

¿Para qué leer poesía en el aula de clase?

Estudiante

María Fernanda Salguero Reyes

Análisis documental para optar por el título de
Licenciada en español e inglés

Asesor

Jhoan Manuel García Franco

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Licenciatura en español e inglés

Bogotá D.C.

2026

No digáis que, agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira;
podrá no haber poetas; pero siempre
habrá poesía.

(Bécquer, G. 1871)

En memoria de mi abuela Rosa, cuya luz partió en medio de este arduo camino.

Agradecimientos:

A mi mamá, Flor; a mi papá, Ingerman; y a mi hermano, Camilo, que me han ofrecido
la fortaleza para sostener mis sueños.

A mis profesores, quienes se encargaron de sembrar en mí conocimientos que
movilizan la razón.

A mis amigos, que han sido alicientes testigos de mis esfuerzos.

A Milo y Ramona, compañeros silenciosos y pacientes de mis largas jornadas de
pensamiento.

Con cariño y gratitud les dedico estas páginas, porque en cada uno de ustedes
encuentro la poesía que mis ojos alcanzan a contemplar de este mundo incierto.

Contenido

Introducción	5
1. Planteamiento del problema.....	7
1.1. Descripción del corpus documental	13
1.2. Pregunta de investigación	14
1.3. Objetivos	15
1.4. Justificación	16
2. Referentes conceptuales.....	18
2.1. Poesía en términos de Octavio Paz	19
2.2. Los elementos constitutivos del poema: Fórmulas e instrumentos.....	21
2.3. Finalidades formativas y tipos de lectores para la poesía	26
2.4. Líneas de avance para la enseñanza de la poesía	30
3. Metodología de la investigación	37
3.1. Sistematización de los objetivos	39
3.2. Fases de la investigación.....	40
3.3. Instrumentos y técnicas de análisis y recolección de datos	43
4. Fase de hallazgos en el análisis documental	45
4.1. Objetivos formativos emergentes en la enseñanza de poesía	47
4.1.1. Objetivos formativos emergentes y tipos de lector identificados en el corpus documental	48
4.1.2. La complejidad de la experiencia poética en el aula.....	53
4.1.3. La lectura de poesía en el aula: ¿asunto de lectura lúdica o lúcida?	57
4.2. Estrategias didácticas emergentes en la enseñanza de poesía.....	59

4.2.1.	Estrategias didácticas emergentes encontradas en el corpus documental....	60
4.2.2.	Poesía oportunidad para explorar el panorama de la lectura literaria	65
4.3.	Postulados disciplinares emergentes en la enseñanza de poesía y corpus literario encontrado en los trabajos sistematizados.....	68
4.3.1.	Datos encontrados en el corpus documental sobre postulados disciplinares emergentes	69
4.3.1.1.	¿Se ha convertido la estética en la base de la lectura poética?	73
4.3.2.	Corpus literario emergente.....	78
4.4.	Recurso pedagógico derivado del análisis documental	79
5.	Conclusiones	81
	Referencias.....	84
	Anexos	88

Introducción

En el presente análisis documental busqué rastrear la manera cómo los maestros en formación llevan la poesía al aula de clase, entendiendo aquí la poesía como una forma de arte capaz de alterar la experiencia del individuo mediante el pensamiento. A lo largo de este análisis encontré que la poesía se recontextualiza adquiriendo compromisos formativos como los planteados por Munita y Torres (2024), equilibrar la lectura privada con la socialización de interpretaciones, diversificar el corpus y métodos pedagógicos y fomentar tanto la aproximación analítica como la sensorial. Es la forma en como este objeto artístico se adapta a unas pragmáticas para las que no fue concebida originalmente; aunque los maestros intentan adecuarla a estas prácticas, enfrentan desafíos como la falta de confianza al enseñar el tema, un conocimiento restringido del corpus, la rapidez que exigen las instituciones en la enseñanza de contenidos, las exigencias estructurales de las pruebas estandarizadas y, finalmente, la tendencia a enseñar un sentido único del poema.

Al observar este panorama me surgieron cuestionamientos sobre el propósito de la enseñanza de la poesía en el aula: ¿Cómo se trabaja?, ¿para qué se enseña?, ¿qué tipo de lector necesita? Considero que estos interrogantes son relevantes al observar que, si bien la poesía tiene un potencial formativo significativo, su enseñanza enfrenta múltiples retos; por ejemplo, en un diagnóstico con estudiantes de décimo grado del colegio Guillermo Cano Isaza, identifiqué dificultades en la comprensión de poemas y un desinterés generalizado hacia la poesía, lo que podría evidenciar problemas en las prácticas pedagógicas actuales. Teniendo como base estas preguntas y el diagnóstico mencionado, enmarqué este análisis en la línea de enseñanza de literatura, adoptando un enfoque cualitativo, descriptivo y documental. De esta manera encontré ocho experiencias sistematizadas y documentadas del repositorio de la Universidad Pedagógica

Nacional, relacionadas con el uso formativo y metodológico de la poesía en el aula entre los años 2016 a 2023, las cuales conforman el corpus de análisis del presente trabajo. Siendo así, este documento se estructura en cinco capítulos: Planteamiento del problema, referentes conceptuales (sustentados en autores como Paz, Munita, Torres, Bustamante y Cruz), metodología de la investigación, fase de hallazgos en el análisis documental y conclusiones.

1. Planteamiento del problema

La escuela tiene varios compromisos con la sociedad, uno de esos es poner en circulación los bienes de la cultura, de allí que su selección de novelas, cuentos y poesía busquen acercar a los jóvenes a la lectura literaria; sin embargo, Munita y Torres (2024) advierten que, cuando se trata de poesía se presentan ciertas dificultades, tales como: un rol secundario en el currículo, prácticas didácticas restrictivas centradas en el análisis formal y clases magistrales que promueven la idea de un sentido único del poema. Además, como menciona Suárez (2020), no importa el tipo de persona que queremos formar ni la manera en que se logra, lo que al parecer se busca es repetir una fórmula de respuestas con el fin de pasar algunas pruebas estandarizadas. Lo que quizás puede llegar a generar una desconexión con los estudiantes, quienes podrían encontrar la poesía difícil de entender o poco relevante para su formación. Es en este contexto que como maestra en formación me pregunto ¿cuál es el papel de la poesía en el aula de clase?, ¿realmente los maestros realizan la integración de la poesía en el aula con el propósito de formar lectores sensibles?, y si es así ¿cómo lo pueden lograr?

En el artículo de Munita y Torres (2024) *la educación poética: tensiones desafíos y líneas de avance*, los autores abordan diversos aspectos relacionados con la enseñanza de la poesía en el aula, según ellos se ha venido alertando que en este contexto la poesía cae en un rol secundario, esta situación se podría adjudicar a una tradición pedagógica que “no ha sabido qué hacer con un objeto artístico como la poesía cuando este deviene de objeto de enseñanza” (p.151), y en donde además “el uso y consumo del mundo terminaron imponiéndose como finalidades de alfabetización, desplazando a un segundo o tercer lugar la finalidad cognoscitiva” (Cruz, 1998, p.55) poniendo tal vez en el centro de esta práctica algo funcional como el asombro y “si el fin

del poema fuera el asombro, su tiempo no se mediría por siglos, sino por días y por horas y tal vez por minutos” (Borges, 2023, p.124) como pasa en muchas ocasiones actualmente con contenidos virales que rondan por internet. Así entonces, podríamos plantearnos estas preguntas: ¿cuáles han sido las prácticas recurrentes que se han usado para llevar poesía al salón de clases en la materia de español?, ¿se habla de arte cuando se habla de poesía?, ¿los maestros evidencian ante el estudiante que la poesía casi siempre habla de la realidad?, ¿tanto estudiantes como maestros disfrutan de la lectura poética en voz alta?, ¿cuál es el papel del gusto cuando se lleva la poesía al aula?, ¿logran discernir la diferencia entre poesía y poema?, ¿se habla de la importancia del ritmo, la métrica o las partes del poema que le hacen ser un género diferente a otros?

Las prácticas pedagógicas tradicionales se centran en “el análisis y ejercitación de cuestiones como las figuras retóricas o de estilo utilizados en el poema, el tipo de rima, la métrica, y las reglas de versificación” (Munita y Torres, 2024, p.152); según los autores, estas prácticas presentan el contenido “con un valor en sí mismo, más que como saberes susceptibles de aportar en la construcción de líneas interpretativas sobre el texto” (p.152), cayendo en el común denominador que menciona Suárez (2020) “la educación colombiana es su incapacidad para despertar en el estudiante la pasión y el interés por el conocimiento” (p.70) pues al parecer los maestros estarían obedeciendo a una lógica impuesta quizás por las instituciones que responden a la época en la que el “‘afán del hombre moderno’ que requiere informarse lo más rápidamente posible y al que debiera oponerse una lectura lenta, cuidadosa y ‘rumiante’”(Zuleta, 2005, p.4).

Otro enfoque común, predominante en las prácticas observadas por los autores, consiste en que en las aulas de clase la explicación del maestro sea el centro del tema, espacio en el que “el poema tendría un sentido único que se puede desentrañar analizándolo verso por verso” (Munita y Torres, 2024, p.152), enlazando esto con “la necesidad de replicar las lógicas de las pruebas estandarizadas, a menudo centradas en el análisis formal y en el conocimiento metaliterario” (p.152), han llevado a la educación sobre la poesía a mantener “una educación para la evaluación y para obtener resultados exitosos en las pruebas de estado. Nada que ver con una educación para enseñar a pensar para el desarrollo humano, individual y colectivo” (Suárez, 2020, p.66) pero ¿estas formas de enseñanza traerían resultados negativos en los estudiantes?

Según el artículo de Munita y Torres (2024) las consecuencias de estas prácticas tradicionales incluyen dejar “en un plano muy secundario el efecto estético que produce en el lector el juego con la palabra, propio del texto poético” (p.152) sin considerar al alumno como un lector capaz de desarrollar un monólogo interior con la obra, ignorando la experiencia subjetiva y las conexiones personales con el texto, limitando su apreciación sobre la poesía (Munita y Torres, 2024). Es importante señalar que los autores concluyen que el complejo panorama actual “ha confirmado una serie de tensiones que caracterizan los procesos de educación poética en contexto escolar” (p.153) y se preguntan si “¿estamos condenados a destruir la poesía cada vez que la enseñamos?” (Kalogirou, 2019 citado en Munita y Torres, 2024). Detallando de esta manera, como al no confiar en nuestra capacidad como maestros para mostrar a los estudiantes el verdadero valor artístico de la poesía, especialmente en su relación con la lengua, terminamos reduciendo su potencial en el aula para ser un objeto con propósitos únicamente didácticos.

Los maestros en ejercicio y formación, deberíamos reconocer que la poesía no solo es una herramienta para aprender a leer y a escribir, más bien debería contextualizarse como un género literario para comprometerse intelectualmente con el conocimiento de la realidad, fomentar una reflexión profunda y promover la lectura de mundos posibles, sin olvidar que es igualmente un género diferenciado, precisamente porque tiene una forma única, acompañada de estructura y métrica, que le es propia y hace al poema lo que es. Estos saberes son susceptibles de ser enseñados, para que las juventudes posiblemente entiendan, comprendan y apropien diferentes tipos de texto. Es necesario, volcar nuestra mirada a escenarios en donde la lectura de poesía pueda ser utilizada de manera formativa para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

Frente a este panorama un poco desalentador sobre la poesía en el aula, me resulta importante recopilar y analizar investigaciones, experiencias y propuestas pedagógicas realizadas en el ambiente de aula en relación con la presentación de la poesía a los estudiantes. En atención a dichas experiencias, el presente análisis documental, resultaría de gran ayuda para observar lo que se está haciendo con la poesía en el aula, porque exige una evaluación minuciosa de las diversas aproximaciones adoptadas en la enseñanza de poesía, así como de las tensiones encontradas y el tipo de lectores que los maestros están formando en dicho espacio, el propósito sería enriquecer el conocimiento sobre este tema, basándome en los enfoques ya explorados y evaluados.

Sí según los autores Munita y Torres (2024) la poesía es un objeto artístico, vale la pena que reflexionemos sobre ¿qué es el arte?, ¿a quién le interesa el arte?, ¿cuál es su propósito y necesidad en el mundo actual?, ¿podemos prescindir del arte en nuestras vidas? (Tarkovski,

1986) ¿para qué sirve el arte en nuestra formación académica?, ¿qué tipo de lector necesita el arte? El arte según Tarkovski (1986), en su obra *esculpir en el tiempo: Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*, resulta ser un medio para trascender las barreras que separan a los individuos y explorar la complejidad de la vida a través de “la voluntad, el sentimiento, las emociones” (p.30), cuestionamientos y afirmaciones que me parecen sugestivos, pues nos invitan a reflexionar sobre la posible división entre el mero entretenimiento (lo lúdico) y el arte que busca el compromiso (lo lúcido).

El autor sugiere que el arte es de importancia de todos, ya que proporciona una comprensión más detallada del mundo, de uno mismo, y de algunas verdades espirituales; además, apunta a que vivir sin arte sería privarse de una dimensión significativa de la experiencia humana, pues considera que este es fundamental para nuestra vida emocional, intelectual y espiritual. Dicha mirada resalta el papel del arte como un medio para trascender las limitaciones de la realidad cotidiana y conectar con otros aspectos profundos de la existencia misma (Tarkovski, 1986). Para Tarkovski (1986) “la poesía es ofrecer una perspectiva única [...] un modo de ver el mundo, una forma especial de relación con la realidad” (p.39), el autor subraya la capacidad de esta para exponer la realidad de lo real; por consiguiente, es relevante para nosotros como seres conscientes de nuestro entorno, analizar cómo se concibe la relación entre poesía y pensamiento, así como su capacidad para desafiar las estructuras convencionales de aprendizaje.

El director de cine (1986) sugiere que “la lógica poética está más próxima a las leyes de la evolución de los pensamientos y a la vida en general que a la lógica de la dramaturgia clásica” (p.38), explorando una lógica diferente de la lógica tradicional que pretende estandarizar el conocimiento y ofrecer un único sentido para el poema (Munita y Torres, 2024), siendo la poesía

en sí misma arte, invita a la reflexión, abriendo un diálogo constante entre poeta y lector, llegando a una comprensión que va más allá de la esquematizada en la enseñanza tradicional, en palabras de Tarkovski (1986)

El único camino por el que el artista alza el espectador dentro del proceso de recepción a un mismo nivel consiente en dejar que él mismo componga la unidad [...] partiendo de sus partes, pudiendo añadir en sus pensamientos elementos propios. También por motivos de respeto mutuo entre el artista y el receptor, una relación de este tipo es la única comunicación artística adecuada (p.39)

Bajo esta perspectiva la poesía podría llegar a ser entendida como un diálogo constante entre autor y lector, donde el autor invita a la reflexión y permite al lector componer una propia comprensión de la realidad, estableciendo una comunicación artística basada en la profundidad del pensamiento. Dicha relación casi íntima entre creador y lector, como sugiere el autor, eleva el proceso de recepción artística a un nivel de participación, enriqueciendo la comprensión de lo que les rodea.

Al alcanzar este tipo de comprensión tan profunda la poesía podría establecerse como la manifestación artística que fusiona racionalidad y emoción, teniendo el potencial de estimular un compromiso con el pensamiento en los estudiantes, situación en la que posiblemente este compromiso adquiera la cualidad que Octavio Paz (1956) destaca en su ensayo *El arco y la lira* en donde dice que “la poesía revela este mundo; crea otro” (p.8), incitando a la creación de nuevas visiones del mundo. Ya que según Paz (1956)

Hay poesía sin poemas; paisajes, personas y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poemas. Pues bien, cuando la poesía se da como una condensación del azar o es una cristalización de poderes y circunstancias ajenos a la voluntad creadora del poeta, nos enfrentamos a lo poético (p.8)

Nos indica que la poesía conseguiría ser una fuerza que captura la esencia de la existencia y la transforma en algo valioso, y que cuando la reconocemos en la vida diaria, podemos llegar a abrirnos a otras concepciones de nosotros y lo que nos rodea. Es así como la poesía en su forma más pura nos enfrenta a lo poético, considerado como la capacidad de encontrar belleza y significado en las experiencias aparentemente mundanas.

1.1. Descripción del corpus documental

El corpus presentado abarca una selección de ocho trabajos de grado y propuestas de innovación centradas en la enseñanza de poesía en el contexto educativo, recopilados en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2016 hasta el 2023. Para dicho análisis documental decidí escoger este repositorio debido a que la universidad se considera una “institución pública de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país” (UPN, s.f); fomentando en los maestros en formación el desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras, como las que se encuentran depositadas allí, interesadas en reflejar un compromiso con la mejora de las prácticas educativas en torno a la poesía y otros géneros literarios.

Las experiencias sistematizadas que se trabajaron en el presente análisis son pertinentes debido a su enfoque en la exploración de estrategias didácticas, metodologías y propuestas pedagógicas destinadas a promover el aprendizaje y apreciación de la poesía en estudiantes de diferentes niveles educativos, desde educación básica primaria hasta bachillerato. Cada documento ofrece una visión detallada de su respectiva propuesta, incluyendo información sobre

el contexto, los objetivos formativos, las estrategias implementadas, los resultados obtenidos y recomendaciones en algunos casos, pero sobre todo nos ofrecen una mirada al interior del aula de clase y qué es lo que hace o pretende hacer cada maestro en formación con la poesía *cuando deviene de objeto de enseñanza*.

A modo preliminar observé que en el año 2022 los maestros en formación mostraron un notable interés por desarrollar propuestas de innovación validadas por expertos, razonable, al ser un contexto marcado por la cuarentena debido a la pandemia del covid-19, allí logré identificar cinco trabajos que versaban sobre poesía como tema central de su práctica pedagógica. Mientras que en el año 2016 a 2020 los maestros se interesaron por realizar investigación acción, encontrándome así con tres trabajos adicionales que utilizaron la poesía como herramienta para la promoción de la lectura literaria.

Año	Título del documento	Modalidad de la investigación
2022	Poesía y experiencia estética: recurso didáctico para propiciar la lectura por placer	Propuesta de innovación
2022	Una propuesta didáctica para fomentar la sensibilidad literaria a partir de la poesía en los niños y las niñas de educación básica primaria	Propuesta de innovación
2022	Revolución lírica: el freestyle rap y el aprendizaje significativo de la poesía	Propuesta de innovación
2022	Educación literaria, estrategia didáctica de interpretación social de poemas afrocolombianos	Propuesta de innovación
2022	La lectura literaria como generadora de espacios que desarrollen la identidad de los jóvenes	Propuesta de innovación
2020	Jairo Aníbal Niño: una experiencia literaria en la construcción de mundos	Investigación acción
2019	Poesía e imagen: lectura crítica desde las figuras retóricas	Investigación acción
2016	Alejandra Pizamik: diario personal y escritura creativa en el aula	Investigación acción

Tabla 1. Ficha de corpus documental

1.2. Pregunta de investigación

Como ya he mencionado con anterioridad la enseñanza de poesía en el aula de clase enfrenta desafíos significativos, entre ellos un rol secundario en el currículo, prácticas didácticas tradicionales centradas en el análisis formal y la presión por cumplir con estándares educativos (Munita y Torres, 2024) estas condiciones limitan su potencial para promover una sensibilidad

literaria, el compromiso con el pensamiento y la reflexión de los estudiantes, aspecto que la sociedad considera importantes para el desarrollo de estos últimos; a pesar de ello, autores como Munita y Torres (2024) muestran interés por explorar lo que ellos llaman líneas de avance que buscan un acercamiento significativo entre los estudiantes y la poesía.

