

## Pensar el poema y su enseñanza: diálogos con la obra de Sergio Mansilla Torres<sup>1</sup>

### Thinking about the poem and teaching poetry: dialogues with Sergio Mansilla Torres

FELIPE MUNITA<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidad Austral de Chile, Instituto de Lingüística y Literatura.  
felipe.munita@uach.cl

El presente artículo se sitúa en un cruce de caminos entre el campo de reflexión sobre la poesía y la línea de investigación sobre educación poética. El ensayo toma como punto de partida algunas propuestas del poeta y ensayista chileno Sergio Mansilla Torres sobre lo poético y su enseñanza, y las hace dialogar con las voces de otros autores relevantes en este campo. Esto permite construir un texto marcadamente dialógico, en el cual el autor adopta un enfoque analítico e interpretativo para observar críticamente ciertos problemas que atraviesan la relación de muchas personas con la poesía. Lo anterior se desarrolla en dos fases: la reflexión sobre la poesía y su particular manera de ser en el lenguaje, por una parte, y el pensamiento acerca de los procesos de mediación y educación poética en contextos socio-educativos, por otra.

*Palabras clave:* poesía, educación poética, didáctica de la literatura, mediación de lectura, Sergio Mansilla.

This article is situated at the crossroads between the field of reflection on poetry and the research line on teaching poetry. The essay takes as its starting point some of the proposals of the Chilean poet and essayist Sergio Mansilla Torres on the poetic and its teaching, and places them in dialogue with the voices of other relevant authors in this field. This allows for the construction of a markedly dialogical text, in which the author adopts an analytical and interpretive approach to critically examine some problems that affect many people's relationship with poetry. This is developed in two phases: reflection on poetry and its particular way of being in language, on the one hand, and reflection on the processes of mediation and teaching poetry in socio-educational contexts, on the other.

*Keywords:* poetry, teaching poetry, teaching literature, reading mediation, Sergio Mansilla.

---

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en el proyecto Fondecyt 1241071, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

### ANDA AL PUEBLO, HERMANO

Anda al pueblo hermano.  
Anda;  
y tráete plata y azúcar.  
Anda, hermano, al pueblo  
a vender estas cuantas gallinitas,  
y tráete también esa luna grande  
que siempre vemos reflejada  
en nuestros ojos.  
Seguro que allí debe estar  
porque en el pueblo hay muchas cosas lindas  
y allí debe de estar la luna.  
Y tráete plata, hermano,  
mira que el camino es difícil  
y está oscuro debajo de la lluvia.  
Anda al pueblo.  
Yo aquí esperaré hasta que vuelvas  
y te tendré tortillas en el fogón.  
Apúrate, y tráete plata, azúcar y luna  
porque estamos quedando atrás  
y tenemos que alcanzar como sea  
la orilla donde los otros llegan.  
Anda, hermano.  
Yo aquí, mientras tanto,  
prepararé el fuego y la tierra  
para que la hagamos florecer  
cuando tú traigas plata y luna.

Este fue el primer poema que leí, hace ya muchos años, de Sergio Mansilla Torres. Llegó a mí en una antología del grupo Aumén, taller y colectivo poético chilote que, a mediados de los '70, sería clave en la etapa de formación lectora y escritural de Mansilla. Aún recuerdo el deslumbramiento que me produjo su lectura. Encontré allí a un poeta que se tomaba muy en serio aquello de crear una realidad nueva a partir de la resignificación de elementos propios de la realidad vivida. Me maravilló esa extrañada relación entre algo tan terrenal como un medio de pago, la “plata” (un bien muy escaso en el Chile rural del siglo pasado, en el que se sitúa el poema), y un elemento de la naturaleza, la luna, cuya luz es cotidiana compañía para un habitante de las pequeñas islas del archipiélago de su Chiloé natal (no es difícil reconocerlo en la voz lírica de este texto). También encontré, en la

repetición de ritmos e imágenes, a un poeta muy atento a la forma, abierto a la exploración de las posibilidades que el lenguaje le ofrece para la construcción de esa realidad.

Solo muchos años después vine a saber que ese texto formaba parte de su primer poemario, *Noche de agua*, publicado en 1986. Pese a su carácter inicial en el contexto de su obra, diría que esos versos ya conformaban un artefacto que permitía “pensar poéticamente el mundo”, retomando una idea que el propio autor ha planteado en otro lugar (Mansilla Torres 2003). Me interesa lo anterior como llave para abrir este texto, cuyo punto de partida es un diálogo con Sergio Mansilla Torres sobre dos cuestiones que están presentes en su obra. Por una parte, pensar ese artefacto lingüístico al que llamamos poema, tal vez uno de los objetos culturales más complejos con los que dialogamos en nuestras prácticas de lectura; por otra, pensar la enseñanza y la mediación del poema en contextos socioeducativos. Ambos aspectos se relacionan con mis propias inquietudes académicas e intelectuales pues, si bien mi voz enunciativa se posiciona desde el campo de la educación poética, creo que es imposible pensar una nueva manera de enseñar la poesía sin antes llevar la reflexión hacia el objeto mismo de esa enseñanza: el poema.

