silencio. Cada vez es más difícil encontrar en nuestra vida cotidiana espacios y momentos de silencio, un silencio que hemos aprendido a sentir como incómodo. Adultos y adolescentes nos

vemos impelidos a borrar su presencia casi obsesivamente con ruido, con palabras (aunque sea con una conversación trivial), con música que parecemos necesitar menos por sus valores estéticos que por su capacidad para ahuyentar el temido silencio.

Cualquier buen lector de poesía sabe que la poesía exige el silencio: antes, durante y después de la lectura del poema, el silencio es el complemento imprescindible de la palabra poética, el elemento que le permite a la voz desplegar todos sus ecos, toda su capacidad de resonancia. Sin él, el poema es como una música de fondo, algo que se oye pero que no se escucha. Y es preciso, para gustar tanto de la poesía como de la música, saber escucharlas con atención, dejarse interpelar por ellas.

Lo que sigue es una serie de propuestas didácticas para trabajar la poesía en el aula. No son fórmulas mágicas y, por supuesto, no aseguran el éxito en la consecución de los objetivos propuestos (ante la obsesión contemporánea por la eficacia que contagia también a la pedagogía moderna, quizá no estaría de más recordar que Freud catalogaba la educación entre los oficios imposibles). Los ejercicios que aquí propongo a menudo han despertado el interés de mis alumnos, pero he de reconocer que me he encontrado también en ocasiones con actitudes muy poco receptivas.

2. Con todo, es muy iluminadora la lectura de sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, un libro capital en la historia de la estética (véase Friedrich Schiller *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre* (traducción de Jaime Feijóo). Barcelona, Anthropos, 1990).

La mayor parte de los ejercicios de los que aquí hablo toman como punto de partida las vanguardias históricas. Puede sorprender el recurso a la vanguardia ya que precisamente las obras vanguardistas suelen ofrecer un grado no pequeño de dificultad en la lectura. Pero aquí no se trata tanto de leer textos vanguardistas como de crearlos en clase (aunque puede ser interesante compaginar la elaboración de textos propios con la lectura de algunos autores de la vanguardia, como yo he hecho, ocasionalmente, con alumnos de cuarto de la ESO y de segundo de bachillerato). Las técnicas vanguardistas pueden ayudar a los alumnos a empezar a cuestionar algunos de los prejuicios más arraigados a los que se enfrenta la poesía. A través de la elaboración de este tipo de textos, el alumno experimenta el sentido lúdico que la literatura nunca puede perder y se puede sorprender a sí mismo elaborando textos de inesperada belleza a pesar de que no respeten la hilazón lógica del discurso. Por otra parte, la alergia al sentimentalismo que predomina en las vanguardias nos ayuda a plantear otras aproximaciones a la poesía que no son las del sentimiento en bruto (por más que la emoción desempeñe un papel fundamental en la vida del adolescente y la resonancia emocional de la poesía sea una vía excelente para acercar a los alumnos más jóvenes al disfrute de la lírica).

Los ejercicios aquí propuestos no son sino una pequeña muestra de lo que se puede trabajar en la clase. El énfasis en la creación de textos no supone menospreciar la importancia de la lectura de poemas, dentro y fuera del aula. Sólo pretende establecer un camino, que debe ser de ida y vuelta, entre lectura y escritura³. Se trata de ayudar al alumno a experimentar la extrañeza de la palabra poética y, sin embargo, sentir que esa extrañeza es algo propio. Un objetivo ambicioso, por supuesto, pero es que la educación, si se toma en serio, siempre es ambiciosa y probablemente nunca pueda renunciar, sin traicionarse a sí misma, a un cierto horizonte utópico.

Poemas dadaístas

Como es sabido, Tristan Tzara recomendaba el siguiente método para hacer un genial poema dadaísta: coger un periódico, recortar las palabras que más nos llamen la atención, meter los recortes en una bolsa e irlos sacando al azar componiendo frases y versos. En el aula, después de leer un texto de Tzara, propongo a mis alumnos hacer el mismo ejercicio aunque nos permitimos siempre algunas licencias con la estricta ortodoxia dadaísta (aunque, bien pensado, ninguna palabra le sienta peor al dadaísmo que el antipático vocablo "ortodoxia"). El método de Tzara supone un intento de

3. Respecto a la interacción entre lectura y escritura, es muy interesante la experiencia de Cécile Ladjali, profesora de literatura de un liceo de un suburbio parisino, y su diálogo con Steiner recogidos en el libro *Elogio de la transmisión* (George Steiner/Cécile Ladjali, *Elogio de la transmisión* (traducción de Gregorio Cantera). Madrid, Siruela, 2006).