Para sumarme como apoyo a esta búsqueda, con este trabajo opté por dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las finalidades formativas y las estrategias didácticas y/o pedagógicas que se presentan sobre la lectura de poesía en el contexto del aula de clases?, es decir, cuando de poesía se habla ¿qué se lee, bajo qué estrategias y con qué finalidades?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar ocho experiencias sistematizadas y documentadas relacionadas con el uso formativo y metodológico de la poesía en el aula de clase.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Reconocer los objetivos formativos con los que las experiencias sistematizadas aproximan la poesía al aula de clase
2. Detectar las estrategias didácticas usadas por los maestros en formación en el acercamiento de la poesía en el aula de clase
3. Identificar los postulados disciplinares que dan sustento a las experiencias sistematizadas y el corpus literario que se trabajó en cada acercamiento
4. Diseñar un recurso pedagógico derivado del análisis documental que recoja las estrategias efectivas utilizadas en las experiencias documentadas.

1.4. Justificación

El análisis documental propuesto en estas páginas me permitió detectar tendencias, enfoques y desafíos en la enseñanza de la poesía, así como evaluar posibles dinámicas que podrían favorecer o dificultar su lectura en el contexto del salón de clase; mediante la organización y síntesis de estas ideas, busqué establecer una posible base de experiencias sistematizadas para iniciar nuevas investigaciones y suscitar el desarrollo de estrategias para promover la lectura poética en el aula.

El análisis documental pretende servir como una posible herramienta para los maestros, siendo ellos la comunidad académica directamente involucrada en la enseñanza de poesía, logrando fortalecer la lectura poética en el aula; a través de una comprensión más comprometida, tanto para la vida académica, como para la cotidiana, ayudando a generar en los estudiantes una sensibilidad artística, que pueda disparar un pensamiento *lúcido* y en mejores condiciones *agónico*. Teniendo en mente esta perspectiva sobre poesía, los maestros podrían encaminar sus prácticas pedagógicas a *líneas de avance* que quizá logren maximizar el potencial educativo de este género literario.

En general la comunidad académica puede verse beneficiada de este análisis documental, pues es muy probable que contribuya a la generación de conocimiento, reflexiones y difusión de mejores prácticas en la enseñanza de poesía, al identificar y analizar tendencias enfoques y desafíos actuales en este campo, posiblemente este trabajo sienta las bases para futuras investigaciones y desarrollo curricular sobre el tema desde una mirada comprometida intelectual y éticamente con el tema de la enseñanza de poesía; funcionando tal vez como una fuente de

inspiración u orientación para otros maestros interesados en explorar o mejorar la calidad de la educación literaria en las escuelas.

2. Referentes conceptuales

En este apartado busqué ahondar en los referentes conceptuales que consideré significativos para este análisis documental, entre los que se encuentran la poesía en términos de Octavio Paz, los elementos constructivos del poema: fórmulas e instrumentos, las finalidades formativas y tipos de lectores para poesía, y enfoques para la enseñanza de poesía. Estos esclarecimientos sobre los conceptos clave de este análisis documental, me ayudaron a comprender cómo las experiencias sistematizadas emplean la poesía como un recurso formativo en el aula.

El esclarecimiento de lo que consideraremos poesía a lo largo de este análisis, desde la perspectiva de Octavio Paz, fue útil para enfocar nuestra mirada e interpretar lo que los maestros en formación consideraron poesía para presentar en el aula de clase¹; sumado a ello, la distinción clave entre poema y poesía que se hace desde el autor alemán Hugo Friedrich² fue un punto importante para explorar los diferentes recursos que llevaron los maestros en formación al aula y cómo los utilizaron; centrar nuestra atención en intentar establecer lo que es un objetivo formativo desde Guillermo Bustamante focalizó el panorama frente al tema durante la fase de hallazgos en el corpus documental, al igual que explorar los diferentes tipos de lectores que Fernando Cruz Kronfly enmarca en su libro *la tierra que atardece ensayos sobre la modernidad*

¹ Cabe aclarar que este análisis no se orientó a establecer coincidencias; la reflexión de Octavio Paz sobre poesía se asumió como un marco interpretativo que me permitió comprender las concepciones de poesía que emergieron de las prácticas pedagógicas.

² Hugo Friedrich 1904-1978 fue un romanista y teórico literario alemán, destacado por sus trabajos en el análisis sobre poesía moderna y el estudio sobre obras poéticas como las de los poetas Baudelaire y Rimbaud.

y la contemporaneidad; y finalmente establecer una guía de las líneas de avance, que se podrían seguir en la enseñanza de poesía, establecidas por los autores Felipe Munita y Camila Torres, me permitió evidenciar si en realidad se está apuntando a nuevas estrategias de enseñanza, más allá de las tradicionales, por parte de los maestros en formación.

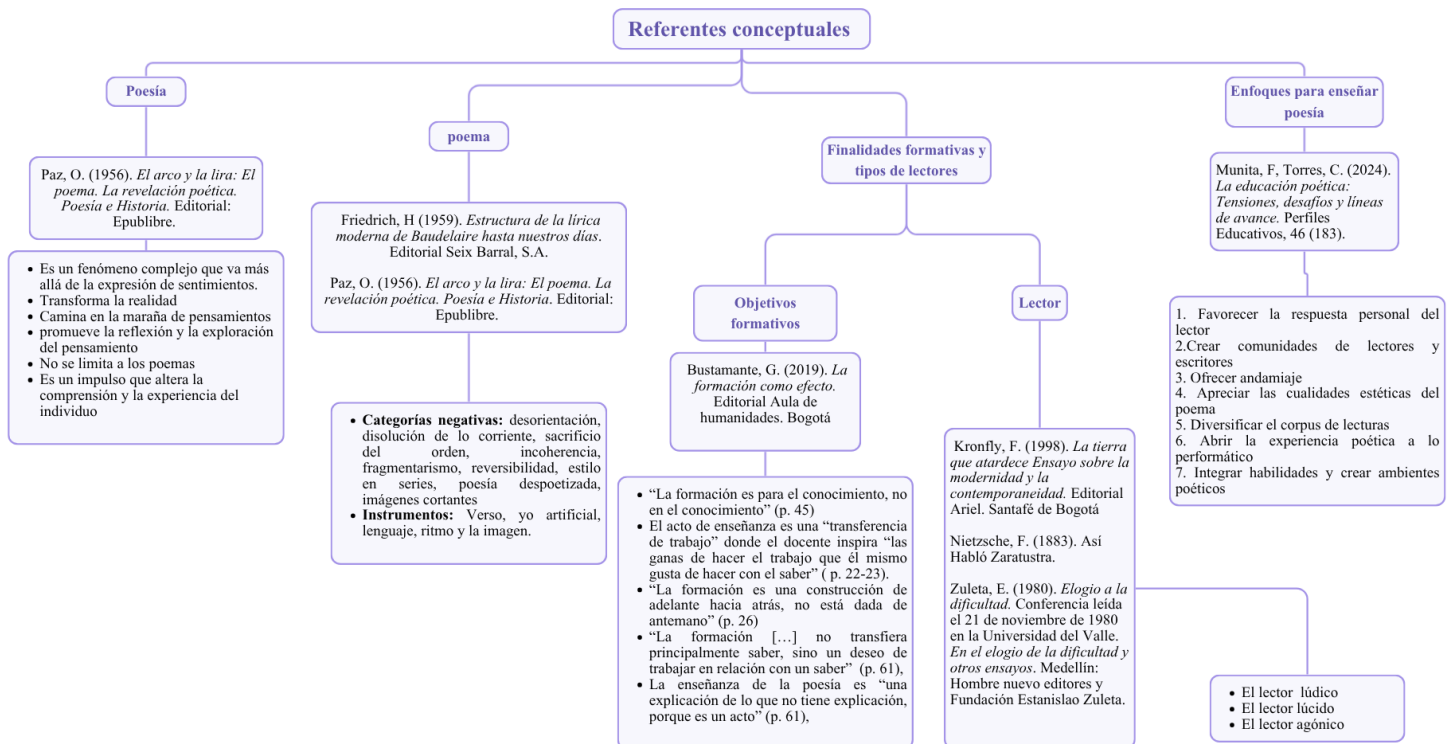


Figura 1 Referentes conceptuales

2.1. Poesía en términos de Octavio Paz

Intentar concretar qué es poesía desde la perspectiva de Octavio Paz resultó pertinente en este análisis documental debido a su concepción sobre este género literario, siendo él mismo un poeta reconocido a nivel mundial por su nobel de literatura en 1990 (Fernández y Tamaro, 2004). Su mirada del mundo nos ofrece una percepción sólida para analizar la poesía desde una perspectiva transformadora y quizá lograr un impacto en la manera de comprender la realidad

tanto para el lector como para el poeta mismo. En su ensayo *El arco y la lira*, Paz (1956) enfatiza que “la poesía es conocimiento salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo” (p.8) convirtiéndola en un impulso que podría llegar a alterar la experiencia misma del individuo, mediante el pensamiento o el acto de *rumiar* ideas.

Para Paz (1956), “en efecto, la poesía es deseo [...] la poesía es hambre de realidad” (p.42) que adicionalmente lleva al poeta, y tal vez a sus lectores a “un penetrar, un estar o ser en la realidad” (p.72) en donde quizás, dejamos de ser un observador pasivo de esta y pasamos a experimentar una transformación de lo existente, de aquí que la poesía sea también para el autor “metamorfosis, cambio, operación alquímica, y por eso colinda con la magia, la religión y otras tentativas para transformar al hombre y hacer de «este» y de «aquel» ese «otro» que es él mismo” (p.72); transformación que encuentra eco en un lector lúcido, del que hablaremos más adelante, pero del que quizá debamos aclarar que “se compromete intelectualmente [...] con el saber respecto del mundo” (Cruz, 1998, p.66), de modo que la lectura poética tal vez solo llega a tener sentido en la medida que se encuentra, idealmente en un primer momento, con un lector lúcido capaz de habitarla, interpretarla y dejarse afectar por ella, ¿podrían ser estos tipos de lectores a los que apuntan los maestros en formación que se interesaron por llevar la poesía al aula?, ¿qué otro tipo de lectores podrían emerger de las experiencias analizadas?

Ahora bien, Paz (1956) recalca que “no todo poema - o para ser exactos: no toda obra construida bajo las leyes del metro – contiene poesía” (p.8) dicho con precisión, la poesía necesariamente posee la cualidad de evocar pensamientos sobre lo real, cualidad que podemos hallar en “paisajes, personas, y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poemas” (Paz, 1956, p.8), vale la pena aclarar que no todo lo que nos rodea es poesía, podríamos considerar

encontrarla en los actos de “elevar las cosas decisivas al lenguaje de lo incomprensible, consagrarse a algo que no se intente convencer de ello a nadie”³ (Benn, 1886, citado en Friedrich, 1959), entonces la poesía no llega para ser comprendida, podría afirmar que llegaría para ser un diálogo interno del yo poético que busca caminar entre la maraña de pensamientos que rodean nuestra vida. Tiene sentido preguntarnos en este punto si el maestro identifica que la poesía no es la suma de todos los poemas. Y si es así, entonces por qué muchos de ellos en la actualidad, se empeñan en la acumulación de textos leídos en clase “confundiendo educación con información” (Suárez, 2020 p.66), respondiendo, a la vez, al “modo de producción capitalista” (Zuleta, 2005, p.16) en donde “La riqueza se presenta (se presenta, pero no es) como una gran acumulación de mercancías” (Zuleta, 2005, p.5), ¿ocurrió lo mismo en las experiencias sistematizadas que abordamos para este análisis documental?

2.2. Los elementos constitutivos del poema: Fórmulas e instrumentos

Hasta este momento hemos podido dar cuenta de que toda poesía no se encuentra únicamente en los poemas entonces, sería necesario plantearnos una serie de interrogantes con respecto a este tipo de texto: ¿qué es el poema?, ¿existe una fórmula para crear poemas?, ¿cómo diferenciamos al poema de otros escritos?, ¿cómo se sirven los maestros del poema en sus clases?, para intentar dar respuesta a algunos de estos interrogantes, quiero traer a este marco conceptual el libro de *estructura de la lírica moderna de Baudelaire hasta nuestros días*, escrito por Hugo Friedrich (1959), en donde analiza la evolución de la lírica desde el siglo XIX hasta la

³ Pues, recordemos que para Montale (1896), "Si el problema de la poesía consistiera en hacerse comprender, nadie escribiría versos"(Citado en Friedrich,1959, p.15)

época contemporánea y propone algunas afirmaciones del poema que ayudarían a despejar el panorama frente a este concepto.

Friedrich (1959) inicialmente menciona que:

El poema aspira a ser una entidad que se baste a sí misma, cuyo significado irradie en varias direcciones y cuya constitución sea un tejido de tensiones de fuerzas absolutas, que actúen por su gestión sobre capas prerracionales, pero que pongan también en vibración las más secretas regiones de lo conceptual (p.15)

Con lo que reitera que el poema busca ser independiente, no necesitar de otros textos para ser apreciado⁴, por su esencia confrontativa con el lector podría llegar a tener varios significados, su estructura es un esqueleto que podría afectar en nuestra psique con ideas profundas y abstractas, y siempre es la materialización en físico de la poesía.

En este sentido como indica Friedrich (1959)

Si el poema moderno se refiere a realidades -ya de las cosas, ya del hombre- no las trata de un modo descriptivo, con el calor de una visión o de una sensación familiar, sino que las transpone al mundo de lo insólito, deformándolas y convirtiéndolas en algo extraño a nosotros (p.15)

Pues cuando la poesía⁵ se sirve del poema para ser revelada ante el mundo⁶, tiene que referirse necesariamente a la realidad, por ejemplo: en *primero sueño* de Sor Juana Inés de la cruz (2003), “tocando al arma todos los suaves / si bélicos clarines de las aves/ (diestros, aunque

⁴ Porque recordemos que la poesía no está para ser entendida, más bien está para ser apreciada y evocar pensamientos

⁵ Que recordemos no está para ser entendida, más bien está para ser apreciada y evocar pensamientos.

⁶ Es decir, la poesía reside en los pensamientos del poeta y solo se materializa cuando él la plasma, más comúnmente, en palabras utilizando el lenguaje y las figuras literarias.

sin arte, / trompetas sonorosos)” (p.35), empezamos a escuchar a las criaturas que el día trae consigo, cuyo canto resuena como, *Trompetas sonoras*. Aquí la poeta plasma una realidad que obligatoriamente debió pasar por un proceso de quiebre que permitió develar el cómo percibía la realidad al interior de su mente.

Para lograr esto el poema debe servirse necesariamente de ciertas fórmulas que el autor define en, *Categorías negativas* estas son: “desorientación, disolución de lo corriente, sacrificio del orden, incoherencia, fragmentarismo, reversibilidad, estilo en series, poesía despoetizada, imágenes cortantes” (Friedrich, 1959, p.25). Aunque él menciona estas categorías como *fórmulas negativas*, en realidad no son fórmulas en el sentido convencional de instrucciones paso a paso para crear un poema, son herramientas que se encuentran en la poesía moderna y que representan maneras de romper con las convenciones establecidas. Sin embargo, pueden considerarse como *fórmulas* en el sentido que garantizan un resultado en la creación de un poema, pues cada poeta puede interpretar y aplicarlas de manera única.

Además de estas *fórmulas negativas*, el poema puede servirse de otros elementos que en este caso Friedrich (1959) nombra *instrumentos*, heredados de las épocas antes de la modernidad y que logran dar características particulares a este tipo de texto:

- **Verso:** De acuerdo con Paz (1956), “el verso, que es frase rítmica, es también frase dueña de sentido” (p.62), en la poesía moderna el verso da una vuelta a las formas tradicionales españolas, enriquecidas por influencias externas como la francesa, que han dado muestra de la relación entre ritmo e imagen poética (Paz, 1956). Por ejemplo: “sumisas solo voces consentía” (De la Cruz, 2003, p.4) en donde el verso evoca la imagen de la calma de la noche en quietud y suavidad.

- **El yo artificial:** “Este yo puede disfrazarse con todas las máscaras, puede extenderse a todas las formas de existencia, a todos los tiempos y a todos los pueblos” (Friedrich, 1959, p.105), ya que al ser tan dinámico permite que el poema conecte con la psique de su lector. Por ejemplo, en *primero sueño* el yo artificial se presenta como una entidad contemplativa ante el conocimiento del mundo, “libre tendió por todo lo criado:/ cuyo inmenso agregado, / cúmulo incomprensible, / aunque a la vista quiso manifiesto / dar señas de posible, / a la comprensión no, que -entorpecida” (De la Cruz, 2003, p.18), en donde el yo poético se manifiesta durante el sueño, como el alma que logra ver todo el conocimiento del mundo al mismo tiempo en desorden, sin poder separarlo para apropiarse de él.

Adicionalmente, Paz (1956) añade lo que podríamos llamar otros *instrumentos*:

- **Lenguaje:** Se manifiesta mediante el ritmo que subyace de las palabras, Paz (1956) destaca: “la creación poética se inicia como violencia sobre el lenguaje” (p.24) y explica que, “el primer acto de esta operación consiste en el desarraigo de las palabras” (p.24), lo cual ayuda a separarlas de sus conexiones habituales para renovar su significado y así explorar nuevas dimensiones de estas. Por ejemplo, Sor Juana (2003) con esta estrofa: “esta, pues, si no fragua de Vulcano, / templada hoguera del calor humano, / al cerebro enviaba/ húmedos, más tan claros los vapores” (p.12) desarraiga el término habitual de estómago y lo reemplaza con la imagen de la *fragua de Vulcano*.

- **Ritmo:** Paz (1956) argumenta que “el ritmo, que es imagen y sentido” (p.38) infunde vida al verso, ofreciéndole individualidad diferenciándolo de la medida silábica del metro; cada poema, mediante su ritmo, expresa una temporalidad concreta. Por ejemplo,

de su imperio, atropadas embestían:
que sin concierto huyendo presurosa
-en sus mismos horrores tropezando
su sombra iba pisando,
y llegar al ocaso pretendía
con él (sin orden ya) desbaratado
ejército de sombras, acosado
de la luz que el alcance le seguía
(De la Cruz, 2003, p.36)

El ritmo que la poeta otorgó a esta estrofa crea una sensación de movimiento caótico y apresurado, que evoca la imagen de la noche huyendo de la luz del día; aquí el encabalgamiento de los versos contribuyen a la cadencia de la noche con urgencia y desorden, permitiendo al lector de este poema experimentar el caos y agitación descritos que el anochecer sufre cada vez que llega el amanecer.