Para adentrarnos en ese camino, visitaremos algunos rincones de la obra crítica de Mansilla Torres, una obra que, retomando la expresión de Claudio Guerrero, puede leerse como una extensión de su trabajo poético. Esto se ve reforzado en las propias palabras del autor, cuando plantea sus vetas ensayística y poética como “un ejercicio de mutua recursividad” (Guerrero 2023: 125). A su vez, en ese diálogo entrarán también las voces de otros autores y autoras, cuyas ideas nos permitirán ampliar y profundizar la discusión sobre lo poético y su enseñanza.

## 2. PENSAR EL POEMA: LA PALABRA QUE VIAJA HACIA SÍ MISMA

Una de las (pre)ocupaciones del recorrido intelectual de Mansilla ha sido la de pensar teóricamente el poema. Por supuesto, no con la intención de definir de manera exacta lo poético (son muchos los autores que han expresado la imposibilidad o el sinsentido de tal definición<sup>2</sup>), sino más bien para desarrollar una trama que permita acercarse de maneras complejas a ese de por sí complejo producto cultural. Dice el autor, en un texto reciente:

Cuando hablamos de poesía, hablamos de un tipo de texto que no nos comunica el mundo por medio del lenguaje: nos comunica el lenguaje mismo, pero de una manera tal que dicho texto nos expone a la experiencia de significar la realidad en él aludida desde múltiples dimensiones y posibilidades. (...) un texto que opera como signo-símbolo de sí mismo en tratos siempre, eso sí, con un cierto referente del mundo de la vida (Mansilla Torres 2024: 13).

<sup>2</sup> El propio Mansilla Torres suma su voz a esa discusión, al señalar que “resulta prácticamente imposible establecer criterios válidos a todo evento para determinar de antemano, ignorando los contextos específicos, qué es (o no es) un poema; lo que de paso hace otra vez inviable una definición segura y estable del concepto mismo de poesía” (2024: 15).

Quisiera llevar la atención hacia esta idea central: el poema no nos comunica el mundo por medio del lenguaje, nos comunica el lenguaje mismo. Esta es una afirmación que encierra una gran dificultad para muchas personas que buscan afanosamente el significado del poema, precisamente porque tienden a buscarlo en aquello que -presuponen- el poema estaría diciendo sobre el mundo. Suelo exemplificar esa dificultad con la siguiente anécdota. En una entrevista que cierra el volumen de la poesía reunida de Circe Maia, la gran autora uruguaya defiende el misterio que se respira en la lectura poética, y cita luego a su marido, para quien cada poema debiera tener una explicación al lado. “No vale, no tiene sentido”, dice Maia, y agrega: “Si hablamos mucho nos equivocamos con relación a la poesía” (Maia 2018: 420). Pareciera, pues, que mientras ella acepta la invitación a habitar el misterio del texto poético, su marido precisa de explicaciones acerca de qué comunica el poema sobre el mundo. Y frente a eso, Maia es categórica: aquello que el poema quiere decir ya está en el poema, no afuera de él.

Me atrevería a plantear que esto último es una convención admitida tácitamente por quienes frecuentan la poesía, cuyo goce radica -en buena medida- en dejar caer en sí las palabras del poema, atesorando sus particulares formas de combinación y manteniendo una actitud de escucha al misterio (o, al menos, a la novedad) que allí se abre. Son, pues, lectoras y lectores que aceptan adentrarse en aquel espacio de incertidumbre habilitado en y por la palabra poética. Una palabra que, si bien tiene “tratos” con ciertos fragmentos de la realidad, no puede leerse exclusivamente como un testimonio de esta, tal como hacemos con la gran mayoría de los discursos humanos. En suma: uno de los misterios al que nos invita la lectura poética es el de aceptar que aquello que el poema dice lo dice, primero y ante todo, sobre el lenguaje en sí, y que leer poesía no es sino una actitud de apertura del sujeto lector para dejar caer en sí mismo ese decir en el lenguaje.

Me interesa, en ese sentido, la imagen del poeta como “quien se lanza al camino del lenguaje” (Genovese 2023: 15). Tal vez por eso, quienes escriben poesía alertan una y otra vez sobre la importancia de la musicalidad del poema, pues con ello ponen en primer plano la materialidad misma del lenguaje, resaltándola no solo como soporte de un contenido externo sino más bien como un contenido en sí. Bástenos, si no, recordar la hermosa expresión de Fabio Morábito cuando señala que un poema “suena a lo que dice, y lo que dice, lo dice mientras se oye a sí mismo” (2006: 1018), o bien, aquella conferencia donde Borges plantea que, más que el significado, “lo que importa es cierta música, cierta manera de decir las cosas” (2001: 144).