tarbiya 41

romper con todo control consciente y dejarse llevar por el azar y el absurdo. Cuando hago este ejercicio en clase, dejo, por el contrario, a los alumnos, que tomen decisiones sobre el texto: así, en vez de meter las palabras en una bolsa, son ellos los que van eligiendo los textos que más les cuadran (también pueden recortar imágenes). En vez de palabras, los alumnos pueden escoger también frases enteras. El resultado con mucha frecuencia es sorprendente, antes que nada para los propios alumnos. Copio aquí un ejemplo de un texto de un alumno de primero de la ESO, en el que sobresale el sentido lúdico del poema una vez se ha superado el temor al absurdo (el resultado era mucho más llamativo en el original, ya que su joven autor había combinado imágenes con texto y el texto aparecía con distintos tipos de letra):

"Las flores del mal no se marchitan.
Adornan la portada de la cocina.
Muchas personas dicen que estoy loco
pero yo creo que es por el coco".

Probablemente, lo más interesante de esta actividad es que los alumnos sienten que están jugando con las palabras, redescubren un sentido lúdico del lenguaje que estaba presente en la infancia (en canciones, en trabalenguas, en juegos de palabras...) pero que solemos perder con el paso de los años. Asimismo, es una manera de empezar a romper la asociación que identifica poesía con contenidos necesariamente trascendentes y sublimes (aunque, como sabía Schiller, el juego no es en absoluto

actividad intrascendente). Por otra parte, es muy frecuente que, en este ejercicio, los alumnos aprovechen para darles la vuelta a noticias serias y a personajes de la actualidad. Sean o no conscientes de ello, es frecuente que el ejercicio oculte una crítica, camuflada las más veces en forma de broma, a determinadas situaciones sociales, a actitudes y lenguajes estereotipados. Por ello, es un ejercicio muy interesante como introducción al tema de la prensa o después de haber trabajado los textos periodísticos en clase.

La técnica del *collage*, que es la que utilizan los dadaístas, ha sido un recurso muy utilizado no sólo por el arte de inspiración vanguardista sino por todo el arte político del siglo XX. Mediante la ruptura de frases hechas o la descomposición de imágenes, mediante la descontextualización y *re-contextualización* del fragmento, el *collage* permite establecer una distancia lúcida frente a los mensajes de todo tipo (publicitarios, políticos, sociales...) con los que nos bombardean los medios de comunicación y los grupos de poder en la vida cotidiana. El recurso al *collage* mediante textos dadaístas (pero también mediante formas más convencionales) puede servir también para trabajar contenidos como la publicidad y los medios de comunicación desde una conciencia crítica.

Cadáveres exquisitos

Muy cercana a la técnica surrealista de la escritura automática es la de los cadáveres

exquisitos, que consiste en la elaboración de un poema colectivo (o un dibujo colectivo). No es sorprendente que fuera un método inventado por los surrealistas ya que en él se dan cita tanto el *azar objetivo* como guía de la composición como la supresión del control de la conciencia (así, como la puesta en práctica del vaticinio de Lautréamont de una poesía hecha por todos).

Para elaborar un cadáver exquisito, se da a los alumnos una hoja en blanco. Yo suelo proporcionarles el primer verso (normalmente, en el aula componemos simultáneamente varios cadáveres exquisitos, con el primer verso igual para todos los grupos de alumnos). A partir de ese primer verso, cada participante escribe un verso y dobla la hoja hacia atrás de manera que no se vea lo que ha escrito él ni los otros. Cuando se escribe el último verso, se despliega la hoja y se lee el poema entero. Una variante consiste en que se doble el papel de tal manera que se deje ver el verso anterior pero sólo el verso anterior (es una pequeña traición a los surrealistas porque, evidentemente, en este caso la coherencia suele ser mayor y, en consecuencia, la conciencia desempeña un papel más determinante en la elaboración del poema).

Este es un ejemplo de cadáver exquisito escrito por alumnos de tercero de la ESO (en este caso, no les di el primer verso sino que lo escribió el alumno que inició el ejercicio):

“En aquel mar de preciosidad infinita,
bajo el intenso oleaje
el pez espada y la manta
viven en paz.
Las grandes olas chocaban con las rocas.
Como puñales clavabas en mi corazón.

En el mar un velero navega libre.
Mar, reflejo del cielo,
reflejo del sol,
tranquilo, ruidoso,
pero siempre espumoso:
la brisa del aire
y el chasquido de las olas;
azul, verde, blanco,
Infinidad de colores, todos
bajo un mismo manto”.