- **Imagen:** Es una construcción verbal o textual que preserva la pluralidad de significados sin quebrantar la unidad sintáctica, para Paz (1956): “designamos con la palabra imagen toda forma verbal, frase o conjunto de frases, que el poeta dice y qué unidas componen un poema” (p.63), como lo hace Sor Juana aquí: “de orden distributivo, repartiendo/ a las cosas visibles sus colores/ iba, y restituyendo/ entera a los sentidos exteriores/ su operación, quedando a luz más cierta/ el mundo iluminado, y yo despierta” (p.36) quien culmina su poema con la claridad del mundo iluminado y la transición del yo poético al estado de vigilia.

Al considerar los elementos que Friedrich (1959) identifica como parte del poema y que Paz (1956) complementa, queda claro que el poema se diferencia totalmente de otros escritos, por lo menos si hablamos de su estructura; no olvidemos que este es la expresión física de la

poesía en el mundo, y para lograr dicha tarea debe servirse de *fórmulas negativas e instrumentos* que lo convierten en el arte que ofrece una ventana a los pensamientos del poeta, pero además estaría buscando comprometerlos como lectores, para llegar a una transformación. Deberíamos observar en los trabajos seleccionados para este análisis documental si acaso ¿existen poemas a lo largo de dicha práctica pedagógica que permitan al maestro en formación mostrar su estructura y apreciar el arte que el poeta busca plasmar en sus imágenes poéticas? También valdría la pena ir más allá y observar en estos documentos ¿Cuáles serían los objetivos formativos y el tipo de lectores a los cuales los maestros en formación están apuntando para llevar este tipo de texto al aula?

2.3. Finalidades formativas y tipos de lectores para la poesía

Las ideas de Guillermo Bustamante (2019) y Fernando Cruz Kronfly (1998) logran, para este análisis documental, sentar las bases sobre objetivos formativos y tipos de lectores que se suponen deberían buscarse a la hora de trabajar con poesía, ya que ambos autores aportan una visión sobre el proceso formativo y la relación del lector con este tema. Para Bustamante (2019) el propósito central sería generar un deseo de explorar y cuestionar; Cruz (1998) por su parte subraya que el lector de poesía puede adoptar diversas posturas, que se presentaran más adelante en este apartado, cada una de ellas vinculada a una forma distinta de compromiso o no con lo que se lee.

De acuerdo con Bustamante (2019) el objetivo formativo en relación con la poesía debería centrarse en la transformación del estudiante como sujeto que interactúa con el saber, en palabras del autor, “la formación es para el conocimiento, no en el conocimiento” (p.45), lo que implicaría que los objetivos buscados por los maestros en el aula apunten a transferir el deseo

que ellos ya tienen por explorar la poesía y no caigan, como mencionan Munita y Torres (2024), en el juego de “La clase magistral centrada en la explicación del docente” (p.151). Con esta perspectiva de formación necesitamos como estudiantes que el maestro despliegue su propio trabajo con la poesía de manera que realmente inspire en el estudiante el deseo de continuar esa labor, ya que para la poesía al igual que para Zuleta, “el ideal de maestro [...] es aquel que es capaz de despertar en sus alumnos la pasión por el saber y por el conocimiento” (Suárez, 2020, p.78); así el acto de enseñanza se convierte en una *transferencia de trabajo* donde “el enseñante no le transfiere al otro principalmente un saber [...] más bien, le transfiere las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber” (Bustamante, 2019, p. 22-23).

Según Bustamante (2019), “la formación es una construcción de adelante hacia atrás, no está dada de antemano” (p.26), lo que podría indicar que la formación es un proceso largo en el que el estudiante primero debe experimentar y luego actuar, de esta manera el maestro puede concebir diversos objetivos formativos a la hora de llevar la poesía al aula entre los que él denomina: “b) información que alimenta la curiosidad, c) maneras de hacer que ahora cobran valor, d) de datos que perduran sin vínculos (útiles para programas de concurso, para responder evaluaciones masivas o crucigramas... algo poco relevante frente a la dimensión formativa)” (Bustamante, 2019, p.25-24), objetivos que ayudarían a que el estudiante ahora o muy probablemente en un futuro sea un *deseante* de lo que está aprendiendo. Sin embargo, este no es el único punto para tener en cuenta a la hora de lograr dicha *transferencia de trabajo*, este proceso de formación debe implicar una reflexión como maestros sobre qué tipo de lector buscamos formar cuando enseñamos poesía, ¿qué características debería tener este lector?, ¿por qué no puede ser un lector común?

Para hablar sobre el tipo de lector que requiere la poesía, quisiera empezar focalizando la visión crítica al lector pasivo que presenta Nietzsche (1883) en *Así hablo Zaratustra*, cuando enfatiza que: “yo odio a los ociosos que leen” (p.23) pero ¿Quiénes son estos ociosos? Son lectores pasivos que consumen información sin reflexionar profundamente sobre su contenido que responderían a, como lo menciona Zuleta, “una escuela fallida, que se sostiene a punta de remiendos, de cátedras” (Suárez, 2020, p.70) y que según Nietzsche (1883) se habría venido consolidando por la utilidad de la lectura indiscriminada, argumentando que “El que a todo el mundo le sea lícito aprender a leer corrompe a la larga no solo el escribir, sino también el pensar” (p.23) invitando quizás a que desde el aula se promueva y se valore un tipo de lector activo que responda más a un compromiso con el saber que a uno con “el modo de producción capitalista” (Zuleta, 2005, p.16).

Compromiso que, aunque difícil, es necesario promover desde el aula, ya que “la relación lúdica de simple pasatiempo [...] ha desplazado también masivamente el ludismo culto y exigente” (Cruz, 1998, p. 65) llevando a la sociedad casi que en masa a “ocupar con algo el horror de las horas vacías, algo que no problematice la subjetividad y que no convoque para nada al pensamiento” (Cruz, 1998, p. 65), para empezar esta ardua labor deberíamos preguntarnos como maestros ¿qué tipo de lector quiero formar en el aula con ayuda de la poesía? Y para ello Cruz destaca tres fases en los lectores a los que el maestro puede apuntar con sus objetivos y/o didácticas en este espacio sabido de conocimiento.

La fase inicial es la del lector lúdico quien, en la mayoría de las ocasiones, se relaciona con el texto de una forma funcional, que le permita integrarse a la sociedad o entretenerse sin más, este tipo de lectura no requiere ni fomenta un nivel de exigencia intelectual, estética o formal, ya que “se trata solo de 'pasar el tiempo' y alejarse de las preocupaciones causadas por el

tráfago de la vida diaria” (Cruz, 1998, p.62) es por lo anterior que el lector lúdico es “incapaz de conducir al conocimiento o al desciframiento de nada o de transformar al lector interiormente de alguna manera, pues no es esa la finalidad” (p.62).

Le sigue la fase del lector Lúcido en donde podemos encontrar individuos profundamente comprometidos con la lectura como medio de comprensión del mundo, “se lleva a cabo bajo la esperanza de producir en el lector el conocimiento o desciframiento de algo” (Cruz, 1998, p.65) y para lograr este cometido, “se compromete intelectualmente y no pocas veces incluso éticamente (lector lúcido agónico) con el saber respecto del mundo y de la existencia humana” (p.66), este tipo de lectura es percibida por él como una fuente de conocimiento que eleva “el pensamiento refinado y culto a lema de su existencia, he ahí el mundo espiritual del lector lúcido” (p.66).

Para finalizar encontramos la fase del lector agónico, aquí la lectura es “capaz de conducir al sujeto al conocimiento y desciframiento del mundo y a asumir éticamente y con autenticidad interior todo el peso de sus consecuencias” (Cruz, 1998, p.66), en esta fase el lector está tan comprometido que se enfrenta al mundo con una lucidez que puede llevarle a una profunda crisis, pues como señala el autor (1998), “descifrar 'la verdad' y comprometerse con el pensamiento crítico a cualquier costo, he ahí el proyecto del lector agónico” (p.67), permitiendo que algo en su interior muera para que nazca una nueva perspectiva del conocimiento que se plantea.

Teniendo este panorama, queda claro entonces que según estos autores, para ser un lector de poesía y un maestro que pueda guiar esta mediación, se necesita un compromiso con la lectura poética y el saber que deviene de ella, implicaría sumergirse en el texto con sed de conocimiento, casi se necesita ser como Don Quijote “que se le pasaba los días y las noches leyendo de claro en

claro, y los días de turbio en turbio; y así del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio” (Cervantes, 2017, p.8). A lo largo de los años la escuela se ha preocupado por presentar objetivos ¿pero en realidad son formativos? Y se ha preocupado por enseñar a leer porque este es un medio para algo, pero ¿un medio para qué? Sería la pregunta, ¿qué se persigue con la enseñanza de la poesía?, ¿se puede enseñar este tema mientras se disfruta?, ¿pretendemos siempre mostrarla como algo sencillo para que sea del gusto de los estudiantes?, como dice Zuleta (1980) “hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil” (p.3).

2.4. Líneas de avance para la enseñanza de la poesía

Como ya he venido desvelando desde el planteamiento del problema este análisis documental coincide con que el devenir de la poesía en el aula de clases ocupa un “lugar minoritario parece haber sido construido por una tradición pedagógica que, en muchas ocasiones, no ha sabido qué hacer con un objeto artístico como la poesía cuando este deviene objeto de enseñanza” (Munita y Torres, 2024 p.151). cayendo en prácticas pedagógicas que posiblemente alejen al estudiante de un interés real por este tipo de textos y sobre todo trayendo a la mesa una pregunta relevante a la hora de llevar la poesía al aula de clase, “¿Estamos condenados a destruir la poesía cada vez que la enseñamos?” (Kalogirou, 2019 citado en Munita y Torres, 2024). Teniendo en cuenta este panorama los autores en su artículo *la educación poética tensiones, desafíos y líneas de avance* decidieron ahondar en “diversas líneas de avance para la renovación de la didáctica de la poesía” (p.153), que nos ayudaron a observar las tendencias de las estrategias didácticas emergentes en las ocho experiencias sistematizadas que analizamos para este trabajo de investigación.

Los autores Munita y Torres (2024) titularon y explicaron siete líneas de avance de la educación poética entre ellas *favorecer la respuesta personal del lector, crear comunidades de lectores y escritores, ofrecer andamiaje, apreciar las cualidades estéticas del poema, diversificar el corpus de lecturas, abrir la experiencia poética a lo performático e integrar habilidades y crear ambientes poéticos*. En este apartado expongo cada una de ellas con el fin de que el lector de este análisis documental las tenga en consideración al momento de leer la investigación, procurando tal vez estas funcionen como puntos de referencia que puedan ser recordados cada vez que se intente llevar la poesía al aula de clase.

1. Favorecer la respuesta personal del lector:

Esta línea de avance pretende que a la hora de pensar la lectura poética se haga desde “una experiencia íntima y personal” (Munita y Torres, 2024 p.153), y así meditar en “las mejores formas para favorecer y alimentar esa vivencia íntima en el alumnado” (p.153), de esta manera los maestros podrían reorganizar sus estrategias didácticas para: “favorecer un aprendizaje emocional y experiencial de lo poético.” (p.153). algunos ejemplos que ofrecen los autores son el uso de

bitácoras en las que los estudiantes copian poemas que los interpelan y luego agregan breves escritos de respuesta lectora [...] la creación de una antología poética de la que luego se toman prestadas ciertas palabras o versos para escribir un poema-collage propio [...] la “colección a cuatro manos” [...] que consiste en producir un “libro” a partir de la particular selección, reorganización y justificación personal que un lector hace de ciertos pasajes de un determinado poemario o poeta. (p.153)

y así muchos otros ejemplos mencionados que buscan traer al aula la experiencia del estudiante en cuanto a una lectura subjetiva de los poemas, cabe resaltar como lo mencionan los

autores, “buena parte de esta línea de experimentación educativa no solo está centrada en hacer emerger las primeras impresiones, sino en ayudar a los estudiantes para que puedan avanzar en expresar sus reacciones al texto” (p.154), no obstante, constituye otro asunto determinar si esto se logra o no en la práctica.

2. Crear comunidades de lectores y escritores:

En esta línea de avance, “la experiencia individual de lectura literaria deviene experiencia compartida con otros con quienes se participa de una comunidad que intercambia sensaciones y construye sentidos sobre los poemas leídos” (Munita y Torres, 2024 p.155). De este modo, como lo señala Giovanelli (2017), los estudiantes “toman contacto con otras subjetividades y modos de leer” (citado en Munita y Torres, 2024), lo que les permitiría abrir su mente a otras interpretaciones de un mismo texto. Algunos momentos donde encontramos esta estrategia son

con la creación de instancias de discusión guiada de ciertos poemas [...] al abrir espacios de retroalimentación acerca de los poemas que el propio alumnado escribe [...] o Incluso, puede constituirse como un espacio final pensado para hacer público un determinado trabajo de lectura y/o escritura poética (p.55)

Espacios que ayudan al estudiante a “poner en la esfera pública sus propias formas de diálogo con los textos y, por otra, escuchar lo que otros tienen que decir en torno a estos” (p.55), para tener otras perspectivas de un mismo poema y abrir su mente a otras formas de relación con la realidad.

3. *Ofrecer andamiaje:*

Con esta línea de avance el maestro pretendería “Modelar explícitamente las propias estrategias de lectura, especialmente aquellas movilizadas en lecturas retroactivas que permiten pasar de una lectura literal a otra más holística y simbólica” (p.156). En otras palabras, el maestro mostraría a sus estudiantes sus estrategias personales para llegar a dar sentido a lo que está leyendo, es decir serviría como un acompañante durante el proceso de interpretación de poemas. Un ejemplo de cómo llevar esta línea a la práctica son los

procedimientos de think aloud [...] en las que el profesorado piensa en voz alta sobre el poema leído y, así, modela las estrategias que utiliza para construir sentido y ofrece luego variadas oportunidades a sus estudiantes para replicar ese procedimiento con otros textos (p.156)

La relevancia de este tipo de estrategia consiste en que “al visibilizar el proceso de interpretación y construcción de sentido, este deja de ser visto como algo irrealizable o como una actividad para la cual se necesitan facultades especiales que solo los lectores expertos poseerían” (Peskin, 2010 citado en Munita y Torres, 2024). Quisiera mencionar al lector de este análisis que esta es una de las estrategias que más he utilizado, ya que me ha permitido integrar al aula poemas que son de mi interés y a su vez lograr entusiasmar a mis estudiantes con ellos.

4. *Apreciar las cualidades estéticas del poema:*

En esta línea de avance los autores buscan poner sobre discusión el cómo se podría prestar “atención a las cualidades estéticas del poema sin que esto se separe de los procesos de construcción de sentido; es decir, pensar esos saberes en cuanto herramientas de las cuales echar

mano para apoyar la interpretación” (p.158), saberes como: “elementos extratextuales [...] aspectos intratextuales [...] análisis estructuralistas” (p.157) que ayudan a la interpretación del poema. Algunos de los ejemplos de cómo poner en práctica esta línea son:

el uso de consignas que funcionan como disparadores de la reflexión acerca de aspectos propios del lenguaje poético [...] se utilizan diversas consignas para que el alumnado repare en el uso de ciertos recursos poéticos o, en palabras de la autora [...] la creación de una antología poética en la que sus estudiantes deben considerar el efecto de sentido de ciertos recursos poéticos para la justificación de los poemas elegidos (p.158)

El propósito en sí de utilizar estas estrategias mencionadas, “es que los estudiantes los integren progresivamente en las conversaciones literarias que desarrollan entre pares” (p.158) y tengan elementos de donde apoyarse a la hora de ofrecer sus propias interpretaciones o escuchar las de los demás.

5. Diversificar el corpus de lecturas:

Se trata de presentar en el aula de clase una nueva gama de obras que contengan poesía y que ayuden a romper el patrón “de pensamiento que parece encontrarse sumamente arraigado en los estudiantes de todos los niveles, a saber, la creencia de que el género posee ciertas características fijas como la presencia de rimas o de temas únicamente asociados al amor” (Duval y Turcotte, 2007 citados en Munita y Torres, 2024 p.159). De esta manera se puede integrar en la mente del estudiante que la poesía no solo se puede encontrar en poemas, más bien abre el espectro a hallarla en otro tipo de “géneros literarios, como cuentos y novelas; en expresiones artísticas diversas como cine, música y artes visuales; y en variadas situaciones que no necesariamente se vinculan a la lectura, como experiencias de contemplación de la naturaleza u otras vivencias

cotidianas” (Moore, 2002; Rief, 2002; Hughes y John, 2009 citados en Munita y Torres, 2024, p.159) lo que llevaría al estudiante a experimentar “la multiplicidad de temas que pueden ser objeto de la expresión poética” (p.159).

6. Abrir la experiencia poética a lo performático

En esta línea de avance el maestro debería procurar ofrecer al estudiante “una visión más global, que considera lo performático como parte fundamental del acercamiento a las obras” (p.160), reconociendo que la poesía también puede ser vivida y estudiada a través de la voz, el cuerpo y otros lenguajes de expresión, e integrar este género literario con: “soportes multimodales como la voz poética, la imagen estática, la música, la pintura o la imagen interactiva como lenguajes complementarios del lenguaje verbal” (Cabrera y Foncubierta, 2022 citados en Munita y Torres, 2024), multimodalidad que además de la escuela también “sucede en espacios extraescolares y virtuales” (p.160). Algunos ejemplos podrían ser:

secuencias didácticas que exploran las elecciones que hacen los estudiantes para representar, tanto en su lectura expresiva como en su puesta en escena multimodal, [...] o bien, propuestas con un fuerte foco en el componente sonoro de la poesía y en las ayudas ofrecidas para su mejor comprensión y disfrute [...] la lectura, socializada finalmente en espacios como pícnicos o cafés poéticos [...] las prácticas de los “susurradores” de poesía (p.161)

Lo anterior posibilita resituar las puestas en práctica sobre poesía a otras maneras de explorar para, “dejar de lado la exigencia racional de ‘comprensión’ que muchas veces deriva en la tendencia a reducir y controlar los sentidos” (Bajour, 2016 citado en Munita y Torres, 2024).

7. Integrar habilidades y crear ambientes poéticos

Si lo que el maestro pretende es explorar esta línea de avance debe tener en cuenta que se refiere a, “favorecer encuentros con la palabra poética en los cuales hay múltiples espacios para leerla, escribirla y comunicarla oralmente a otros” (p.162). Un ejemplo descrito por Munita y Torres (2024) son las

secuencias didácticas que construyen todo un itinerario progresivo de aprendizaje poético [...] con etapas claramente definidas. Dichas etapas suelen estructurarse de manera similar: en primer lugar, se generan variadas instancias de lectura guiada con foco en la construcción colectiva de los sentidos del poema y en reconocer cómo ciertos recursos estéticos y literarios aportan en esa interpretación. Luego, se realizan distintos ejercicios de escritura creativa, ya sea de manera individual o grupal, por medio de consignas que dialogan con los aprendizajes ya adquiridos. Por último, algunas de estas secuencias finalizan en la socialización de los poemas creados a través de lecturas expresivas previamente preparadas. Es decir, itinerarios que conjugan de manera muy equilibrada espacios de comprensión y producción de textos, tanto de forma oral como escrita (p.162)

pero además envolviendo otra “línea de trabajo: la de transversalizar las prácticas en torno a lo poético” (Hanratty, 2008 citado en Munita y Torres, 2024), así poder crear “verdaderos universos poéticos en la escuela, caracterizados por momentos regulares, cotidianos y ritualizados de lectura, escritura y expresión oral de poemas” (Laloux, 2013 citado en Munita y Torres, 2024).