Evidentemente, estas expresiones apuntan al ritmo, a la particular manera como el poema construye un lenguaje nuevo, un lenguaje en el que sonido y sentido entran en una feliz asociación que luego producirá aquel misterio que se respira en el texto. Ahora bien, en ocasiones esa cierta música puede llevarnos también a conectar con cómo suena el mundo o, mejor aún, con cómo suena uno en el mundo, retomando la bella expresión de Yushimito (2015: 12). Un acercamiento a esa línea de pensamiento nos la ofrece el propio Sergio Mansilla, en un breve pero sugerente ensayo en el que refiere a su escritura: “Si el lector oye en mis poemas un rumor como el del agua de un arroyo entre la espesura

y se detiene por un instante a escuchar ese rumor como si se transportara a un tiempo otro”, con eso, dice el autor, se habrá cumplido la misión de la escritura (Mansilla Torres 2022: 117). Luego, retoma la idea de un “rumor” como eje central de la tarea escritural, la cual, agrega una vez más, estará cumplida “si en las palabras de algún texto mío se oye el rumor silencioso de la madera de las viejas casas chilotas expuestas a las lluvias y al olvido” (2022: 119).

Creo que no es casualidad la elección lingüística del “rumor”, noción que podría emparentarse con un decir velado, confuso; con un sonido que, aunque perceptible, es también vago, como si de un murmullo se tratase. Diría que esta noción sirve a Mansilla para acercarse al misterio: el autor sabe -o intuye- que la música del poema no refleja con nitidez la música del mundo, pero igualmente sabe -o intuye- que ambas mantienen curiosos tratos que permiten, en ocasiones, vislumbrar en un poema ciertos destellos (un “rumor”) de esa música. Tal vez por eso es que suelo pensar la lectura poética como un acto, ante todo, de escucha. Escucha, retomo ahora, de un decir que también se oye a sí mismo mientras lo dice.

Uno de los autores que ha explorado de manera más profunda ese decir que se oye a sí mismo es Mario Montalbetti. En una de sus obras sobre esta cuestión, leemos: [al poema] “no le falta nada./ Sobre todo, no le falta traslado/ hacia otro lugar,/ no le falta más allá, ni ser otra cosa de la que es”. Y agrega: “Solo así/ es que podemos viajar en las palabras/ para que las palabras viajen.// ¿A dónde?/ A ningún lugar, a ningún lugar más allá// sino hacia ellas mismas./ Ese es el sentido, la dirección, del poema” (Montalbetti 2018: 39).

Un viaje de la palabra hacia sí misma. Ese sería, en palabras del poeta y lingüista peruano, el sentido en el que el poema se mueve. En otro lugar, el propio Montalbetti refuerza esta idea al señalar que el pensamiento del poema radicaría en el tipo de relación que este entabla con el lenguaje: “Todo lo que hace el poema se curva sobre el lenguaje mismo. (...) El poema realiza una operación en el lenguaje, no en la realidad” (2019: 29).

Intuyo que la ausencia de una operación clara y explícita del poema en la realidad (o, en palabras de Mansilla, de una comunicación del poema sobre el mundo), es lo que dificulta el acercamiento de muchas personas al género, especialmente de quienes se acercan a él buscando “entender” su significado. Para este grupo, la poesía constituye un discurso incomprendible y confuso. Tal como nos dijo una vendedora: “es re difícil lo que te voy a decir, pero para mí la poesía es inentendible, aburrida... encuentro que es como esconder las cosas... perdón que lo diga así, pero así es”<sup>3</sup>. Es decir, para muchas personas, al no haber una correlación explícita entre el poema y el mundo o, dicho de otro modo, al no poder asir su significado o el mensaje que este da sobre la realidad, el poema aparece como un artefacto incomprendible y, por extensión, carente de sentido. Un artefacto que, literalmente, *escondería* las cosas del mundo.

<sup>3</sup> Las voces citadas a partir de aquí provienen de datos recogidos en los proyectos FONDECYT 11200339 (“Lectores y mediadores de poesía: formación docente y prácticas de lectura poética en educación media”) y 1241071 (“Formando lectores y escritores de poesía: Un estudio de casos de clubes de lectura y escritura poética en bibliotecas públicas, escolares y universitarias”).

Curiosamente, quienes aman la poesía encuentran en esa particular forma que el poema tiene de *esconder las cosas* una manera de “poner de manifiesto esa otredad que radica en las cosas”, mediante un lenguaje que mira “la realidad de manera extrañada”, poniendo así “en evidencia nuestra incapacidad para cubrir el mundo con las palabras” (Carranza 2024: 68-69). Decíamos previamente que quienes frecuentan la poesía parecen haber aceptado tácitamente la idea de que aquello que el poema quiere decir ya está en el poema, no afuera de él. Llegados a este punto, podríamos agregar una segunda convención que parecen aceptar las y los lectores de poesía: la idea de que el mundo se resiste a ser *cubierto* plenamente por las palabras. Esto lleva a pensar en la existencia de un entresijo, un espacio liminar en nuestra relación con el mundo, en el cual la palabra poética se adentra.