Puede observarse que, al partir de un tema común (el mar), hay una sorprendente coherencia entre muchos de los versos. Es interesante también constatar cómo, incluso en ejercicios como éstos que rompen con la concepción tradicional de la poesía, suelen aparecer imágenes poéticas y temas entendidos al modo más convencional. Es importante destacar que, en estos ejercicios, los alumnos deben evitar cualquier tipo de “autocensura” estética o racional; es conveniente, también, a mi modo de ver, que el profesor, evite también una censura *a posteriori*, intentando hacer más “poético” el texto (personalmente, no me gustaba nada la palabra “preciosidad” en el primer verso pero decidí dejarlo como está, respetando la contribución personal que cada alumno había hecho al texto). Hay

tarbiya 41

otras ocasiones en el aula para corregir y mejorar el estilo personal de cada alumno pero, si lo hacemos en esta ocasión, se pierde gran parte de la magia del ejercicio.

Este es otro poema escrito también por alumnos de tercero:

"Desde mi ventana,
son más bonitas las noches.
Tú eres mi cenicienta
Y todas las estrellas son de colores.

Alto, alto, tan alto y tan oscuro...
La noche está iluminada por la luna llena.
El día se apaga.

En aquella noche bajo una farola apagada,
en aquella noche estrellada
estaba escrita su sonrisa".

Como contraste, este texto de alumnos de segundo de Bachillerato en el que se observa una actitud más irónica respecto al material poético. Este ejercicio lo realizaron los alumnos como complemento al tema de las vanguardias históricas y el grupo poético del 27. Se trata de un recurso muy adecuado para acercarse a un movimiento tan importante para el arte del siglo XX como es el surrealismo:

"Cuando llega la luz,
(¡vaya tarde soleada desaprovechada!),
me acerqué a la puerta de tu casa con
disimulo
Mundo incomprensible, gente incomprensible.

Si dejas pasar el tiempo lo verás todo más claro,
como suele suceder con la sintaxis".

Como comenté al principio, los cadáveres exquisitos pueden consistir también en un dibujo (por ejemplo, de una figura en la que un participante hace la cabeza, otro, el tronco y los brazos, otro, las piernas...). Podría resultar interesante, en colaboración con el área de Educación Plástica y Visual, plantear el trabajo con cadáveres exquisitos y otras técnicas de vanguardia desde el doble aspecto de las artes plásticas y la literatura.

El caligrama

Un ejercicio que se presta fácilmente a la colaboración interdisciplinar que acabamos de mencionar es la elaboración de caligramas, es decir, de poemas visuales en las que se rompe la distribución versal clásica. En los caligramas (los más célebres son los de Apollinaire), los versos e incluso las palabras aisladas del poema se distribuyen por la página de forma sorprendente y a menudo se forman dibujos, que normalmente aluden a imágenes o temas presentes en el texto del poema.

Para llevar a cabo este trabajo creativo, es aconsejable que los alumnos conozcan algunos ejemplos tomados de la literatura de vanguardias. Antes de que los estudiantes elaboren sus propios caligramas, suelo mostrarles a mis alumnos algunos poemas

de Apollinaire junto con textos españoles (normalmente ultraístas y creacionistas). A partir de ese conocimiento previo, se invita a los alumnos a que elijan una de estas dos opciones: o bien convertir un poema clásico, de un autor conocido, en un caligrama; o bien realizarlo a partir de un texto propio. Los resultados suelen sorprender a los propios alumnos⁴.

El nonsense y el limerick

A diferencia de lo que ocurre con la literatura anglosajona (con figuras relevantes como Edward Lear o Lewis Carroll), las letras hispánicas apenas conocen la tradición del *nonsense*. Si bien el humor forma parte indudable de la tradición hispánica (baste ver, por ejemplo, la importancia de la literatura satírica en el Siglo de Oro), da la sensación de que, en nuestras letras, el humor a menudo necesita justificarse a través de grandes fines como la crítica social o política. El recurso al absurdo desde luego es una eficaz arma al servicio de una intención satírica, pero disfrutar de lo absurdo por sí mismo es disfrutar de nuestra propia imaginación, de su libertad para no someterse a ninguna regla previa.

Durante el curso 2007-2008, me empeñé en que mis alumnos de primero de la ESO

se acercasen a la poesía. Para ello, organicé una actividad, "El poema de la semana", consistente en que todas las semanas leeríamos un poema en el aula, bien propuesto por mí, bien propuesto por los propios alumnos. Dicha actividad vino acompañada de ejercicios de creación poética (poemas dadaístas, murales a partir de poemas...) y, entre ellos, la redacción de limericks.

El limerick es un tipo de poema que entra de lleno en la categoría del *nonsense*. Los más famosos son probablemente los del poeta inglés Edward Lear. Consiste en cinco versos: en el primer verso, introducimos un protagonista; en el segundo verso, se indica una cualidad o una acción propia de ese personaje; en el tercer y el cuarto verso, se desarrolla brevemente una acción. El quinto verso es una variación del primero, pero en él introducimos un adjetivo calificativo, un epíteto, que puede ser, como dice Gianni Rodari, "oportunamente extravagante"⁵. El primer y el segundo verso riman entre sí, el tercero rima con el cuarto y el quinto vuelve a rimar con el primero y el segundo. Este texto fue elaborado, conjuntamente, por mí y mis alumnos de primero de la ESO:

Había un vampiro en Moldavia
que quería ir a Yugoslavia.