3. Metodología de la investigación

El presente proyecto de investigación lo inscribí en un enfoque metodológico cualitativo, descriptivo y documental, diseño metodológico que fundamenté en la necesidad de comprender en profundidad el análisis de ocho documentos relacionados con el acercamiento de la poesía a los estudiantes en el aula de clase, identificando los objetivos formativos, las estrategias didácticas y los postulados disciplinares que dan sustento a cada investigación; así conocer el estado actual de cómo se ha llevado la lectura de la poesía al aula.

Cerda (1993) afirma que la investigación cualitativa se centra en la interpretación y comprensión profunda de los fenómenos, utilizando criterios como credibilidad para asegurar la fiabilidad de los resultados, este trabajo de grado es cualitativo, ya que investiga la presentación de la poesía en el aula, abarcando aspectos como: motivos, verdades, prácticas docentes, opiniones y creencias, que no son cuantificables. Es por lo anterior, que opté por revisar ocho investigaciones sistematizadas del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional sobre cómo los docentes en formación abordan la poesía en el aula, para dar alcance a un análisis riguroso, realicé una triangulación entre los documentos sistematizados, los conceptos centrales presentados en los referentes conceptuales y la entrevista a la experta en poesía.

Este estudio también tiene un enfoque descriptivo, ya que busca especificar las características importantes del fenómeno analizado y describir las tendencias del objeto investigado en el corpus documental (Sampieri, 2014), en este caso, las tendencias por las que indague, sobre la enseñanza de la poesía en el corpus seleccionado, incluyen los objetivos formativos que tienen los docentes con su enseñanza en el aula, las estrategias didácticas que

usan en el proceso, los postulados disciplinares con los que sustentan sus documentos y el corpus literario utilizado a lo largo de estos.

Con respecto al enfoque documental de este estudio, puedo decir que, como lo definieron Peña y Pirela (2007), el análisis documental consistió en "el complejo de operaciones que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión" (p. 59). Este trabajo de grado se enfoca en ser un análisis documental porque, sobre todo, buscó preguntarse por el estado actual de cómo los maestros en formación están presentando la poesía en el aula de clases; así que después de hacer una pre lectura y definición de las categorías a analizar, en la fase de decodificación descompuse los documentos para extraer sus objetivos formativos, estrategias didácticas, postulados disciplinares y corpus literario, para posteriormente, elaborar un escrito analítico con esta información recopilada y organizada, que servirá como base para futuros trabajos de investigación sobre la poesía en el aula.

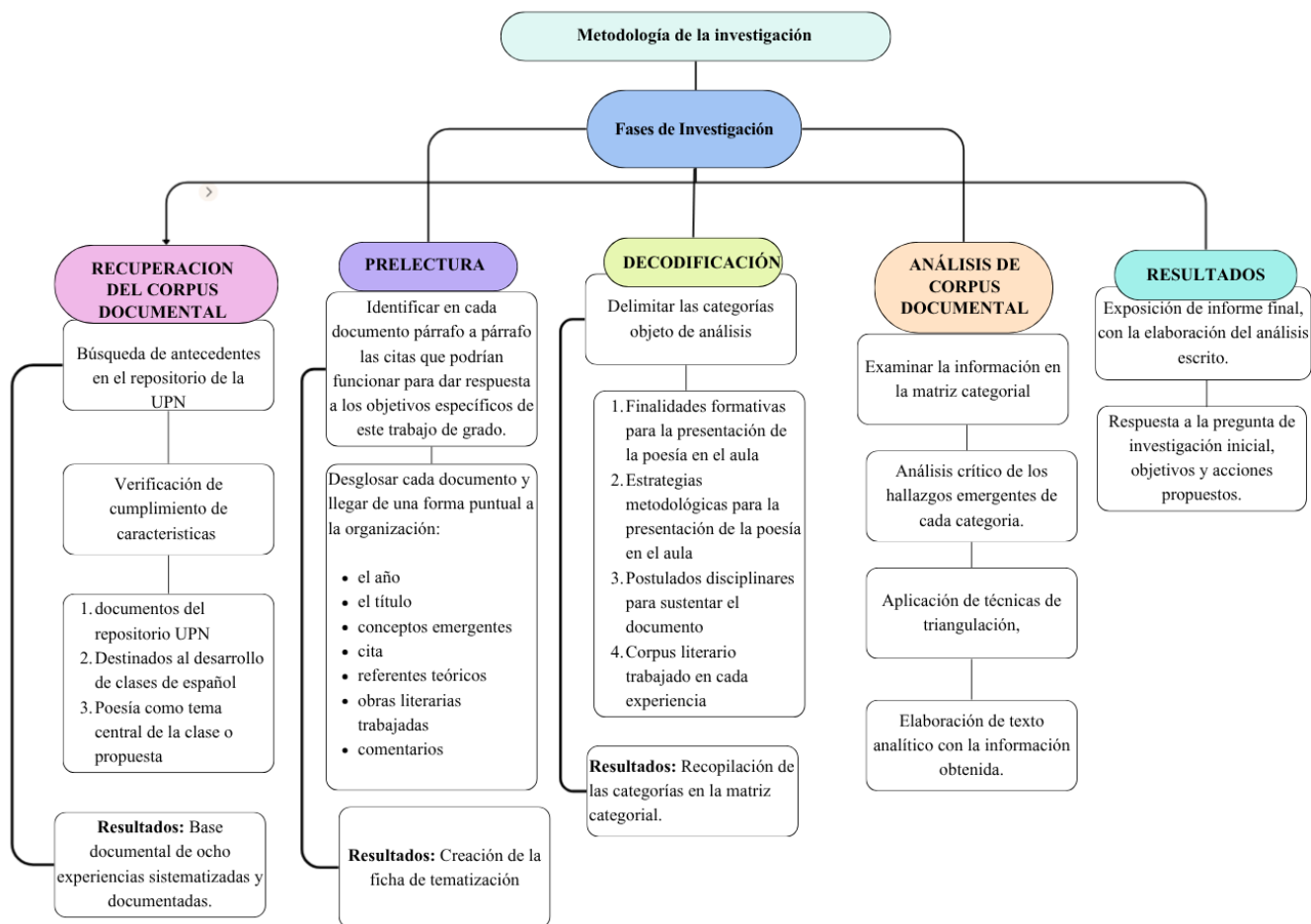


Figura 2 Metodología de la investigación

3.1. Sistematización de los objetivos

Con el propósito de guiar la coherencia entre los objetivos del presente análisis documental, la pregunta problema de este y los hallazgos emergentes de la triangulación realizada, definí tres acciones correspondientes a cada objetivo específico de la investigación (que pueden ser detallados en la tabla 2 objetivos y acciones), a partir de esta guía logré orientar el proceso de análisis que planteé para el estudio de las ocho experiencias sistematizadas del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivo general	
Analizar ocho experiencias sistematizadas y documentadas relacionadas con el uso formativo y metodológico de la poesía en el aula de clase.	
Objetivos Específicos	Acciones por objetivo
1. Reconocer los objetivos formativos con los que las experiencias sistematizadas aproximan la poesía al aula de clase.	Acción 1: Diseñar una ficha de lectura que permita recolectar los objetivos formativos que se presentan en cada documento.
	Acción 2: Organizar la información recolectada a la matriz categorial, para que pueda ser analizada.
	Acción 3: Producir un texto descriptivo sobre los hallazgos relacionados con los objetivos formativos.
2. Detectar las estrategias didácticas usadas por los maestros en el acercamiento de la poesía en el aula de clase.	Acción 1: Diseñar una ficha de lectura que permita recolectar las estrategias didácticas que se presentan en cada documento.
	Acción 2: Organizar la información recolectada a la matriz categorial, para que pueda ser analizada.
	Acción 3: Producir un texto descriptivo sobre los hallazgos relacionados con las estrategias didácticas.
3. Identificar qué postulados disciplinares dan sustento a las experiencias sistematizadas y cuál fue el corpus literario que se trabajó en cada acercamiento	Acción 1: Diseñar una ficha de lectura que permita recolectar los postulados disciplinares que se presentan en cada documento.
	Acción 2: Organizar la información recolectada a la matriz categorial, para que pueda ser analizada.
	Acción 3: Producir un texto descriptivo sobre los hallazgos relacionados con los postulados disciplinares.
4. Diseñar un recurso pedagógico derivado del análisis documental que recoja las estrategias efectivas utilizadas en las experiencias documentadas	Acción 1: Diseñar una propuesta didáctica fundamentada en los aprendizajes obtenidos del análisis documental y la licenciatura en español e inglés.
	Acción 2: Implementar la propuesta didáctica en el aula con estudiantes de grado décimo del colegio Guillermo Cano Isaza.
	Acción 3: Producir un recurso pedagógico que sistematice la propuesta didáctica implementada.

Tabla 2 Objetivos y acciones

3.2. Fases de la investigación

En el progreso del presente análisis documental, organicé el proceso a partir de un enfoque estructural que me permitió llevar a cabo algunas fases importantes para su desarrollo, “una que consiste en la determinación del significado general del documento [...] otra que corresponde tanto a la descripción formal o exterior como a la elaboración de estrategias y

métodos de búsqueda” (Perelló, 1998 citado en Peña, T. y Pirela, J, 2007), las cuales describiré con más detalle a continuación:

3.2.1. Recuperación del corpus documental

La primera fase consistió en la búsqueda de documentos objeto de estudio, donde recopilé y revisé la literatura existente sobre poesía en el aula de clase; en esta etapa, identifiqué estudios previamente recuperados del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional, desde el año 2016 al 2023, después seleccioné documentos de la línea de investigación acción o innovación pedagógica validadas por expertos que trabajaran la poesía como objeto de enseñanza en su propuesta y que fuesen destinados al desarrollo de clases de español, lo que me proporcionó una base documental para el desarrollo del análisis que organicé en una tabla llamada ficha del corpus documental, con estos documentos logré plantear el problema investigativo, que surgió a raíz del cuestionamiento por la poesía que se lleva al aula y de qué manera se hace su presentación a los estudiantes.

3.2.2. Prelectura del corpus documental

La segunda fase de este análisis documental consistió en la pre lectura del corpus seleccionado, en donde identifiqué en cada documento párrafo a párrafo las citas que podrían funcionar para dar respuesta a los objetivos específicos de este trabajo de grado, para lo que dispuse una ficha de tematización (ver en anexo 1), en donde organizaba cada cita según el año, el título, conceptos emergentes, cita, referentes teóricos, obras literarias trabajadas y comentarios, con el fin de desglosar cada documento y llegar de una forma puntual a la organización de estas por objetivo.

3.2.3. Fase de decodificación del corpus documental

La tercera fase de la investigación consistió en delimitar las categorías objeto de análisis, entre estas categorías se incluyeron las finalidades formativas, las estrategias metodológicas, los postulados disciplinares y el corpus documental que sustenta cada experiencia. Posteriormente, mediante una matriz categorial (ver en anexo 2), se recogieron las categorías expuestas por la presente investigación y evidenciadas en el corpus seleccionado desde la ficha de tematización, esto con el objetivo de realizar un proceso riguroso de cuestionamiento al corpus seleccionado, asegurando que todos los aspectos relacionados con las estrategias didácticas, finalidades formativas, corpus literario y postulados disciplinares, fueran abordados de manera exhaustiva.

3.2.4. Análisis del corpus documental

Aunque el diseño metodológico propone una serie de fases para la investigación, no implica que la investigación cualitativa se desarrolle de manera estrictamente secuencial, muchas de estas fases, como la decodificación y la lectura de triangulación, pueden realizarse simultáneamente. Mientras, completaba la ficha de la matriz categorial, llevé a cabo la cuarta fase de la investigación: el análisis de datos; en esta etapa, examiné la información recopilada en la ficha categorial junto con el marco teórico y la entrevista a la experta, permitiendo el hallazgo de objetivos formativos, estrategias, postulados y recursos emergentes, apliqué técnicas de triangulación para identificar patrones, tendencias y relaciones entre las categorías definidas y el marco conceptual previamente elaborado. Este análisis lo plasmé en un texto analítico que buscaba comprender los significados, motivaciones y contextos implícitos en las experiencias documentadas sobre la enseñanza de la poesía en el aula, el objetivo era elaborar conclusiones que respondieran a la pregunta de investigación, así como a los objetivos y acciones planteadas.

3.2.5. Presentación de resultados sobre el análisis documental

En esta fase, presenté los resultados del procesamiento de la información que clasifiqué y sistematicé utilizando los instrumentos diseñados, expuse un informe final con las conclusiones que responden a la pregunta de investigación que formulé al inicio de mi trabajo de grado sobre la enseñanza de poesía en el aula, incluí un análisis escrito que detalla cómo se desarrollaron las etapas y los procedimientos previos que me llevaron a esta sección. Al finalizar, enseñé algunas conclusiones basadas en los argumentos que he expuesto, con el propósito de que este documento sea una fuente de conocimiento útil para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de la poesía.

3.3. Instrumentos y técnicas de análisis y recolección de datos

Para responder a la pregunta problema, alcanzar los objetivos y acciones planteadas en el presente análisis documental, he seleccionado la triangulación como técnica metodológica, de acuerdo con Cerda (1993), “La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos” (p. 50).

Con esta técnica, implementé instrumentos específicos como la ficha de tematización (ver en anexo 1), la matriz categorial (ver en anexo 2) y la entrevista a un experto (ver ficha técnica en anexo 3); en un primer momento, realicé la elaboración de los referentes conceptuales, con el propósito de recopilar los postulados de diversos autores relacionados con el objeto de investigación, y después organicé una ficha de tematización que utilicé para recopilar las citas, postulados, obras literarias utilizadas, conceptos emergentes y comentarios existentes sobre las

experiencias documentadas de los maestros en formación en relación con la enseñanza de la poesía en el aula.

La matriz categorial, fue el instrumento adecuado para organizar sistemáticamente la información de las categorías de análisis encontradas en el corpus seleccionado, poder hacer la triangulación con el marco teórico del presente trabajo y la entrevista a un experto para facilitar su análisis posterior. Esta matriz fue funcional durante el proceso, ya que me permitió estructurar las categorías identificadas durante la revisión documental; además, proporcionó un marco de referencia para analizar las estrategias didácticas, finalidades formativas, recursos, corpus literario y postulados disciplinares en los que se basaban los documentos seleccionados y la entrevista. Proponiéndome, desarrollar herramientas que permitieran sistematizar y organizar la información de los documentos analizados, garantizando la consistencia y fiabilidad del proceso de recolección de datos.

4. Fase de hallazgos en el análisis documental

El propósito central del presente trabajo de grado, como ya lo he mencionado con anterioridad, es analizar ocho experiencias sistematizadas y documentadas relacionadas con el uso formativo y metodológico de la poesía en el aula de clase, al utilizar este tipo de documentos recientes, comprendidos entre los años 2016 a 2023, podríamos preguntarnos como investigadores, cómo se está llevando a cabo la práctica pedagógica cuando el maestro en formación presenta la poesía a los estudiantes; lo interesante de este tipo de documentos es que nos permitirían observar creencias, ideas y verdades que el maestro en formación ha adquirido a lo largo de su carrera e igualmente, nos dejan entrever algunos postulados de autoridad que se han consolidado en torno a la enseñanza de poesía y cómo estas construcciones discursivas prescriben los modos específicos de presentar la poesía a los estudiantes en el aula.

Con el fin de hacer estas observaciones e identificar precisamente el uso formativo y metodológico de la poesía en el aula de clase, por medio de los documentos sistematizados del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional decidí dar alcance a tres objetivos específicos, el primero consistió en reconocer los objetivos formativos con los que las experiencias sistematizadas aproximan la poesía a sus estudiantes; el segundo buscó detectar las estrategias didácticas usadas por los maestros en dicho acercamiento; y el tercero lo enfoqué a identificar qué postulados disciplinares dan sustento a las experiencias sistematizadas y cuál fue el corpus que se trabajó en cada acercamiento.

Para lograr este cometido llevé a cabo tres acciones por objetivo, en una primera acción diseñé una ficha temática que me permitió recolectar información párrafo a párrafo de los documentos sistematizados que se relacionaban con el objetivo general de este análisis, esta ficha

también me facilitó el hecho de llevar un registro de lectura mediante los comentarios que realicé en algunas citas emergentes y destacar otros elementos importantes para el posterior análisis como los referentes teóricos y las obras literarias trabajadas; a esta ficha añadí la información obtenida con la experta sobre poesía entrevistada para este análisis documental, con el fin de clasificarla por las categorías emergentes de los propósitos específicos. En una segunda acción, organicé la información recolectada en una matriz categorial que me permitió agrupar cada concepto emergente según su respectivo objetivo y a su vez identificar con mayor claridad los objetivos formativos, estrategias, recursos, corpus literario y postulados disciplinares que emergieron del corpus documental seleccionado. Para finalizar en la tercera acción logré producir un texto descriptivo en donde expuse algunos hallazgos por cada objetivo específico, textos que serán presentados a continuación en este acápite del análisis.

Lo que pretendo con esta acción final es mediante la triangulación de datos que logré desarrollar con la lectura transversal de la matriz categorial⁷ pueda dar respuesta a la pregunta de investigación propuesta en el apartado del planteamiento del problema, ¿cuáles son las finalidades formativas y las estrategias didácticas y/o pedagógicas que se presentan sobre la lectura de poesía en el contexto del aula de clases?, es decir, cuando de poesía se habla ¿qué se lee, bajo qué estrategias y con qué finalidades?, con el objetivo de fomentar que los maestros en formación sean capaces de manifestar una experiencia comprometida a la hora de presentar la poesía en el aula de clase y que además intenten apuntar a la formación de lectores *agónicos* que hayan pasado por las otras dos modalidades de lectura *lúdica* y *lúcida* que son tan importantes

⁷ Entre: los documentos sistematizados, los conceptos centrales presentados en los referentes conceptuales y la entrevista a la experta en poesía

para la experiencia del proceso lector y tal vez poder ofrecer al estudiante una *transferencia de trabajo*, en donde el corpus poético cobre valor y quizás demostrarle que podemos:

Obligar a la realidad para que responda a nuestros sueños; hay que seguir soñando hasta abolir la falsa frontera entre lo ilusorio y lo tangible, hasta realizarnos y descubrir que el paraíso está ahí, a la vuelta de todas las esquinas

(Cortazar, 1964 como se citó en Restrepo, 2020)

4.1. Objetivos formativos emergentes en la enseñanza de poesía

Para dar alcance al primer objetivo específico, que recordemos fue reconocer los objetivos formativos con los que las experiencias sistematizadas aproximan la poesía al aula de clase, decidí buscar en el corpus seleccionado tres ejes centrales; poesía, poema y lector, que se encuentran configurados conceptualmente en el apartado de referentes conceptuales; una vez identifiqué estos ejes, logré indagar en las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los objetivos formativos con los que las experiencias sistematizadas aproximan la poesía a los estudiantes en el aula?, y ¿A qué fase de lectura apuntan esas experiencias? Preguntas que me permitieron agrupar la información obtenida de los trabajos de grado y la entrevista a la experta en dos grandes segmentos, la de objetivos según Bustamante (2019) y fases de lectura según Cruz (1998); identificar estos dos tipos de agrupación es importante, ya que nos permite desplazar la mirada hacia cómo los maestros en formación conciben sus objetivos formativos y la idea de sujeto lector que busca lograr al trabajar con poesía.