La tensión surgida de todo ello es evidente: por una parte, habría quienes aceptan el misterio que supone “lanzarse” al camino del lenguaje y “oír” el poema mismo. Es decir, que aceptarían la invitación de adentrarse en la palabra que viaja hacia sí misma. Como sabemos, este grupo es bastante reducido (“serán dos de cada mil personas”, dice el verso de Szymborska). Por otra, hay quienes no les basta esa exploración y precisan de explicaciones acerca de cómo ese lenguaje se relaciona con el mundo, para saber así fehacientemente qué dice de él. Al no haber dichas explicaciones, la lectura poética es vivida desde el déficit: la poesía sería aquello que *no* puedo entender, que *no* puedo asir; aquello, en suma, que me genera rechazo, que *no es para mí*. Esta aversión a la poesía, con su consecuente desprestigio social en tanto texto incapaz de hablar claramente sobre el mundo, parece en cambio bastante arraigada en nuestras sociedades. Como señalara Ben Lerner: “Hay mucho más consenso en el odio a la poesía que en la propia definición de lo que realmente es la poesía” (2017: 9).

Encontramos, asimismo, trazas de esa aversión en el sistema educativo. En investigaciones recientes me he interesado, entre otras cosas, por recoger las visiones que diversos actores educativos tienen sobre la poesía. Y lo que allí he encontrado es, en muchos casos, una continuidad con los discursos sociales recién aludidos. Sirvan a modo de ejemplo las palabras de algunos docentes en ejercicio: “no entiendo la poesía”; “me complica mucho la poesía”; “no sé qué hacer con ella en el aula”; “la perspectiva de la poesía en el aula me genera harto temor”; “siempre me costó mucho entrar a la poesía, la veía rapidito para empezar con narrativa”. O bien, las de quienes, como los futuros profesores, están a medio camino entre la experiencia escolar y la labor docente: “la poesía es un medio de expresión que no entiendo”; “no la logro entender bien”; “es una forma de expresión a la que nunca me he sentido conectada, pero siempre he querido comprenderla mejor”; “me parece muy interesante y bella, pero no logro comprenderla”. A ello podemos agregar las voces del propio alumnado escolar: “la poesía es una lata”, “la poesía no se entiende”, “no tengo idea lo que quieren decir los poemas que leemos en clase”.

Reaparece aquí la cuestión de la comprensión, siempre desde el déficit: me cuesta, no la entiendo, no sé qué hacer con ella, le temo. Por supuesto, lo que el déficit trae consigo es un alejamiento, un rechazo: intentamos evitar aquello que nos cuesta, aquello que tememos. En ese contexto, trabajar para que la poesía tenga un renovado lugar tanto en la

escuela como en otros espacios de mediación cultural parece una acción fundamental si no queremos quedarnos “huérfanos de poemas (o huérfanos de la creencia en poemas), es decir, ya no creer en esos objetos” (Mansilla Torres 2024: 12) como formas posibles de acercarnos a ese diálogo que un sujeto mantiene consigo mismo, con los otros y con el mundo en y a través del lenguaje.

### 3. PENSAR LA EDUCACIÓN POÉTICA: MOSTRAR CÓMO EL POEMA ES LO QUE ES

Como vimos recién, la falta de comprensión aparece como uno de los mayores escollos en el acercamiento de muchas personas a la poesía. La imposibilidad de entender aquello que -se presume- el poema estaría comunicando sobre el mundo, es vivida como una barrera para acercarse a este particular modo discursivo. Dado el lugar tan central que esta dificultad tiene en la relación con la poesía, vale la pena detenerse un momento en ella. Abordaremos entonces la cuestión de la comprensión, y lo haremos tanto desde la perspectiva de quien escribe poesía como desde quien la lee, para luego ver si algo de esa reflexión puede iluminar los procesos de mediación de poesía en contextos socio-educativos.

El pensamiento de María Zambrano en torno a la escritura poética me parece un buen punto de partida para abrir esta reflexión. Dice Zambrano:

(...) el poeta es fiel a lo que ya tiene. No se encuentra en déficit como el filósofo, sino, en exceso, cargado, con una carga, es cierto, que no comprende. Por eso, la tiene que expresar, por eso tiene que hablar “sin saber lo que dice”, según le reprochan. Y su gloria está en no saberlo, porque, con ello, se revela que es muy superior a un entendimiento humano la palabra que de su boca sale (2005: 27).

El poeta llevaría una carga que no comprende. Más aún: es fiel a ese no saber aquello que lleva (ahí estaría, precisamente, una de sus virtudes). A su vez, resulta interesante constatar que esta idea de la escritura que se adentra en un espacio de incertidumbre reaparece, una y otra vez, en el discurso de los propios poetas, cuando reflexionan sobre su proceso de escritura. Pienso, por ejemplo, en Alicia Genovese, cuando declara que “al escribir, el poeta avanza en la semisombra de lo que intenta decir” (2011: 97). Una semisombra a la que, como ya se ha dicho, se es fiel, aun cuando quien escribe no necesariamente sepa por dónde le llevan esos pasos.