4. En el siguiente enlace pueden consultarse algunas muestras de caligramas elaborados por mis alumnos de cuarto de la ESO del Instituto Carmen Martín Gaité de Morzarzal: <http://www.educa.madrid.org/web/ies.carmenmartingai.moralzarzal/revista/pdf/caligramas013.pdf>

5. G. Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (traducción de Mario Merlino). Barcelona, Planeta (Ediciones del Bronce), 2002, p. 47. El libro de Rodari es un texto de obligada lectura a cualquier docente que quiera trabajar la escritura creativa con sus alumnos.

tarbiya 41

Le gustaba la sangre
cuando tenía hambre
al viejo vampiro de Moldavia.

El *limerick* es una buena forma de empezar a escribir en clase textos rimados, siguiendo una estructura fija de rimas pero no necesariamente una regularidad métrica. Es, además, una forma en la que el humor, las libres asociaciones, el absurdo como placer de la imaginación campan a sus anchas (es importante insistir a los alumnos que no es necesario que hagan un texto bello o convencionalmente poético; lo importante es divertirse, aunque, eso sí, hay que respetar las reglas de composición del poema). Veamos otro ejemplo:

Un señor de La Alpujarra
se enamoró de una cigarra.
Su familia le decía:
¡déjate de tonterías!
Pobre señor de la Alpujarra!

Con el grupo de primero de la ESO, utilicé el *limerick* para repasar el adjetivo calificativo y su uso como epíteto con valor explicativo, no especificativo (tal como aparece en el último verso del *limerick*). Sin embargo, aun cuando puede ser una forma interesante de

volver sobre un concepto gramatical, creo que es importante que no se pierda el sentido primordial de la escritura como ejercicio creativo.

A modo de cierre

Como dije antes, los ejercicios aquí propuestos son sólo una pequeña (en realidad, una mínima muestra) de lo que se puede hacer en clase para trabajar la poesía. No seré yo quien niegue el papel de la razón en la escritura poética, pero la reflexión racional no en sí misma poética si no se apoya en el juego libre de la imaginación (aunque, como todos los juegos, se trata de un juego sometido a reglas, reglas que son libremente aceptadas por los jugadores). Se dice, en ocasiones, que no puede reducirse la poesía a un mero juego de palabras, pero tal vez se esconde en dicha afirmación una visión muy pobre del juego y de la palabra. Los alumnos necesitan descubrir que la poesía nos hace reflexionar, nos hace sentir, nos abre a nuevas concepciones de la vida (por ello, es en muchos sentidos hermana de la reflexión filosófica). Pero todo ello no nos puede hacer olvidar que la palabra poética también es una ocasión para el disfrute, un juego compartido entre el autor y el lector.

Resumen

Muchos alumnos, al igual que muchos adultos, tienen prejuicios ante la poesía pues consideran que es algo difícil, elevado o incluso blando. Por eso el aprendizaje de la poesía debe empezar deshaciendo esos malentendidos que los alejan de ella. Para ello es preciso

"desaprenderla". Por ejemplo, desligándola de todo tipo de utilidad didáctica, o mostrando que no toda la poesía obedece a emociones "blandas" o poco viriles.

Para acercarse a la poesía, un procedimiento puede ser examinar cómo esta utiliza el lenguaje rompiendo las convenciones de la comunicación. Lo cual no hace que se vuelva insignificante; al contrario, de ese modo gana en capacidad de conocimiento y comunicación.

En ese camino de aprender de otra forma la poesía se propone presentar los textos poéticos como juegos; así, el recurso a la poesía de vanguardia permite que, tras el estupor inicial, los alumnos perciban su capacidad de emocionar y que experimenten las posibilidades expresivas de su magia verbal.

Palabras clave: poesía, enseñanza, estética, vanguardias.

Abstract

Many young students, even many adults, show prejudices against poetry especially because they consider that it is something difficult to understand or even because of its social or cultural connotations. For that reason the first learning of poetry must consist on the elimination of these misunderstandings. Consequently firstly poetry must be unlearned. For instance, by reading or writing poetry in order to enjoy it, not only as a mean to study Literature. To a less academic approach to poetry it can be useful to remind how poets play with words, breaking the usual meanings and connotations of language in the daily communication. A recreational approach to poetry doesn't mean to forget its artistic and emotional values. On the contrary, the creation of poetic texts in the classroom, using the procedures of avant-garde, can be a way to show the expressive possibilities of poetry to the students.

Keywords: poetry, teaching, aesthetics, avant-garde art.

José Luis Gómez Toré

(jlgtoe@yahoo.es)

I.E.S. Carmen Martín Gaité