4.1.1. Objetivos formativos emergentes y tipos de lector identificados en el corpus documental

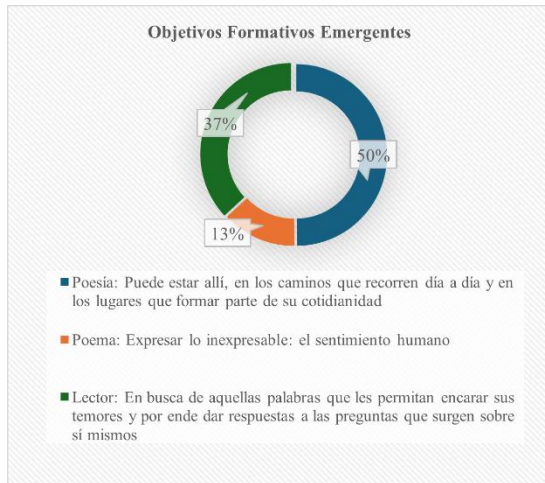


Figura 3 objetivos formativos

El corpus seleccionado conformado por las ocho experiencias sistematizadas, del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y por la entrevista a la experta de poesía, me permitió identificar setecientas treinta y dos citas relacionadas con los ejes de poesía, poema o lector y que versaban sobre objetivos formativos emergentes. De estas, trescientas sesenta y seis hablaban sobre poesía, equivalente al cincuenta por ciento, noventa y ocho sobre poema correspondientes al trece por ciento y doscientas sesenta y ocho lo hacían sobre lector representado en el treinta y siete por ciento, como se muestra en la figura tres objetivos formativos emergentes. A su vez, quinientas noventa y nueve citas provenían de los maestros en formación, ciento veinte de autoridades teóricas o institucionales y diez de la experta entrevistada para este análisis documental.

Clasifiqué estas citas como objetivos formativos, ya que expresaban un propósito formativo, intención pedagógica o proyección del trabajo enlazados con los ejes centrales (poesía, poema o lector). Lo anterior, lo advertí por las marcas lingüísticas tales como: verbos en infinitivo: desarrollar, fomentar, promover, fortalecer incentivar o generar; por ejemplo, “promover la inmersión de la poesía afrocolombiana” (Arcila, 2022 p.19), en donde se evidencia un propósito claro del maestro en formación. Igualmente, por las estructuras de finalidad: con el fin de, para qué y con el propósito de; tal es el caso de esta cita: “con el fin de asociar a la poesía

en términos de pensamiento, expresión, creación y análisis de la realidad humana” (Arcila, 2022 p.41), declarando la finalidad de la acción por parte del maestro en formación. Y así mismo, por enunciados declarativos explícitos: El objetivo principal es o se busca; como lo ilustra esta cita, “se busca facilita (sic) escenarios que promuevan la lectura literaria, la apreciación estética, la construcción de sentido y la reflexión personal” (Maldonado, 2022 p.50), en donde el maestro en formación expresa de manera clara la intencionalidad que orienta su propuesta.

Bajo esta misma lógica, debo señalar que la familia semántica⁸ que sustenta la clasificación de las citas como objetivos formativos emergentes y se compone principalmente de Campo de formación: desarrollar, fortalecer, formar o potenciar; como en este ejemplo: “formar para la libertad” (Cárdenas, 2004 citado en Clavijo, 2020), proponiendo desde su autoría un propósito explícito. Campo de mediación pedagógica: promover, incentivar o acercar; tal es el caso de esta cita: “incentivar esa motivación intrínseca que el estudiante pueda tener” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025), en donde la experta enmarca un objetivo para los maestros. Campo de experiencia estética: Sensibilizar, experimentar o crear; como muestra de esto en la cita: “crear un ambiente de aprendizaje significativo del género lírico desde el freestyle (rap)” (Arias, 2022 p.28), dejando claro qué es lo que el maestro en formación quiere lograr.

Ahora bien, identificar estos objetivos emergentes en el corpus seleccionado me permitió hacer una primera agrupación, en donde puse en evidencia algunos objetivos formativos que delimita Bustamante (2019), quien recordemos, en su libro *la formación como efecto* nos aclara que, “el enseñante [...] transfiere las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber” (p.22-23), y es por esto que dentro de la acción formativa podemos encontrar objetivos

⁸ Familia semántica entendida como “un grupo de palabras íntimamente relacionadas por su significado que, frecuentemente, quedan subsumidas bajo un término general” (Pérez, 2006 citado en Giraldo, 2014)

como: “b) información que alimenta la curiosidad, c) maneras de hacer que ahora cobran valor, d) de datos que perduran sin vínculos (útiles para programas de concurso, para responder evaluaciones masivas o crucigramas... algo poco relevante frente a la dimensión formativa)” (p. 25-24). Esta clasificación me permitió examinar los objetivos emergentes encontrados en las experiencias sistematizadas de los maestros en formación, para visualizar cuál es la concepción de formación que subyace a las propuestas pedagógicas sistematizadas.

Como se muestra en la figura cuatro, agrupación de objetivos según Bustamante, de las setecientas treinta y dos citas que versan sobre objetivos formativos de los ejes (poesía, poema o lector). Aquí logré hallar que, cuatrocientas siete citas, correspondientes al cincuenta y cinco por ciento, las clasifiqué en la agrupación de *maneras de hacer que cobran valor*, en donde encontré citas similares a esta:

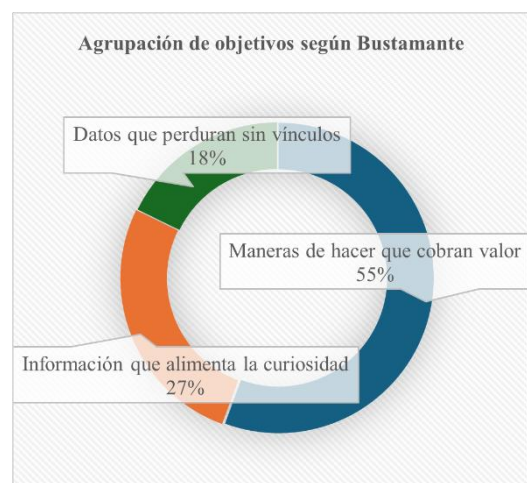


Figura 4 agrupación de objetivos según Bustamante

“permitirles a los estudiantes que encuentren la belleza en su diario vivir, en el ambiente en el que habitan y puedan construir una identidad cultural en la que exista un orgullo por el lugar de dónde vienen” (Petit, 2003 citado en Maldonado 2022), apartado en el que la figura de autoridad quiere mostrar una postura un poco más cercana de la poesía a los estudiantes.

Así mismo, relacioné ciento noventa y cinco citas, que enmarcan el veintisiete por ciento, con la agrupación de *información que alimenta la curiosidad*, tal es el caso de citas semejantes a esta: “Todas estas lecturas nos brindan una funcionalidad, bien sea informativa, de conocimiento o de entretenimiento, que le permiten al niño crear/imaginar otras realidades o aprender sobre su contexto” (Arcila, 2022 p.43), en donde la maestra en formación presenta la lectura como un

medio de exploración del mundo que le rodea. Y finalmente, inscribí ciento treinta citas, que aglomeran el dieciocho por ciento, a la agrupación de *datos que perduran sin vínculos*, por ejemplo: “la enseñanza de la literatura tiende a ser un instrumento para explicar la gramática” (Curcho y Sierra, 2022 p.34), en donde la autora del trabajo pone en evidencia una de las prácticas con las que aún se trabaja la poesía en el aula y que posiblemente corresponda a una experiencia tradicional que está enfocada a la resolución de evaluaciones.

Paralelamente, pude efectuar una segunda agrupación que me permitió observar en el corpus seleccionado los tipos de lectores a los que apuntaban cada objetivo formativo emergente; tipos de lectores que establecí bajo la percepción de Cruz (1998) en el libro *la tierra que atardece* quien menciona que, “la lectura, privilegio cultural del lector, implica para el sujeto una exigencia jerárquicamente superior y más compleja respecto del habla [...] Para ser lector, entonces, y para entrar con pie firme al Reino del Libro, es imprescindible haber sido alfabetizado” (p.55). Desde esta perspectiva el *haber sido alfabetizado* recaería muy probablemente en las funciones del maestro de español, en tanto mediador entre estudiante y cultura escrita. Por lo tanto, Cruz (1998) tendría mucha razón en ponerse en consonancia con el pensamiento de Bustamante (2019) en lo que se refiere a la *transferencia de trabajo* cuando dice que, “Los escritores, profesores y lectores deben ser auténticos intelectuales capaces de dar ejemplo con sus propias vidas ante los jóvenes” (p.72). lo que me llevó a observar en los objetivos formativos emergentes del corpus al tipo de lector al que apuntaban estos maestros en formación, teniendo como base el camino que Cruz delimita como tipo de lector lúdico, lúcido y/o agónico.

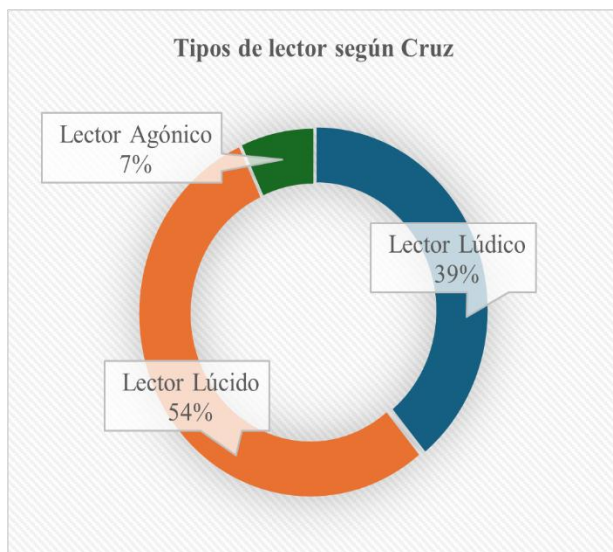


Figura 5 tipos de lector según Cruz

Tal como se presenta en la figura cinco tipos de lector según Cruz, de las setecientas treinta y dos citas que se vuelcan sobre objetivos formativos de los ejes (poesía, poema o lector). Los hallazgos indican que doscientos ochenta y cinco objetivos formativos, equivalentes al cincuenta y cuatro por ciento, apuntan a un tipo de *lector lúdico* como en esta cita: “se pretendía que identificaran de manera

general los recursos que componen el código” (Bravo, 2019 p.57), en donde la maestra en formación pretende que sus estudiantes solamente identifiquen el código de un texto como lo haría un lector que se encuentra en esta fase de lectura. A su vez, trescientas noventa y siete citas, correspondientes al treinta y nueve por ciento, se acercan a un tipo de *lector lúcido*, por ejemplo, esta cita: “lograr una transformación en la constitución intelectual, sensible y reflexiva de los lectores” (Clavijo, 2020 p.18), en la que la autora del trabajo quiere algo más que leer el código y es intentar generar un compromiso intelectual.

Y, por último, cincuenta de estos objetivos emergentes, concernientes a siete por ciento, pretenden establecerse como un tipo de *lector agónico*, así como lo representa esta cita: “la poesía tiene la capacidad de trascender filosóficamente en tanto que toma la realidad y la cuenta de diferentes formas” (Aristóteles, 1778 citado en Arcila, 2022), momento en el que el filósofo apunta a la poesía como capacidad para quebrar la realidad misma del lector.

4.1.2. La complejidad de la experiencia poética en el aula

Una vez identificados los objetivos formativos emergentes en el corpus documental, vale la pena establecer un diálogo entre las intenciones pedagógicas expresadas por los maestros en formación, las perspectivas teóricas, exploradas en los referentes conceptuales, y a las ideas de la experta entrevistada para este análisis documental, esto nos permitió observar coincidencias y tensiones en la manera que se concibe la enseñanza de la poesía en el aula.

En primer lugar, identifiqué un encuentro entre los objetivos planteados en las experiencias sistematizadas y la concepción de formación propuesta por Bustamante, ya que una proporción significativa de los objetivos emergentes identificados en la matriz categorial se relacionó con la tendencia *maneras de hacer que ahora cobran valor* (cincuenta y cinco por ciento), mientras que en menor medida aparecieron aquellos asociados a *datos que perduran sin vínculos* (dieciocho por ciento). Esta distribución nos permite observar que dentro de las experiencias analizadas existe una tendencia a enfocar la práctica pedagógica con objetivos que buscan generar experiencias significativas alrededor de la poesía, más allá de centrarse en la transmisión de contenidos aislados sobre el tema, por ejemplo, en esta cita: “la didáctica de la literatura debe contemplar formas en las que la enseñanza no se base solo en la teoría literaria, sino en cómo puede ayudar al desarrollo cognitivo, social y personal del estudiante” (Arias, 2022 p.25).

El dominio de la primera tendencia sugiere que los maestros en formación intentan orientar sus propuestas pedagógicas hacia prácticas que promuevan la participación activa de los estudiantes y su relación con la poesía como una experiencia estética, como en esta cita “se busca que a través de la enseñanza y lectura de poesía logre identificar, comparar y relacionar las

temáticas presentadas en estas producciones en su vida cotidiana” (Parra, 2022 p.33). Al mismo tiempo, la menor presencia de *objetivos asociados a datos que perduran sin vínculos*, como este: “se pretendía que identificaran de manera general los recursos que componen el código” (Bravo, 2019 p.57), podría interpretarse como un desplazamiento respecto de enfoques tradicionales de la enseñanza de la literatura, centrados en la acumulación de información sobre textos.

Este hallazgo dialogó con la perspectiva de Bustamante (2019) quien señala que, “Se requiere poner al sujeto en posibilidad de la cultura” (p.5), desde esta mirada, el acceso al conocimiento implica un proceso en el que el sujeto interprete, apropie y comparta la cultura en un diálogo con otros, proporcionando objetivos como, “reconocer las posibilidades de comprensión del individuo como lector de su mundo y de otros a través de la interpretación estética de textos literarios seleccionados de Jairo Aníbal Niño” (Clavijo, 2020 p.11). En este sentido, observé que varias de las experiencias se orientaron hacia la creación de espacios en los que los estudiantes pudieran relacionarse con el lenguaje poético, ya fuese a través de la lectura, como propone Bravo (2019), “la poesía es un texto que posibilita desarrollar la lectura crítica, puesto que, al ser un texto tan complejo reduce los significantes, pero, aumenta los significados” (p.31), la escritura, como indica Rodríguez (2016), cuando “promueve la escritura creativa en los/las estudiantes” (p.11), o la reflexión sobre su propia experiencia, así como muestra Arcila (2021), buscando “ofrecer a los jóvenes la oportunidad y capacidad de construir y expresar significados, interpretar, comprender y recrear el mundo al cual pertenecen” (p.10).

Muy en línea con el objetivo de la creación de estos espacios, la experta entrevistada señala que uno de los retos del docente consiste precisamente en proporcionar ese encuentro entre el estudiante y la poesía, ella afirma que el maestro debe “propiciar la lectura del texto

poético y de suscitar empatía por este [...] sí desde el comienzo se le presenta al estudiante el poema como un género complejo y distante, estamos empezando, quizás, por mal camino” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025). No reñiríamos con esta idea, sin embargo, cabría preguntarse ¿no es la poesía precisamente un género complejo? Acaso para presentarla al estudiante ¿tendríamos que bajarle el nivel de complejidad que le es inherente? Ya que la poesía implica, trabajo esfuerzo, dedicación ¿la dificultad radicaría en que no queremos, como maestros, trabajar con ella porque se percibe como un texto difícil?, ¿no queremos que el estudiante se comprometa con este tipo de retos en la lectura y con todo lo que ello implica como compromiso del saber?, recordemos que en este análisis como lo menciona Zuleta (1980) estamos intentando

poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades (p.3)

predilección que iría en contra del compromiso que requiere ser un lector de poesía, así la cuestión, el reto del maestro podría cambiar un poco alineándose con los retos que se deben presentar al estudiante y el nivel en el que se encuentra.

También identifiqué algunas tensiones en la manera en que se formulan los objetivos dentro de las experiencias analizadas, aunque muchos de ellos parecían orientarse hacia procesos formativos amplios en su redacción, con frecuencia se expresaron en términos cercanos a los logros de aprendizaje como señala el siguiente objetivo: “cada uno/una debía concebir, ellos/ellas captaron la historia e hicieron uso de lo que Pizarnik expone en su texto para continuar y culminar la historia.” (Rodríguez, 2016 p.46), también como se aprecia en este: “compara

elementos comunes de textos del mismo género (personajes, ritmos, espacios, tiempo. Etc.)” (DBA, 2017 citado en Arcila, 2022), o como se evidencia aquí: “Identifica los recursos estilísticos utilizados en la pieza poética” (Arias, 2022 p.31). Esta situación puede relacionarse con las demandas institucionales que atraviesan el trabajo docente, particularmente aquellas provenientes de las políticas educativas. El Ministerio de Educación Nacional define los logros como: “Referente para analizar los desempeños de los estudiantes” (MEN, s.f, p.7), lo que implicaría un énfasis en aquello que puede observarse o verificarse en términos de desempeño.

Siendo así, pude referenciar que los logros cumplen una función pedagógica relevante dentro del aula, pues contribuyen a organizar la experiencia de aprendizaje u ofrecer orientaciones para hacer seguimiento a los procesos de los estudiantes. Sin embargo, su centralidad en los lineamientos institucionales y en las prácticas de evaluación pueden influir en la manera en que el maestro estructura los objetivos pedagógicos. De este modo, los logros podrían orientar la planificación de la enseñanza hacia aquello que resulta más fácilmente verificable, lo que eventualmente dejaría en un segundo plano los objetivos formativos tal como se comprenden en este trabajo.

Esta tensión que puede generarse en la práctica pedagógica del maestro, por un lado, propone que los objetivos formativos buscan orientar procesos más amplios relacionados con la apropiación cultural, la construcción de sentido y la formación del sujeto. Pero, por otro lado, los logros responden a la necesidad institucional de evidenciar resultados de aprendizaje. Hay que precisar entonces, como señala Bustamante (2019), que “La formación aquí propuesta [...] no tiene un vínculo necesario con los propósitos educativos” (p.5), en la medida que se trata de procesos que no siempre se traducen inmediatamente en resultados observables dentro del aula.