Será por eso que otra línea de reflexión muy común entre poetas dice relación con lo indomesticado del poema. En palabras de Miquel Martí i Pol: “yo siempre me he sentido un poco indefenso ante las libertades que, me he dado cuenta, se iban tomando los poemas que escribía” (2000: 50). Más claro aún es Gil de Biedma, cuando dice: “los poemas se ponen pesados y se empeñan desde el principio en ser el poema que ellos quieren y no el que tú querrías” (2006: 39). En otras palabras: quienes escriben poesía se sitúan en un espacio de incertidumbre, en el cual parecen vanos los intentos por *controlar* las relaciones que el

poema mantiene con el mundo. Con ello, el intento por *comprender* el poema por parte de quien lo crea quedaría, igualmente, suspendido.

Llevemos ahora la mirada al proceso de lectura, ¿qué sucede, en términos de *comprensión*, en el encuentro entre el lector y el texto? En el intento por construir una respuesta, me apoyaré, una vez más, en las reflexiones de quienes leen (y escriben) poesía cotidianamente. Escucharles puede constituir un buen acicate para pensar lo que sucede con quienes mantienen una relación muy cercana y familiar con la poesía; es decir, quienes *creen* en esos particulares objetos llamados poemas.

Escuchemos nuevamente a Gil de Biedma: “Cuando la gente se preocupa por entender un poema se concentra en lo que el poema dice, y eso es probablemente la vía más segura de no entender el poema”; y luego agrega: “el poeta cuando está escribiendo se preocupa poquísimo de lo que el poema dice” (2006: 49). Retomando algunos hilos de nuestra argumentación previa, me gustaría parafrasearlo así: el poeta se preocupa muy poco de lo que el poema dice sobre el mundo, pues su preocupación radica fundamentalmente en aquello que el poema dice sobre el lenguaje (un lenguaje que, eso sí, tiene “tratos” con ciertas realidades del mundo). Sin embargo, obviando o desconociendo lo anterior, hay quienes se empecinan en el intento por descubrir lo que el poema dice sobre el mundo, empeño que -desde la perspectiva aquí planteada- sería superfluo.

Otro autor ya citado anteriormente, Mario Montalbetti, parece reforzar esta línea de pensamiento, cuando plantea:

Los versos que entendemos completamente nos decepcionan. Los versos, que el poema somete para hacerlos expresar un contenido unitario, se rebelan. Los versos que apreciamos, los versos con los que nos deleitamos, aquellos con los que a fin de cuentas nos quedamos, contienen siempre un resto indomesticado (2014: 58).

En suma: pareciera que quienes frecuentan la poesía no lo hacen para buscar en ella un contenido único o unitario que deba ser develado para así *comprender* el poema. Al contrario, se sumergen en un espacio de semisombra donde lo indeterminado y lo incierto es, precisamente, aquello que se busca en el encuentro con el texto. Esto contrasta radicalmente con la necesidad de “entender” el significado del poema, pensando el significado como aquel contenido unitario que el texto estaría transmitiendo sobre el mundo. Sabemos que ese contenido unitario no existe, así como tampoco existe un significado único a ser develado.

Pese a todo lo anterior, buena parte de la educación poética contemporánea continúa basándose en aquellas prácticas didácticas centradas en descifrar el significado del poema, a menudo mediante un formato de clase magistral en la que el docente es quien “devela” o explica dicho significado al alumnado (Hennessy et al. 2010; Xerri 2018). Luego, no resulta disparatado arguir que muchos niños, jóvenes y adultos viven la lectura poética como un fracaso, al sentir que no pueden llegar por sí solos a ese significado único que -como se les ha enseñado- tendría el poema.

Llegados a este punto, parece necesario repensar estas prácticas y avanzar hacia una nueva perspectiva en la mediación de poesía. Para ello, vuelvo al diálogo con Sergio Mansilla, cuando señala: “el buen maestro de poesía es aquel que es capaz de desarrollar una reflexión sostenida y compleja sobre lo que significa pensar poéticamente el mundo y las formas discursivas que emergen de esta particular relación del sujeto con las cosas” (Mansilla Torres 2003: 123-124). ¿Qué supone, entonces, ayudar a otros a reflexionar sobre las formas discursivas que se vinculan con esa particular forma de pensamiento?

Para intentar responder esta pregunta, me apoyaré en un texto con intencionalidad poética que escribió Daniela, de 13 años, en el contexto de una secuencia didáctica sobre álbumes líricos:

Todavía recuerdo el humo encerrado en las  
cuatro paredes de tu cabaña, la pipa en tu  
mesa mientras que miras tu reloj en tu muñeca  
izquierda, esas llaves que sonaban sin parar  
en tu bolsillo, cada (vez) que íbamos a pescar tu hilo  
se enredaba en mis pies y lo desenredabas  
fácilmente en menos de tres tiempos, y al  
igual que esas palomas que tanto te gustaban,  
hasta que al fin fuiste una de ellas, sin antes pensarlo.

Este texto surgió de la lectura y discusión en torno a *La tristeza de las cosas*, de María José Ferrada, poemario que aborda la temática de los desaparecidos en la dictadura chilena mediante la atención a ciertos objetos que formaban parte de su vida cotidiana, previo a su definitiva y forzosa ausencia. Luego de varias instancias de reflexión sobre cómo se construye el lenguaje poético en esta obra, Daniela tomó una serie de elementos del libro de Ferrada y los hizo suyos por medio del ejercicio creativo. En su texto, no solo abordó el tema de la muerte de un ser querido y lo que provoca esta ausencia en el hablante, sino también se apropió de algunos de los recursos literarios con los que está construida la obra: la voz poética en actitud apelativa, dirigida a un tú ausente; la enumeración de situaciones cotidianas que profundizan la sensación de pérdida; la atención en los objetos (la pipa, el reloj, las llaves, el hilo de pescar) como un medio para acercarse a la persona. De este modo, su ejercicio creativo se carga de una memoria afectiva y logra transmitir una experiencia particular de dolor y ausencia, tal como hace el texto de Ferrada.

Es cierto que este texto comunica algo sobre el mundo de Daniela y su particular forma de recordar a su abuelo fallecido. No obstante, es interesante constatar que el texto también da cuenta de una reflexión sobre el lenguaje y sobre las “formas discursivas” que, en ocasiones, nos permiten construir una mirada nueva sobre la realidad aludida. Al hacer suyas algunas de las formas discursivas que, gracias al proceso de mediación, observó en el poemario de Ferrada, Daniela está explorando otras maneras de decir, está abriendo en sí la posibilidad de adentrarse en ese otro modo que tiene la palabra poética para significar ciertas

realidades humanas. Y si bien es cierto su ejercicio creativo aún dista de aquellos artefactos poéticos que “comunican el lenguaje mismo”, a su corta edad ya está construyendo aquella “reflexión sostenida” sobre las formas discursivas que nos permiten poetizar no ya el mundo, sino nuestra experiencia en él.

Sumaré, ahora, una nueva pregunta para estirar aún más este hilo de pensamiento: ¿por qué, en el marco de la educación poética, sería relevante esa reflexión sobre el lenguaje en sí? Para responderla, quisiera abrir el diálogo hacia la obra de una de las pensadoras más influyentes de la época contemporánea como es Susan Sontag. Para la autora, la obra de arte “es una experiencia, no una afirmación ni la respuesta a una pregunta”. El arte, dice, “no solo se refiere a algo; *es algo*. Una obra de arte es una cosa *en el mundo*, y no solo un texto o un comentario *sobre el mundo*” (2014: 37). Asumir esto supone, entonces, que la valía del poema no pasa tanto por aquello que refiere sobre el mundo (o sobre la realidad extra-textual), sino por aquello que el poema *es*. Y la manera de *ser* del poema es *ser en el lenguaje*; esa, y no otra, es su realidad (una realidad, digamos, intra-textual).

El poema como experiencia, como cosa en el mundo. Me interesa sobremanera esta perspectiva, en la medida en que pone en primer plano la idea del poema como objeto lingüístico auto-conclusivo, como artefacto independiente del mundo... aun cuando mantenga “tratos” con ciertos referentes de este. En ese contexto, continúa Sontag, la función de la crítica literaria (y de la mediación, agregaría yo) “debería consistir en mostrar cómo [la obra] es lo que es, incluso que es lo que es, y no en mostrar qué significa” (2014: 27). Adoptar esta idea nos permitiría pensar en una educación poética que muestre a otros cómo el poema es lo que es. Surge aquí una perspectiva de mediación poética orientada a reflexionar sobre la particularidad de cada poema en tanto artefacto lingüístico, más que a comprender un significado unitario e inmanente que, como hemos visto, le es difícilmente atribuible. Una mediación, en suma, que utilice esa reflexión como una ventana para ayudar a otros a entrar en la experiencia que el poema propone, experiencia que estaría atravesada por aquel “resto indomesticado” que parece habitar nuestro encuentro con el texto poético.

Ahora bien: llevar la mirada al poema en tanto artefacto lingüístico, ¿supone acaso volver a aquellas perspectivas estructuralistas -adoptadas largamente en muchos contextos educativos- centradas en diseccionar el poema para buscar aquellos recursos literarios que lo conforman, y hacer de esa búsqueda un objetivo en sí mismo? Una vez más, el pensamiento de Sergio Mansilla nos ayudará a responder esta cuestión. Así, refiriéndose a procedimientos muy propios de cierta tradición escolar, como buscar las figuras literarias o contar las sílabas de un poema, el autor argumenta:

Las acciones antes señaladas (y otras) hay que usarlas como “caja de herramientas” disponibles para lograr el objetivo fundamental de la lectura poética: pensar el mundo desde y con el lenguaje del poema, lenguaje liberado de las restricciones puramente instrumentales y/o referenciales, es decir, producir espacios de libertad representacional de lo real. Y, desde luego, no es necesario siempre usar todas las “herramientas” de la caja para lograr ese objetivo (Mansilla Torres 2003: 130).