Desde esta perspectiva, consideré que centrar la práctica pedagógica exclusivamente en la formulación de verificación de logros podría desplazar la atención hacia aquello que resulta más fácilmente evaluable, esto no implica desconocer la utilidad pedagógica de los logros dentro del sistema educativo, pero sí invita a pensar que los procesos de formación suelen manifestarse de una forma más lenta. En palabras de Bustamante (2019), “De la formación sabremos de manera retroactiva, verificando un efecto” (p.5), es decir, se trata de transformaciones que pueden aparecer mucho tiempo después y que incluso el propio maestro podría no llegar a observar directamente.

4.1.3. La lectura de poesía en el aula: ¿asunto de lectura lúdica o lúcida?

Otra tensión identificada en el análisis se relaciona con el tipo de lector que parecen promover las experiencias sistematizadas, aunque varios objetivos mencionaron el desarrollo de la reflexión, “el poema invita al niño a reflexionar y meditar acerca de lo susceptible en lugar de lo evidente” (Curcho y Sierra, 2022, p.11), en algunos casos, el énfasis se situó principalmente en la motivación inicial, “el maestro debe centrar su mirada hacia la motivación del estudiante para involucrarse con una lectura que sobrepase el conocimiento racional” (Curcho y Sierra, 2022, p.34). Si bien estas aproximaciones pueden ser valiosas para despertar el interés de los estudiantes, no siempre logré evidenciar un tránsito hacia el tipo de lector lúcido o agónico que describe Cruz. Según este autor, estos tipos de lectores son aquellos que se asumen desde la lectura como una forma de comprensión del mundo pues, “se compromete intelectualmente y no pocas veces incluso éticamente con el saber respecto del mundo y de la existencia humana” (Cruz, 1998 p.66).

En este sentido, el análisis me permitió observar que varias de las experiencias parecen orientarse principalmente hacia la formación de un lector lúcido (cincuenta y cuatro por ciento) como este: “lograr una transformación en la constitución intelectual, sensible y reflexiva de los lectores” (Clavijo, 2020, p.27), sin embargo, aún hay un gran porcentaje de objetivos que se orientan a un lector lúdico (treinta y nueve por ciento), como este otro: “busca generar la búsqueda del gusto literario desde la experiencia” (Arias, 2022, p.28). Es decir, un lector que se acerca al texto poético desde el disfrute o el placer de la lectura. Aunque, “buena parte de esta línea de experimentación educativa no solo está centrada en hacer emerger las primeras impresiones, sino en ayudar a los estudiantes para que puedan avanzar en expresar sus reacciones al texto” (Munita y Torres, 2024, p.154), la experta entrevistada señala que el lector lúdico constituye apenas un punto de partida dentro del proceso de formación literaria, pues “el lector lúdico es un principio, y por supuesto, es inherente al ejercicio estético literario. Pero claro, en el contacto mismo que vamos llevando a cabo en la escuela con el texto literario, tenemos que superar este tipo de lector” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025).

Desde este modo de ver, la formación de lectores de poesía en la escuela, como explica la experta, puede entenderse como momentos complementarios dentro del proceso lector, ya que “no necesariamente son excluyentes y pueden ser parte de un proceso que, como lectores, deben vivir los estudiantes” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025), pero, como no se ha visto en las experiencias sistematizadas un ir más allá de ese lector lúdico, cuando se apunta a él como objetivo de lector de poesía, deberíamos preguntarnos ¿por qué mantener en la escuela un lector lúdico para la poesía? Si lo lúdico en esta sociedad responde a “el modo de producción capitalista” (Zuleta, 2005, p.16) y hace referencia al “espectáculo en general, como inversión concreta de la vida” (Debord, G, 1998 p.2), no deberíamos tal vez como maestros propender por

una visión de poesía como la de Borges (2023) cuando menciona que “Comprendí que el trabajo del poeta no estaba en la poesía; estaba en la invención de razones para que la poesía fuera admirable; naturalmente, ese ulterior trabajo modificaba la obra para él, pero no para otros” (p.197), vislumbrando así que el poema y la poesía no se agotan en una lectura lúdica, quizá va más allá, abre un espacio para el asombro a lo desconocido.

En este sentido, el diálogo entre los hallazgos del corpus y los procesos teóricos revisados me permitió reconocer tanto avances como tensiones en la manera en que se conciben los objetivos formativos en la enseñanza de la poesía, más que establecer una oposición entre diferentes enfoques, este análisis sugiere la necesidad de comprender las condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica y los retos que implica articular las demandas institucionales con procesos formativos de largo alcance, es una invitación a que los maestros pensemos en un equilibrio entre logros y objetivos formativos, y también nos detengamos a la hora de hacer las planeaciones e implementarlas, en observar el tipo de lectores que como comunidad comprometida con el saber nos concerniría promover en las aulas.

4.2. Estrategias didácticas emergentes en la enseñanza de poesía

Orientada al desarrollo del segundo objetivo específico, según lo planteado previamente como detectar las estrategias didácticas usadas por los maestros en el acercamiento de la poesía en el aula de clase. Consideré pertinente buscar en el corpus de las experiencias sistematizadas tres ejes centrales; poesía, poema y lector, que se encuentran sustentados conceptualmente en el apartado de referentes conceptuales. Una vez delimité estos ejes, efectué la búsqueda sobre la siguiente pregunta orientadora ¿cuáles fueron las estrategias didácticas usadas por los maestros en el acercamiento de la poesía en el aula de clase? Cuestionamiento que me permitió clasificar

la información obtenida de los documentos sistematizados y la entrevista a la experta en una gran sección llamada agrupación de estrategias didácticas, estructuración que decidí basar en ciertos tipos de estrategias expuestas por los autores Munita y Torres (2024). Con el fin de exponer estrategias didácticas para la poesía, que ya fueron planteadas por otros maestros en formación y que darán una idea al lector de este trabajo para llevar a cabo en su propia experiencia.

4.2.1. Estrategias didácticas emergentes encontradas en el corpus documental



Figura 6 estrategias didácticas emergentes

El corpus seleccionado compuesto por las ocho experiencias sistematizadas, del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y por la entrevista a la experta, me permitió enmarcar trescientas noventa y una citas relacionadas con los ejes de poesía, poema o lector y que ponían su foco sobre las estrategias didácticas emergentes.

Distribuidas de esta manera, doscientas quince se enmarcaban en el eje de poesía, correspondiente a un cincuenta y cinco por ciento. Noventa y seis citas que identifiqué en el eje de poema, equivalentes a un veinticinco por ciento. Y ochenta citas que situé en el eje de lector, proporcional a un veinte por ciento; como se evidencia en la figura seis estrategias didácticas emergentes. Paralelamente, encontré trescientas cincuenta y tres citas que procedían de maestros

en formación, diecinueve citas de figuras de autoridad o institucionales, y diecinueve citas de los expertos en poesía⁹.

Ubique estas citas como estrategias didácticas, ya que expresaban tanto explícitamente como implícitamente acciones pedagógicas, intenciones formativas, decisiones metodológicas o proyecciones didácticas; en pocas palabras, enunciaban actividades que se desarrollaban en el aula de clase con el propósito de presentar la poesía a sus estudiantes mediante la misma poesía, poemas o lectura. Lo referido anteriormente, se hizo evidente porque estas citas describen acciones pedagógicas con palabras como: Realizar, explicar, promover, favorecer o integrar; por ejemplo: “Explicar sucesos de interés de los estudiantes” (Arcila, 2022 p.70), en donde claramente debe haber una interacción, maestro - estudiante en el aula y se pueda llevar a cabo la explicación. Igualmente, algunas citas evidenciaban mediación docente, como esta

el maestro tiene que recoger todo lo que es él: su experiencia de vida, su experiencia lectora, su formación en teoría literaria, sus aproximaciones a la crítica. Todo esto puede alimentar el camino que la experiencia directa de una lectura plantea. Por ejemplo, un aspecto central es el de vivir y el de reflexionar sobre lo que ocurre con la lectura de sus estudiantes. (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025)

En donde la experta recomienda a los maestros tener un papel activo como intermediario entre el estudiante y la poesía que presenta en el aula. O se situaban en un contexto de experiencia de aprendizaje, así: “En primer lugar, las mediadoras ambientan el espacio con unos versos seleccionados para la lectura en voz alta, que se van a compartir al momento de la lectura”

⁹ Es de aclarar que estas citas no solo provienen de la experta entrevistada para este análisis documental, también de los expertos que ofrecían sus opiniones académicas a los maestros en formación que desarrollaron las experiencias sistematizadas

(Curcho y Sierra, 2022 p.75), ya que habla del espacio a ocupar durante la actividad y el cómo lo va a llevar a cabo.

En coherencia con lo expuesto, es importante recalcar que logré la agrupación de las citas como estrategias didácticas gracias a la familia semántica que acompañaba cada una, tales fueron: las de intencionalidad pedagógica: Favorecer, promover, permitir, desarrollar, fortalecer, propiciar, comprender, expresar, incentivar o acercar; como en esta cita: “Declamar poemas teniendo en cuenta la pronunciación y entonación necesaria para expresar emociones” (DBA, 2016 citado en Curcho y Sierra, 2022), en donde el MEN espera que los estudiantes logren expresar emociones cuando declaman poemas. O las de acción formativa: desarrollo, formación, experiencia, aprendizaje, participación, construcción, reflexión, sensibilidad o apropiación; tal como lo expone esta cita: “Proceso de reflexión grupal y personal guiada por preguntas específicas sobre la página y el tema que se aborda” (Arias, 2022 p.64), en la que la maestra en formación busca organizar de tal modo su actividad y llegar a un proceso de reflexión.

En este sentido, me conviene precisar que reconocer estas estrategias didácticas emergentes en las experiencias sistematizadas me brindó la posibilidad de realizar una agrupación, en la que opté por indagar en algunos enfoques de estrategias que circunscriben los autores Munita y Torres (2024) en su artículo *la educación poética tensiones, desafíos y líneas de avance*. Siendo necesario tener presente que, dichas orientaciones sobre estrategias que proponen los autores se acuñan en un contexto en el que afirman que cuando, “hablamos de un acercamiento a lo poético [...] estaría dejando afuera tanto a la poesía como a los lectores” (Bajour, 2019 citado en Munita y Torres, 2024), posiblemente provocando que tanto maestros como estudiantes, “ven la lectura poética en el aula como una actividad mecánica, de analizar y responder preguntas sobre los poemas, más que de construir significados sobre estos” (p.152).

Razón por la que, Munita y Torres (2024) proponen siete enfoques para ayudar con la enseñanza de poesía en el aula: *Favorecer la respuesta personal del lector, crear comunidades de lectores y escritores, ofrecer andamiaje, apreciar las cualidades estéticas del poema, diversificar el corpus de lecturas, abrir experiencia poética a lo performático e integrar habilidades y crear ambientes poéticos* (enfoques ya explicados detalladamente en el capítulo dos del presente análisis documental). Sin embargo, me permití durante el proceso de agrupación crear una octava categoría a la que Suárez (2020) hace alusión, en el libro *Estanislao Zuleta y la educación la vigencia de su pensamiento*, cuando habla de la educación colombiana, y es la de *repetir fórmulas con el fin de pasar pruebas estandarizadas*.

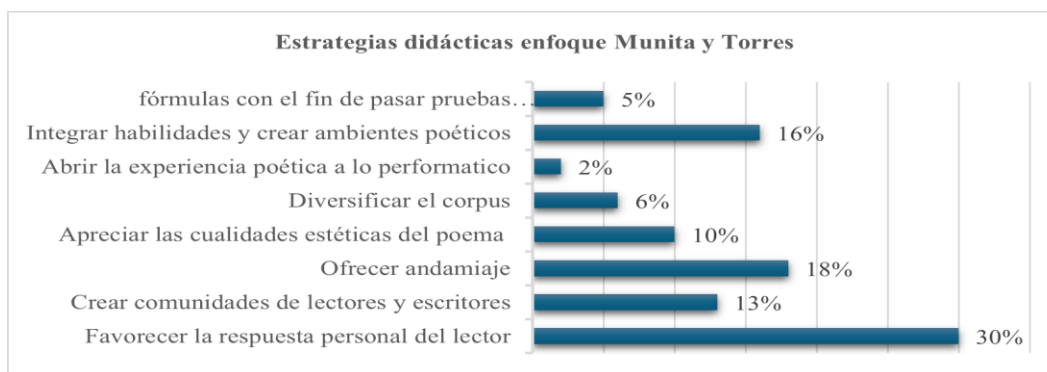


Figura 7 estrategias didácticas enfoque Munita y Torres

Así como se evidencia en la figura siete estrategias didácticas enfoque Munita y Torres, de las trescientas noventa y una citas que enmarqué como estrategias didácticas de los ejes centrales (poema, poesía o lector). Evidencié que, ciento diecisiete citas, representadas en el treinta por ciento, las agrupé como *favorecer la respuesta personal del lector*, aquí hallé citas similares a esta: “Se pretende acercar al estudiante al texto, no de una forma arbitraria, sino de una manera en la que, por gusto, el estudiante lea y comience a despertar su curiosidad e interés por el género lírico y la obra elegida” (Arcila, 2022 p.69), en donde el gusto es el inicio de la actividad. Igualmente, observé cincuenta y una citas, determinadas en el trece por ciento, que

propuse como *crear comunidades de lectores y escritores*, por ejemplo, esta: “se creó una página web llamada “Revolución lírica” donde los estudiantes van a aprender sobre poesía desde el freestyle rap” (Arias, 2022 p.19), evidenciando, el uso de un espacio digital para el encuentro con la poesía.

Setenta citas, compuestas en el dieciocho por ciento, que nombre como *ofrecer andamiaje*, a manera de ilustración: “el delimitar la búsqueda que deben realizar para el acercamiento al contexto histórico, permitiría que los estudiantes cumplieran la tarea de una forma más sencilla y ordenada” (Arcila, 2022 p.76), momento en el que el maestro propone una estrategia que le funciona a él mismo para el trabajo con el poema. Adicionando, treinta y nueve citas, dispuestas en el diez por ciento, que clasifiqué en *apreciar las cualidades estéticas del poema*, siendo esta una de ellas “se retoma esta vez desde la escucha y no desde la oralidad para constatar y reafirmar su significado y su importancia en las prácticas de lectura poética” (Parra, 2022 p.66-67), que echa mano de herramientas como la escucha y la oralidad para interpretar el poema.

Veintitrés citas, evidenciadas en el seis por ciento, que enfoqué a *diversificar el corpus*, tal es el caso de, “esta estrategia permite hacer un trabajo secuencial en torno a diferentes textos que forman parte de un solo tópico” (Maldonado, 2022 p.73), que busca traer consigo una multitud de textos nuevos para el estudiante. En esta línea hallé, nueve citas, planteadas en el dos por ciento, dirigidas a *abrir la experiencia poética a lo performático* así, “Taller sobre la libre expresión y búsqueda del talento “freestallero” de los estudiantes” (Arias, 2022, p.63), evidenciando que la poesía no solo está en las palabras, se abre a otras experiencias como la corporal. Bajo esta perspectiva aparecieron, sesenta y dos citas, instadas en el dieciséis por ciento, que encuadré en el enfoque de *integrar habilidades y crear ambientes poéticos*, tal es el

caso de: “se propone desarrollar una recitación incluyendo la participación de cada uno de los estudiantes a través de una lectura guiada y conjunta” (Parra, 2022 p. 64), aquí el maestro en formación buscaba un ambiente poético mediante la recitación de poemas.

Finalmente, veinte citas, personificadas en el cinco por ciento, denominadas desde el planteamiento de repetir *fórmulas con el fin de pasar pruebas estandarizadas*, a modo ilustrativo: “se busca hacer el material audiovisual más corto y que solo contenga la información necesaria para los estudiantes” (Maldonado, 2022 p.65), contexto en el que se busca rapidez para responder a los tiempos quizá de la misma institución.

4.2.2. Poesía oportunidad para explorar el panorama de la lectura literaria

A partir de la identificación de las estrategias didácticas emergentes en el corpus documental, establecí un diálogo entre las prácticas pedagógicas descritas por los maestros en formación, las perspectivas teóricas revisadas en los referentes conceptuales y las ideas expuestas por la experta entrevistada para este análisis documental, este ejercicio me permitió observar cierta tensión en la manera que los maestros conciben el acercamiento de la poesía al aula de clase, particularmente en relación con el lugar que ocupa el gusto del estudiante en las estrategias empleadas para enseñar este género literario.

Teniendo en cuenta que la tendencia predominante en las ocho experiencias analizadas correspondió a *favorecer la respuesta personal del lector*, representada en un treinta por ciento de las citas identificadas, y que consiste en generar espacios en donde los estudiantes puedan expresar sus pensamientos, emociones, interpretaciones o experiencias personales frente al poema. En esta línea, como lo mencionan Munita y Torres (2024), los maestros buscan meditar

en “las mejores formas para favorecer y alimentar [...] vivencia íntima en el alumnado” (p.153) como aquí: “Se pretende acercar al estudiante al texto, no de una forma arbitraria, sino de una manera en la que, por gusto, el estudiante lea y comience a despertar su curiosidad e interés por el género lírico y la obra elegida” (Arcila, 2022, p.69), en dónde la maestra en formación alude en un primer momento al gusto del estudiante para empezar a leer. La presencia predominante de esta línea de avance en las experiencias analizadas podría llegar a interpretarse como un intento de desplazar el énfasis de la enseñanza de la poesía desde el análisis formal hacia una experiencia para el lector. Sin embargo, cuando esta tendencia se pone en diálogo con otras reflexiones sobre la formación literaria, emerge una cuestión relevante, y es la de preguntarnos ¿Cuál es el lugar que ocupa el gusto del estudiante en el proceso de enseñanza de este género?

En varias de las experiencias analizadas observé que el acercamiento a la poesía se realizó a partir de los intereses de los estudiantes como aquí: “es fundamental hacer un análisis previo, como docentes, sobre los intereses y el contexto en el cual está inmerso el estudiante para así lograr una selección de poemas o literatura en general acorde a sus necesidades e intereses” (Arias, 2022, p.29). Aunque con esta línea de avance el maestro busca generar una empatía inicial con el género, especialmente en contextos escolares donde la educación poética: “se ha concretado en un tipo muy restringido de prácticas didácticas” (Munita y Torres, 2024 p.151), y algunos expertos como Cavalli (2011) han venido alertando sobre, “la distancia que los y las estudiantes parecen haber construido con la poesía a partir de las situaciones de lectura vividas en la escuela” (citado en Munita y Torres, 2024). La experta entrevistada señala que, “el gusto es importante en la aproximación a un texto literario y a un asunto de carácter artístico” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025), no obstante, también advierte que el papel del maestro no se limita a partir de los gustos existentes, implica propiciar nuevas experiencias

estéticas en los estudiantes, en sus palabras, “si el estudiante llega con él [...] ¡fantástico! Hay que mantener la llama. Y, si no, hay que prender el fuego” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025).