Pensar el mundo con el poema, como hemos intentado demostrar en estas páginas, no supone una operación directa sobre el mundo en sí, sino una particular forma de operar con y sobre el lenguaje que, a su vez, permite abrir un modo otro de decir la experiencia humana. Esto es lo que me interesa en “Anda al pueblo, hermano”, y no aquello que ese poema *significa*. Eso es, también, lo que busco en ese amplio conjunto de poemas que considero compañeros de ruta, aquellos que revisito una y otra vez para deleitarme *en* (y no solo *con*) ellos: un modo otro de decir la experiencia humana, un resto indomesticado que se abre en ese particular modo de ser de la palabra en el poema.

Diría, igualmente, que ciertos brotes de ese decir despuntan tímidamente en el texto de Daniela quien, a partir de la exploración de determinadas formas de lenguaje, logra acercarse a ciertos elementos de su realidad (concretamente, la ausencia de una persona muy querida para ella) resignificándolos mediante dicha exploración lingüística. Es muy evidente, en su caso, el modo en que ella utiliza ciertos elementos de la caja de herramientas (por ejemplo, la actitud apelativa del hablante lírico) para adentrarse en esa mirada otra que intenta construir sobre la realidad referenciada. Hay, allí, un descubrimiento que desde mi perspectiva es muy relevante: la idea de que hay otras formas de decir, que con y en ellas nos podemos adentrar en un espacio nuevo, incierto e indomesticado, situado a veces en la semisombra de nosotros mismos. Lo anterior constituye una experiencia tan valiosa que haríamos bien, quienes nos dedicamos a la mediación de poesía, si intentáramos orientar nuestros esfuerzos a favorecer ese descubrimiento en otros, así como a promoverlo desde la infancia y la juventud.

En este punto, me parece central recoger la contribución de Certo (2017) cuando subraya la importancia de abrir espacios para que niños y niñas descubran cómo el poema “se mueve”, es decir, cómo la palabra habita de unos u otros modos ese particular artefacto lingüístico. Esto permite pensar una educación poética que desplaza su centro gravitacional desde la reflexión sobre lo que el poema *significa* hacia la exploración acerca de cómo este *se mueve*.

Por supuesto, con ello no estoy diciendo que dejemos a un lado los procesos de construcción de sentido de cada lector o lectora ante el texto. Lo que estoy diciendo es que dejemos de orientar esos procesos al desvelamiento de aquel sentido único que sabemos inexistente para, en cambio, desarrollar espacios de construcción de sentido que incorporen la reflexión acerca de cómo el poema (en tanto artefacto lingüístico auto-conclusivo) es lo que es. Volviendo a las ideas iniciales de este texto: se trataría de avanzar desde lo que el poema comunica sobre el mundo hacia lo que comunica sobre el lenguaje en sí.

Creo necesario reforzar aún más mi planteamiento: reflexionar sobre el lenguaje en sí (o sobre cómo el poema *se mueve*) no significa dejar de lado a quien lee. Más bien, me interesa pensar una educación poética apoyada en un doble movimiento, que incluye no solo la reflexión sobre cómo el poema se mueve sino también sobre cómo este “se mueve” en el lector. Dicho de otro modo: me interesa cómo el poema *cae* de una u otra manera en la interioridad de quien lo lee, y cómo ese *dejar caer* en sí el poema es un movimiento complementario y recursivo con el de observar aquello que el poema *es* en el lenguaje.

Sosteníamos al inicio que aquello que el poema quiere decir ya está en el poema, no afuera de él. Pero otra cosa muy distinta es cómo el poema reverbera en quien lo lee. Esa reverberación, esos ecos, ya no son el poema en sí, sino lo que en el campo de la didáctica de la literatura se ha llamado el “texto del lector”, esto es, esa singular reconfiguración que el lector real (no ya el implícito o imaginado por la obra) hace de las proposiciones de un determinado texto. Se trata, en palabras de Marie-José Fourtanier, de “la manera singular en la que (...) un sujeto lector ‘habita’ una obra” (2020: 273). Y explorar esas formas en las que cada lector habita un poema constituye, sin duda, un eje central en el enfoque de mediación poética que venimos desarrollando.

Esto tiene su correlato en un verso tan hermoso como radical de José Emilio Pacheco: “No leemos a otros: *nos leemos* en ellos” (2009: 303). Si realmente creemos en esta premisa, es necesario pensar una educación poética que otorgue un espacio fundamental a esas formas en las que *nos leemos* en los textos de otros. Y de allí surge una certeza: ya no hay lugar para una enseñanza de la poesía que deje afuera a las y los lectores, sus resonancias y reverberaciones, sus formas particulares de construir aquel “texto del lector” mediante el cual no solo dialogamos con una obra, sino también nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y con el mundo a través de lo leído. En suma: ese texto del lector que nos permite pensar el mundo desde y con el poema.

#### NOTA AL CIERRE

Este ensayo, imaginado en forma de diálogo tanto con Sergio Mansilla Torres como con otros autores y autoras que han pensado y continúan pensando el poema, se ha situado en un cruce de caminos entre dos vías de reflexión: una sobre la poesía en sí y otra sobre los procesos de mediación y de enseñanza del poema. Hablamos, pues, de un cruce escasamente explorado en el mundo hispanohablante, contexto donde quienes piensan la literatura y quienes piensan la escuela u otros espacios de mediación no parecen, salvo honrosas excepciones, muy interesados en dialogar.

Situados en ese espacio de diálogo, comenzamos este texto con aquella idea de “pensar poéticamente el mundo”, y terminamos ampliándolo hacia otra: pensar el mundo del poema, como una forma particularmente interesante de pensar luego el mundo desde y con este particular género discursivo. Sin embargo, la evidencia muestra que son muy pocas las personas interesadas en pensar el mundo del poema. En efecto, sabemos que una amplia mayoría de quienes integran nuestras sociedades ha quedado, retomando la idea de Mansilla, “huérfana de la creencia en la poesía” como una forma de diálogo posible consigo mismo y con el mundo.

Por supuesto, quienes *creen* en la poesía y recurren habitualmente a ella (ya sea para leerla o, en ciertos casos, también para escribirla), no forman parte de un grupo de “iluminados” capaces de entenderla y producirla, como quieren creer algunas de las representaciones sociales más extendidas sobre los amantes de la poesía. Más bien, son

personas que han vivido condiciones favorables para apropiarse de esa particular forma que ofrece la poesía para construir una mirada nueva e indomesticada sobre nuestra experiencia en el mundo. Y favorecer esas condiciones es, precisamente, el lugar de la mediación. Una mediación que, tal vez, ha estado demasiado lejos de las reflexiones en torno a qué supone leer poesía, y que, en la medida en que a ellas se acerque, puede redefinir sus objetivos y líneas de actuación en función de aquello que se considera verdaderamente relevante en el encuentro con la poesía.

En ese sentido, una educación poética transformadora supone trabajar en la democratización de la posibilidad (la mera posibilidad) de pensar poéticamente el mundo. No ya como regalo recibido en la cuna por una cada vez más reducida élite intelectual, sino como una experiencia posible de ser vivida por quienes, por muy diversas circunstancias, no tuvieron la suerte de tener en su espacio familiar, escolar y social de pertenencia un encuentro significativo con esa particular manera de *ser en el mundo* que encuentra la palabra en el poema.

## OBRAS CITADAS

- Borges, J. L. 2001. *Arte poética: seis conferencias*. Barcelona, Crítica.
- Carranza, M. 2024. *La rebelión de la fantasía: literatura, mediaciones lectoras y experiencia artística*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Certo, J. 2017. “Poems That ‘Move’: Children Writing Poetry beyond Popularized Poetic Forms”. *Language Arts*, 94.6: 382-393. <https://www.jstor.org/stable/44809924>
- Genovese, A. 2011. *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. 2023. *Abrir el mundo desde el ojo del poema*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gil de Biedma, J. 2006. *Leer poesía, escribir poesía*. Madrid: Visor.
- Guerrero, C. 2023. “A uno le toca tomar nota: Un diálogo con Sergio Mansilla”. *Noche de agua*. Mansilla, S., 115-128. San Felipe: Ediciones Casa de Barro.
- Hennessy, J., Hinchion, C., y McNamara, P. 2010. Poetry and pedagogy: Exploring the opportunity for epistemological and affective development within the classroom. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 1.3: 178-185.
- Lerner, B. 2017. *El odio a la poesía*. Barcelona: Alpha Decay.
- Fourtanier, M. J. 2020. “Texte du lecteur”. *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Brillant Rannou, N. et al. (dir.), 271-273. Paris: Éditions Champion.
- Maia, C. 2018. *Obra poética*. Montevideo: Rebeca Linke Editoras.
- Mansilla Torres, S. 2003. *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago: Cuarto Propio.
- \_\_\_\_\_. 2022. “Intimidades cómplices”. *Felices escrituras. Poetas chilenos y chilenas pensando una provincia*. Guerrero, C. y Cruz, C. (Eds.), 116-120. San Felipe: Ediciones Casa de Barro.

- \_\_\_\_\_. 2024. ¿Hay poesía aquí? *Alpha*, 59, 9-27. <https://doi.org/10.32735/S0718-22012024000593821>
- Martí i Pol, M. 2000. ¿Què és poesia? Barcelona: Empúries.
- Montalbetti, M. 2014. *Cualquier hombre es una isla. Ensayos y pretextos*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. 2018. *Sentido y ceguera del poema*. Santiago de Chile: Bisturí.
- \_\_\_\_\_. 2019. *El pensamiento del poema. Variaciones sobre un tema de Badiou*. Santiago: Marginalia Editores/ Cinosargo Ediciones.
- Morábito, F. 2006. “Nota sobre la traducción”. *Poesía completa*. Montale, E. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pacheco, J. E. 2009. *Tarde o temprano. Poemas (1958-2009)*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sontag, S. 2014. *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona: DeBolsillo.
- Xerri, D. 2018. “Poetry teaching in Malta: the interplay between teacher’s believes and practices”. *International perspectives on the teaching of literature in schools*. Goodwyn, A. et al. (Eds.), 131-144. Londres: Routledge.
- Yushimoto, C. 2015. *Marginalia*. Lima: Odradek.
- Zambrano, M. 2005. *Filosofía y poesía*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.