Este punto introduce una tensión en el análisis de las estrategias encontradas y es que, si bien el acercamiento a la poesía puede partir de los intereses previos del estudiante, podría llegar a existir el riesgo de limitar la experiencia literaria con aquello que ya resulta familiar para él. Muy en línea con esta cuestión, los autores han señalado que, “buena parte de esta línea de experimentación educativa no solo está centrada en hacer emerger las primeras impresiones, sino en ayudar a los estudiantes para que puedan avanzar en expresar sus reacciones al texto” (Munita y Torres, 2024 p.154). Es así como el papel de la poesía y otros textos del género literario en el aula no consiste únicamente en confirmar los gustos existentes, también ayudarían a ampliar el horizonte cultural de sus estudiantes. Como afirma Colomer (2005), “Los alumnos gustan de determinadas manifestaciones literarias. No hay duda de ello” (p.90), no obstante, la educación literaria no debería limitarse a reforzar esas preferencias iniciales, ya que: “los alumnos tienen derecho a saber que existen corpus distintos, con ofertas variadas, para momentos diferentes y funciones de muchos tipos” (p.91); desde esta perspectiva, el gusto se entendería más como un resultado del encuentro con las obras literarias que como un punto de partida absoluto, así los maestros apuntarían a proponer nuevos textos, lenguajes y experiencias que amplíen la relación de sus estudiantes para con la poesía y a que sus alumnos identifiquen que, “existe una [...] forma de apreciar un texto, que no siempre se justifica porque “‘es divertido’ o porque es ‘como si lo vivieras tú’” (Colomer, 2005, p.93), y que tengan claro que, “lo seguro es que la literatura no resuelve problemas – más bien los crea- y que en vez de felices hace a la gente más apta para la infelicidad” (Llosa, 2014, p.258).

En este sentido el diálogo entre las líneas de avance identificadas en las experiencias sistematizadas y las propuestas por Munita y Torres (2024) me permitió observar, por un lado, que estas estrategias emergentes, sin duda alguna intentan lograr un esfuerzo por acercar la poesía a los estudiantes mediante prácticas que reconocen su experiencia como lectores, igualmente que los maestros han ido desalojando prácticas tradicionales que buscan *repetir fórmulas con el fin de pasar pruebas estandarizadas*, contando con un porcentaje del cinco por ciento, pero que, por otro lado, plantean un interrogante sobre ¿cómo equilibrar esa experiencia personal, llamada en este caso ‘el gusto’, con la posibilidad de introducirlos en formas de lectura que trasciendan sus preferencias iniciales y abran el panorama?

4.3. Postulados disciplinares emergentes en la enseñanza de poesía y corpus literario encontrado en los trabajos sistematizados

Con el fin de dar cumplimiento al tercer objetivo específico, de acuerdo con lo planteado previamente, identificar qué postulados disciplinares dan sustento a las experiencias sistematizadas y cuál fue el corpus literario que se trabajó en cada acercamiento. Estimé oportuno, buscar en las experiencias sistematizadas tres ejes centrales; poesía, poema y lector, que se encuentran sustentados conceptualmente en el apartado de referentes conceptuales. Tras delimitar estos ejes, orienté una búsqueda mediante las siguientes preguntas base: ¿qué postulados disciplinares dan sustento a los proyectos?, y ¿Cuáles fueron los recursos utilizados por los maestros en el acercamiento de la poesía en el aula de clase? Estos interrogantes me permitieron clasificar la información recopilada de los documentos analizados y de la entrevista a la experta en dos grandes agrupaciones, postulados disciplinares emergentes y corpus documental emergente, respectivamente. Clasificación en la que encontré, para la primera

algunas tendencias sobre estos postulados que se repetían a lo largo del corpus y en la segunda las diferentes obras literarias y recursos que utilizaban los maestros en formación para llevar la poesía al aula y que expusieron en sus trabajos de grado, hallazgos que expondré a continuación.

4.3.1. Datos encontrados en el corpus documental sobre postulados disciplinares emergentes

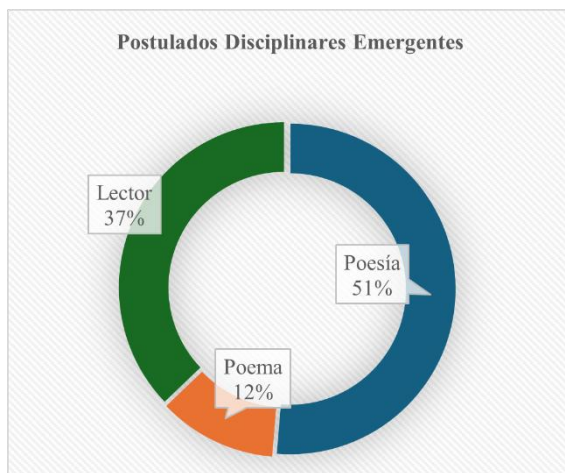


Figura 8 postulado disciplinares emergentes

El corpus seleccionado conformado por las ocho experiencias sistematizadas, del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y por la entrevista a la experta, me permitió rastrear en primera instancia seiscientos setenta y cuatro citas, relacionadas con los ejes de poesía, poema o lector y que discurrían sobre postulados disciplinares

emergentes. De estas, trescientas setenta y tres versaban sobre poesía, equivalentes al cincuenta y un por ciento; ochenta y cuatro atendían al eje de poema, correspondientes al doce por ciento; y doscientas diecisiete citas que respondían al eje de lector, constituyendo un treinta y siete por ciento; como se muestra en la figura ocho postulados disciplinares emergentes. permitiendo además identificar que, cuatrocientos veinte postulados provenían de maestros en formación, doscientos veintitrés de autoridades teóricas o institucionales tales como: Sergio Andricaín, Antonio Rodríguez, Octavio Paz, Alfonso Cárdenas, el Ministerio de Educación Nacional, entre otros, y treinta y un postulados ofrecidos por la experta entrevistada para este análisis.

Categoricé estas citas como postulados disciplinares emergentes, debido a que en estas se enuncian fundamentos conceptuales, definiciones o perspectivas teóricas que sustentan las experiencias sistematizadas y que se articulan a los ejes centrales (poesía, poema o lector).

Lo señalado lo evidencié a partir de rasgos lingüísticos propios del discurso teórico, entre ellos: Enunciados conceptuales que pareciera buscan explicar la naturaleza de la literatura, la poesía o el lenguaje; por ejemplo: “la poesía es un concepto abstracto y subjetivo, es posible condensarlo en un elemento como el poema” (Maldonado, 2022, p.32), en donde el maestro en formación localiza a la poesía como un concepto subjetivo. Igualmente, identifiqué referencias a autores, obras o tradiciones literarias, que funcionan como soporte teórico de los trabajos de grado; tal es el caso de: “la obra de este autor boyacense es el objeto transversal para el desarrollo de un pensamiento narrativo, comprendido como la manera de percibir las realidades sociales e históricas a través de la narrativa” (Clavijo, 2020, p.22), en donde el maestro en formación trae una idea de lo que podría producir la obra de Jairo Aníbal Niño. De la misma manera, evidencié afirmaciones formativas de la literatura, como pueden observar en esta cita: “la poesía afrocolombiana es fundamental para el presente trabajo porque es el medio de aproximación a la interpretación social a través de un género literario al cual no se le atribuye el protagonismo” (Arcila, 2022 p.20), aquí la maestra en formación tiene el objetivo de aproximar la interpretación social a sus estudiantes mediante la poesía afrocolombiana.

Con base en estos mismos criterios, quisiera precisar que la familia semántica que da soporte a la clasificación de estas citas como postulados disciplinares emergentes se compone por tres campos. El primero, campo del objeto literario, en donde pude hallar términos como literatura, poesía, poema, obra o género literario; como se muestra aquí: “Así como se plantea la definición de la poesía como manifestación de la belleza haciendo uso de la palabra, es

importante igualmente presentar el tipo de poesía a elegir y lo que hace y permite a la poesía ser los poemas” (Parra, 2022, p.36), en donde el maestro presenta la idea que se ha formado sobre poesía. El segundo, el campo del lenguaje literario, compuesto por términos como lenguaje, palabra, significado o expresión, tal como se observa en la afirmación: “La poesía es vista como una expresión sensible, pero a su vez como el medio en que se puede acceder a la sensibilidad” (Curcho y Sierra, 2022, p.47), aquí el maestro entiende a la poesía como forma de expresión del lenguaje. Finalmente, el campo de formación del lector, constituido por palabras como lector, lectura, interpretación, comprensión, sentido, pensamiento o reflexión; como se aprecia en esta cita: “el principal recurso está en la experiencia de lectura misma de los estudiantes, que siempre va a dictar un camino individual y que va a seguir el docente para encontrar aquellos elementos claves que hay en su propia experiencia lectora” (comunicación personal, 5 de abril de 2025), en donde la experta entrevistada centra el proceso de lectura como base para la construcción de sentido.

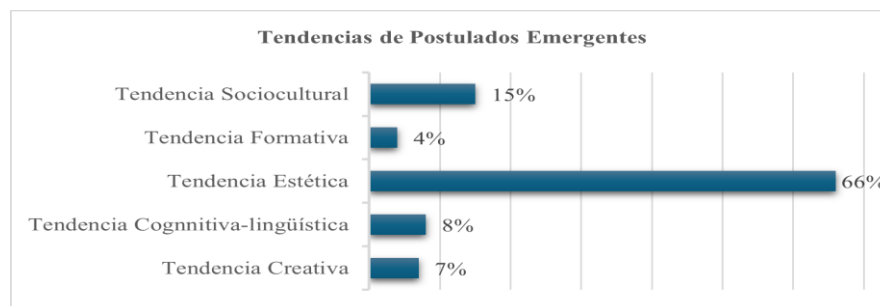


Figura 9 tendencias de postulados emergentes

Reconocer estos postulados emergentes en los trabajos de grado seleccionados como corpus para este análisis documental, me facilitó el poder realizar una agrupación por tendencias que se repetían constantemente en cada idea plasmada allí, como se evidencia en la figura nueve tendencias de postulados emergentes, de esta manera pude comprobar qué ideas, discursos o

verdades se han venido forjando en la enseñanza de estos tres ejes centrales (poesía, poema o lector) en el aula de clase. Allí encontré, que cuarenta y nueve citas, correspondientes al siete por ciento, las clasifiqué como tendencia creativa, por ejemplo: “La lectura recreativa se concibe como un ejercicio meramente libre y placentero para el lector; cuyas características están ligadas a la idea de que el acto de leer no es impositivo” (Parra, 2022 p.35), en dónde se da foco a la lectura recreativa en el aula.

Evidencié que cincuenta citas, representadas en el ocho por ciento, las agrupé como tendencia cognitiva-lingüística, hallé citas similares a esta: “la coexistencia de la actividad del aula y de la lectura más o menos libre de obras, lectura que, en el mejor de los casos, se utilizan para la formación moral o lingüística” (Colomer, 1996 citada en Arcila, 2022), en dónde el autor pone en evidencia como la lectura se orienta a habilidades lingüísticas. Igualmente, observé, cuatrocientas cuarenta y cinco citas, determinadas en un sesenta y seis por ciento, que relacioné como tendencia estética, por ejemplo, esta cita: “La lectura en la educación inicial está entendida como un sin número de posibilidades interpretativas a través de gestos, dibujos trazos con los que construye un sentido, inventar historias y disfrutar textos de diferentes géneros” (Curcho y Sierra, 2022, p.16), aquí la idea de lectura se encamina a una exaltación de lo expresivo.

Encontré treinta citas, compuestas en el cuatro por ciento, que nombre como tendencia formativa, a manera de ilustración: “este tipo de poesía se vale de formas e imágenes que se entremezclan, a veces, con palabras para producir significados de conceptos que sufren una transformación” (Bravo, 2019, p.33), planteando uno de los objetivos de la poesía visual. Finalmente, hallé cien citas, personificadas en un quince por ciento, que propuse como tendencia sociocultural como está: “el lenguaje fue entendido como una construcción social que responde a

estructuras, patrones y actores” (Bravo, 2019, p.84), en dónde se exaltan los patrones sociales del lenguaje.

4.3.1.1. ¿Se ha convertido la estética en la base de la lectura poética?

Para dar respuesta al tercer objetivo específico de este análisis documental, los postulados disciplinares identificados en las experiencias sistematizadas me permitieron comprender las bases teóricas desde las cuales los maestros en formación sustentan la enseñanza de la poesía en el aula. A partir de la triangulación, opté por analizar los argumentos expuestos de los autores más frecuentes a lo largo de las experiencias sistematizadas, en donde evidencié que sus argumentos convergen en mayor medida desde una tendencia estética, sociocultural y creativa.

Autor	Número de Citas	Años citados	Tendencia en la que emerge (frecuencia en citas)
Sergio Andricaín y Antonio Rodríguez	18	1997 2006 2016	Tendencia estética (16 citas) Tendencia creativa (1 cita) Tendencia sociocultural (1 cita)
Octavio Paz	9	1956 1972	Tendencia estética (9 citas)
Alfonso Cárdenas Páez	14	2004 2005 2007	Tendencia estética (8 citas) Tendencia sociocultural (3 citas) Tendencia creativa (1 cita) Tendencia formativa (1 cita) Tendencia cognitivo-lingüística (1 cita)

Tabla 3 Autores Emergentes

Tal como se evidencia en la tabla de autores emergentes, los autores con mayor número de citas fueron Andricaín y Rodríguez, quienes contaron con un total de dieciocho citas a lo largo de los documentos analizados, pero ¿Quiénes son? Empecemos por Sergio Andricaín, es un escritor, editor e investigador cubano, quien se dedica a la promoción de lectura, proyectos culturales y educativos (Suárez, 2014). Al igual que su compañero de escritura, Antonio Orlando Rodríguez, quien es un escritor e investigador literario, que ha sido promotor de lectura y fue subdirector de fundalectura en Colombia (Pérez, 2016). De las citas encontradas dieciséis las

dispuse como una *tendencia estética* como aparece aquí: “Falta espacio, en los programas educativos para sensibilizar a los alumnos con tendencias poéticas más cercanas a su modo de ver y sentir el mundo” (Andricaín y Rodríguez, 2006 citados en Curcho y Sierra, 2022), en donde los autores evidencian que hay una falta de priorización en la sensibilización del estudiante frente al lenguaje poético, y resaltan la necesidad de promover una experiencia estética al conectar con la poesía.

Otra de las citas que inscribí en la *tendencia creativa*, como se evidencia en el siguiente argumento: “En las rondas, las palabras se vinculan con la música y el movimiento para acompañar los juegos” (Andricaín y Rodríguez, 2006 citados en Curcho y Sierra, 2022). En este caso los autores destacan la integración del lenguaje con otras formas de expresión como la música y el movimiento lo que puede impulsar la perspectiva creativa del aprendizaje. Y una cita adicional que ubico en la *tendencia sociocultural*: “los jingles publicitarios, de textos ramplones, que recibe el niño a través de la radio, de la televisión y que, si no se le brindan otras opciones, pueden convertirse en la única “poesía” con la que se relaciona” (Andricaín y Rodríguez, 2006 citados en Curcho y Sierra, 2022), Ejemplo en el que, de manera desafortunada, los autores aluden a que, si al estudiante no le ofrecieran otras alternativas de lectura, su concepción de la poesía posiblemente se limitaría a este tipo de contenidos, evidenciando así una influencia del contexto sociocultural en la formación de su experiencia literaria.

El siguiente autor más frecuente en las citas encontradas, como se evidencia en la tabla de autores emergentes, fue Octavio paz, ¿quién fue este autor? Para hacer referencia a él debo mencionar que se destacó como escritor, ensayista, poeta y diplomático mexicano, fue considerado uno de los más influyentes de la literatura hispanoamericana y ganador del premio nobel de literatura en 1990 (Fernández y Tamaro, 2004). El poeta aportó un total de nueve citas a

lo largo del corpus documental, que en su totalidad clasifique como *tendencia estética*, para ilustrar encontramos esta idea en donde el autor declara que el poema es una “creación original y única, pero también es lectura y recitación: participación [...] un conjunto de frases, un orden verbal, fundado en el ritmo” (Paz, 1956 citado en Parra, 2022) planteamiento en el que se hace énfasis en elementos como el ritmo, la recitación y el orden verbal; estableciendo de esta manera una mirada centrada en el valor estético del poema.

Finalmente, otro de los autores mayormente mencionado por los maestros en formación, con catorce citas, sería Cárdenas, ¿de quién se trata? Su nombre completo es Alfonso Cárdenas Páez, nacido en “Norte de Santander, 1952. Licenciado en español-francés de la Universidad de Pamplona, Magister en Lingüística de la Universidad del Valle” (Clavijo, J p.17). De estas citas ocho las dispuse como *tendencia estética*, tal como se aprecia en el siguiente argumento, “al situarse en el terreno de las emociones y los sentimientos, tienen trasfondo estético que proviene de las vivencias con respecto al mundo, al otro, al sí mismo” (Cárdenas, 2004 citado en Clavijo, 2020), en donde el autor sitúa a la poesía hacia una dimensión sensible de la experiencia literaria teniendo como base las vivencias propias y del otro.

Así mismo, encontré tres citas adicionales que inscribí en la tendencia sociocultural, tal como se ilustra con el siguiente argumento del autor:

la analogía es la llave de acceso a mundos que, inventados o coincidentes con el que conocemos, somos capaces de comprender en la medida en que nos despejan el horizonte de la vida. De ahí que siempre leemos en clave analógica el mundo que habitamos, la realidad que vivimos (Cárdenas, 2005 citado en Arcila, 2022)

En ese planteamiento se evidencia cómo la lectura y la interpretación del texto se encuentran vinculadas con la comprensión de la realidad, lo que resalta la relación entre el lenguaje, experiencia y contexto sociocultural en la construcción de sentido.

Por último, otra de las citas que adquieren relevancia para este apartado de hallazgos fue la que inscribí en la *tendencia creativa*: “la literatura es el ejercicio lúdico del lenguaje verbal con miras a saturar la expresión a través de la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación. Este ejercicio supera los límites de la razón y su tendencia a analizar y discernir del mundo” (Cárdenas, 2004 citado en Clavijo, 2020), en este argumento el autor destaca el carácter lúdico de la literatura, lo que podría posibilitar un ejercicio creativo a la hora de explorar la realidad.

Pese a las diversas tendencias que emergieron durante los hallazgos, se pone en evidencia una vez más, así como en los datos presentados anteriormente, que la tendencia formativa queda rezagada, con lo que podríamos llegar a preguntarnos ¿estarían los maestros en formación basándose en ideas, creencias o postulados que nos lleven a una verdadera *transferencia de trabajo*? por lo menos en cuanto a poesía se trata, esta ausencia cobra valor si se tiene en cuenta que la formación implica “Una condición *sine qua non*”¹⁰ para que los métodos y los contenidos tributen a la formación. Gracias a ella, el enseñante materializa – no es que enuncie – un sí para la posibilidad de un modo distinto de satisfacción del estudiante” (Bustamante, 2019, p.24), no obstante, los postulados identificados en los documentos pareciera que tienden a privilegiar la estética, sin evidenciar con claridad esa transferencia de deseo por el trabajo con la poesía.

Por su parte, la experta en poesía enfatiza que el docente debe “propiciar la lectura del texto poético y [...] suscitar empatía por este” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de

¹⁰ *Sine qua non*: condición en la que no es posible que algo ocurra

2025), lo cual sugeriría que la experiencia estética es un punto de partida necesario, pero no suficiente. Además, advierte que el proceso lector implica un recorrido, en tanto “necesitamos que haya un lector lúdico, pero también necesitamos que esté el lector lucido y el lector agónico” (Experta, comunicación personal, 5 de abril de 2025). Sin embargo, en los documentos analizados predomina una inclinación hacia el contexto, el disfrute y la creatividad lo que pudiese estar limitando el desarrollo a niveles de lectura más complejos. De esta manera, aunque se favorece el acercamiento inicial al texto, no siempre se evidencian estrategias que conduzcan a procesos comprometidos con lo formativo; estrategias de gran relevancia para la poesía en el contexto del aula, ya que es el lugar en donde podemos como Zuleta (1980) menciona “amar lo que uno desea” (citado en Suárez, 2020) y como maestros “enseñar a pensar y despertar en el alumno la pasión y el interés por el conocimiento y el saber” (Suárez, 2020, p.74).

Recapitulando, aunque los maestros en formación se apoyan en postulados que resaltan la tendencia estética, sociocultural y creativa de la poesía, estos no siempre se traducen en una apuesta formativa en el sentido planteado por Bustamante, lo que implica que la enseñanza de la poesía podría estar quedándose en una experiencia momentánea, sin consolidarse como un proceso que transforme al estudiante en un sujeto que *desea el saber* y continúe explorándolo (Bustamante, 2019). Por lo tanto, el reto podría radicar en reconfigurar su enseñanza para que, además de generar gusto, promueva un lector que “se compromete intelectualmente y no pocas veces incluso éticamente [...] con el saber respecto del mundo y de la existencia humana” (Cruz, 198, p.66).

4.3.2. Corpus literario emergente

Para culminar con la respuesta al tercer objetivo de este análisis documental, me centraré en la categoría específica que denominé *recursos literarios y textuales*, ya que es aquí en donde podemos observar ¿cuáles fueron las obras literarias trabajadas en el aula de clase por los maestros en formación?

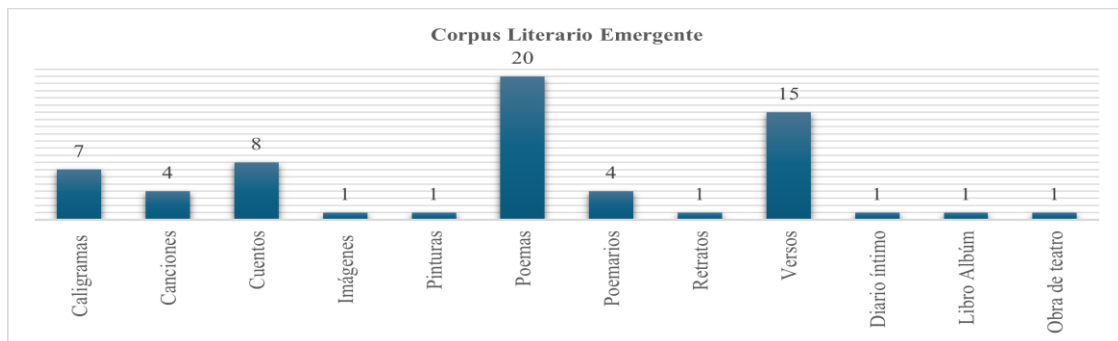


Figura 10 corpus literario emergente

Como se evidencia en la figura diez corpus literario emergente, logré encontrar uno muy escaso, quizá debido a que los maestros en formación, aunque muchos de ellos tenían claro que esta selección es realmente importante a la hora de llevar la poesía al aula de clase como se evidencia en esta cita: “la minuciosa selección de textos literarios en el aula provoca que los nuevos lectores se acerquen de maneras diferentes a la literatura” (Clavijo, 2020, p.39), no dedicaron un espacio específico dentro del trabajo escrito para explicar el cómo y por qué llegaron a esa selección de obras. Las que encontré para este apartado estaban mencionadas en el cuerpo del trabajo, en imágenes o en tablas que se exponían allí; considero que este apartado es esencial, por lo menos para los trabajos en literatura, ya que “es labor de la escuela combinar objetivos, ejes de programación, corpus de lecturas y tipos de actividades en el conjunto de una planificación organizada que resulte cada vez más efectiva” (Colomer, 2005, p.168 -169) en este caso para la *transmisión del trabajo* con la poesía.

Los maestros en formación dieron uso en su mayoría a obras literarias como: veinte poemas, en donde aparecen poetas como Jairo Aníbal Niño con una selección de siete poemas por ejemplo *¿las penas que se cocinan?, cuando me miro al espejo o cómo no me vas a querer*, Seguido por Nicolás Guillén con dos poemas *la pajarita de papel* y *Sensemayá*; también se sirvieron de quince versos individuales, por ejemplo: *te lloré todo un río, veo la luna como si fuera el ojo de una cerradura o El gato es una gota de tigre*; finalmente, hicieron uso de cuentos, en este caso destacando dos, llamados cuentos cortos, *el dinosaurio* de Augusto Monterroso y *La mujer pequeña* de Miguel Chávez. Como se puede evidenciar dos de las agrupaciones más utilizadas fueron obras cortas y rápidas que quizás responden a “la lectura funcional [...] imprescindible al uso y consumo del mundo.” (Cruz, 1998, p.49).

4.4. Recurso pedagógico derivado del análisis documental

El recurso pedagógico que lleva por título *podrá no haber poetas; pero siembre habrá poesía*, fue un producto derivado del presente análisis documental; este recurso buscó recoger las estrategias más efectivas de las ocho experiencias documentadas y sistematizadas que conforman el corpus documental de este trabajo de grado, estrategias como: el poema como regalo, la lectura en voz alta y el análisis del poema en forma de cuestionamientos (ver en anexo 4). Para llegar a esta producción debo mencionar que también tome en cuenta el enfoque conceptual que venía trabajando desde los referentes conceptuales que se presentan en este trabajo, dentro de los que emergen Octavio Paz y Hugo Friedrich con su perspectiva de poesía y poema respectivamente, Guillermo Bustamante quien da las pautas para pensar el objetivo formativo del recurso, Fernando Cruz Kronfly al desvelar el tipo de lector que buscó, que por cierto apunta a uno lúcido, y Felipe Munita y Camila Torres quienes aportaron líneas de avance como: Ofrecer

andamiaje, diversificar el corpus de lecturas, crear comunidades de lectores e integrar habilidades, líneas que tuve en cuenta a la hora de diseñar los talleres.

Con la idea de que este recurso pedagógico tuviese una aplicación en aula, realicé una prueba piloto de los talleres con los estudiantes de grado décimo del colegio Guillermo Cano Isaza; al llevarlos a la práctica me fue posible identificar qué elementos funcionaban o no dentro del salón, así como cuáles detalles requerían ajustes para tener en cuenta a la hora de implementar los talleres y tener evidencia de primera mano de cómo sería una posible respuesta de los estudiantes ante las perspectivas, criterios y actividades planteadas.

Pretendo con este recurso pedagógico “proponer actividades que movilicen la capacidad de razonar” (Colomer, 2005, p.95); con esto me refiero, por un lado, a invitar al maestro para que indague, adapte y resignifique, si es necesario, cada propuesta que presentó allí y se llene de herramientas para afrontar el reto, hoy más evidente, de llevar poesía al aula; y por otro, al estudiante para que amplie su perspectiva frente a la poesía, explorándola desde una experiencia artística, reflexiva, lenta, y quizás llegar a construir juntos una clase de literatura que incluya “un ámbito donde se cuestiona, dialoga y enriquece el mundo propio” (Colomer, 2005, p.86) para que lleguen algún día a comprender que “la poesía es ofrecer una perspectiva única [...] un modo de ver el mundo, una forma especial de relación con la realidad” (Tarkovski, 1986, p.39) que tal vez nos ofrezca el valor de desafiar las estructuras convencionales tanto de la educación como del sistema en el que estamos inmersos.¹¹

¹¹ En caso de requerirse su consulta, el documento podrá solicitarse a la coordinación de práctica; igualmente, será presentado en la sustentación de este análisis documental ante los jurados.

5. Conclusiones

Recordemos que en este trabajo de grado busqué realizar un análisis documental sobre ocho experiencias sistematizadas y documentadas relacionadas con el uso formativo y metodológico de la poesía en el aula de clase, para lo que me planteé reconocer los objetivos formativos y las estrategias didácticas con los que estas experiencias acercaron la poesía a este entorno, igualmente me propuse identificar qué postulados disciplinares les dan sustento y cuál fue el corpus literario que se trabajó en cada acercamiento; con el fin de dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son las finalidades formativas y las estrategias didácticas y/o pedagógicas que se presentan sobre la lectura de poesía en el contexto del aula de clases?, es decir, cuando de poesía se habla ¿qué se lee, bajo qué estrategias y con qué finalidades?

Los hallazgos que emergieron de esta investigación están propuestos en tres líneas: como primera instancia, se encuentran los objetivos formativos en donde los maestros en formación apuntaron a plantear objetivos con la poesía sobre *maneras de hacer que ahora cobran valor*, sin embargo, estos objetivos en su mayoría estaban planteados desde la perspectiva de logros académicos, lo que podría sugerir que posiblemente estarían dejando de lado los objetivos formativos (entendidos en este análisis documental desde la mirada de Bustamante). Recordemos que no se trata de eliminar uno u otro, lo que busco al resaltar este tipo de objetivos es plantear la discusión entre estas dos perspectivas necesarias para la formación del estudiante. Sumado a ello, durante el análisis de los objetivos formativos emergentes pude establecer que, aunque pareciera que los maestros en formación apuntaban a formar un lector *lúcido*, en muchas ocasiones prevalecía la lectura por placer o simple disfrute del texto poético, lo que se inclinaría más por una formación de un lector lúdico, que, si bien en un inicio del proceso lector estaría adecuado, tal vez

tendría que transformarse en uno lúcido para que el lector, como menciona Cruz (1998), pueda comprometerse “intelectualmente y no pocas veces incluso éticamente” (p.66) con lo que lee.

En segunda instancia, decidí ahondar sobre las estrategias didácticas emergentes en las experiencias sistematizadas, en este punto logré identificar que la tendencia predominante correspondía a *favorecer la respuesta personal del lector*; línea de avance que si bien, como aclaran Munita y torres (2024), “no solo está centrada en hacer emerger las primeras impresiones, sino en ayudar a los estudiantes para que puedan avanzar en expresar sus reacciones al texto” (p.154), abre la posibilidad de cuestionarnos como maestros ¿Cuál es el lugar que ocupa el gusto del estudiante en el proceso de enseñanza de la poesía? Pues como ya sabemos “los alumnos gustan de determinadas manifestaciones literarias. No hay duda de ello” (Colomer, 2005, p.90) no obstante, la educación literaria no debería limitarse a reforzar esas preferencias iniciales, ya que “los alumnos tienen derecho a saber que existen corpus distintos, con ofertas variadas, para momentos diferentes y funciones de muchos tipos” (Colomer, 2005, p.91) entonces el papel de la poesía y otros textos del género literario en el aula no consistiría únicamente en confirmar los gustos existentes, también podrían ayudar a ampliar el horizonte cultural de sus estudiantes.

En tercera instancia, me propuse examinar los postulados disciplinares y el corpus literario con los que las experiencias sistematizadas dan sustento a sus intervenciones en el aula. Inicialmente, los postulados disciplinares emergentes apuntan a una *tendencia estética* de la lectura poética, en donde quizá se prioriza una experiencia sensible, emocional o artística del estudiante con este género literario, los autores con mayor número de citas en los documentos sistematizados fueron Sergio Andricaín y su compañero de escritura Antonio Rodríguez, Octavio

paz y Alfonso Cárdenas. Dado que, en los postulados emergentes predomina lo estético, se pone en evidencia que la tendencia formativa queda rezagada, con lo que podríamos llegar a preguntarnos ¿estarían los maestros en formación basándose en ideas, creencias o postulados que nos lleven a una verdadera *transferencia de trabajo*? ahora bien, con respecto al corpus literario encontré que los maestros en formación no dedicaron un espacio específico dentro del trabajo escrito para explicar el cómo y por qué llegaron a esa selección de obras, por lo que los hallazgos en los documentos fueron escasos, sin embargo, pude encontrar que ellos se servían de poemas, versos y cuentos que en su mayoría buscaban estar definidos como textos cortos, respondiendo quizá al *afán del hombre moderno*.

Con los hallazgos del presente análisis documental podemos evidenciar que la enseñanza de poesía en el aula continúa atravesada por tensiones entre lo académico, lo formativo, y el gusto, lo que pone en cuestión la manera en que la escuela ha asumido la poesía como *objeto de enseñanza*, pues como advierten Munita y Torres (2024), esta ha sido reducida a prácticas que limitan su potencial, situación que podría responder a la manera en que, “el uso y consumo del mundo terminaron imponiéndose como finalidades de alfabetización, desplazando a un segundo o tercer lugar la finalidad cognoscitiva” (Cruz, 1998, p.55). En consecuencia, para nosotros como maestros, enseñar poesía en el aula quizás implique resistir su enseñanza en una reducción como objeto de consumo, y mejor proponernos asumirla como una práctica formativa que, en palabras de Paz (1956) “revela este mundo; crea otro” (p.8), lo que demandaría propiciar procesos que posibiliten, como plantea Bustamante (2019) una *transferencia de trabajo* en la que el lector se *comprometa intelectual y éticamente* con la lectura poética.

Referencias

- Arias, E. (2022). Revolución lírica: el freestyle rap y el aprendizaje significativo de la poesía. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17920>
- Arcila, J. (2022). Educación literaria, estrategia didáctica de interpretación social de poemas afrocolombianos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17943>
- Borges, J. (2023). El Aleph. Penguin Random House Grupo Editorial
- Bravo, K. (2019). Poesía e imagen: lectura crítica desde las figuras retóricas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11715>
- Bustamante, G. (2019) La formación como efecto. Editorial Aula de Humanidades.
- Castillo, M. (2024). En torno a la formación literaria del maestro de lengua y literatura. Universidad Pedagógica nacional.
- Cerda, H. (1993). Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Abya Yala.
- Cervantes, M. (2022). Don Quijote de la Mancha. Libsa
- Clavijo, J. (2020). Jairo Aníbal Niño: una experiencia literaria en la construcción de mundos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12149>
- Colomer, T (2005). Andar entre libros la lectura literaria en la escuela. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Cruz, F. (1998). La tierra que atardece ensayo sobre la modernidad y la contemporaneidad. Planeta Colombiana Editorial. S.A.

- Curcho, Y. y Sierra, K (2020). Una propuesta didáctica para fomentar la sensibilidad literaria a partir de la poesía en los niños y las niñas de educación básica primaria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12304>
- Debord, G. (1998). La sociedad del espectáculo. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0Bwr3vbqMofQsZ1dKNmw3dFBhYkU/view?resourcekey=0-wIWDY7uOL4YSA7bJ09q8MA>
- De la Cruz, J. (2010). Primero sueño. Ediciones elaleph.com.
- Fernández, T. y Tamarao, E. (2004) Biografía de Octavio Paz. Barcelona, España: Editorial Biografías y Vidas. Recuperado de: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/paz_octavio.htm
- Friedrich, H. (1959). Estructura de la lírica moderna de Baudelaire hasta nuestros días. Editorial Seix Barral, S.A.
- Giraldo, D. (2014). Influencia léxica del Muisca en el español actual clasificada en campos semánticos. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2764/2551 of Influencia léxica del Muisca en el español actual clasificada en campos semánticos | Cuadernos de Lingüística Hispánica
- Llosa, M. (2014). Colección grandes éxitos latinoamericanos Mario Vargas Llosa los cachorros los jefes. Editorial Austral
- Maldonado, L. (2022). La lectura literaria como generadora de espacios que desarrollen la identidad cultural de los jóvenes. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17919>

Munita, F, Torres, C. (2024). La educación poética: Tensiones, desafíos y Líneas de avance.

Perfiles Educativos

Nietzsche, F. (1883). Así habló Zaratustra. Recursos de dominio público educar

Parra, D. (2022). Poesía y experiencia estética: recurso didáctico para propiciar la lectura por placer. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17977>

Paz, O. (1956). El arco y la lira el poema. La revelación poética. Poesía e historia. Editor digital: ElCavernas

Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (16), 55-81.

Pérez, E. (2016). Antonio Orlando Rodríguez: La infancia no es ese mundo idílico que algunos creen recordar. Cubarte. Recuperado de: <https://www.cubarte.cult.cu/periodico-cubarte/antonio-orlando-rodriguez-la-infancia-no-es-ese-mundo-idilico-que-algunos-creen-recordar/>

Restrepo, D. (2020). Camino a la palabra, la experiencia popular en la subjetivación del maestro de lenguaje. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/17439>

Rodríguez, G. (2016). Alejandra Pizarnik: diario personal y escritura creativa en el aula. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3168>

Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.

Suárez, C. (2014). Sergio Andricaín. Biblioteca Virtual Fandom. Recuperado de: https://biblioteca-virtual.fandom.com/es/wiki/Sergio_Andrica%C3%ADn

Suárez, H. (2020). La vigencia del pensamiento educativo de Estanislao Zuleta. En H. Suárez (Ed.), Estanislao Zuleta y la educación: La vigencia de su pensamiento (pp. 61- 83).

Cooperativa Editorial Magisterio.

Tarkovski, A. (1986). Esculpir en el tiempo: Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine. Rialp.

UPN (s.f). misión y principios. Recuperado de: <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>

Zuleta, E. (2005). Sobre la lectura. Hombre nuevo editores.

Zuleta, E. (1980). Elogio a la dificultad. Conferencia leída el 21 de noviembre de 1980 en la Universidad del Valle. En El elogio de la dificultad y otros ensayos. Medellín: Hombre nuevo editores y Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

Anexo 1

Año	Título	Conceptos emergentes	Cita	Referentes teóricos	Obras literarias trabajadas	Comentarios
		indicadores de aprendizaje del componente "interpretación literaria"	Tabla 2 Indicadores de aprendizaje del componente "interpretación literaria" 1. Determina las referencias dadas en el texto-rima 2. Identifica los recursos estilísticos utilizados en la pieza poética 3. Utiliza y analiza el lenguaje corporal como parte del mensaje que se quiere transmitir en la rima 4. Establece el objetivo principal de la rima o texto			
		interpretación literaria	CAPÍTULO 4: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA 4.5.1 Secuencia Didáctica Reconociendo la poesía y el free Objetivos Interpretación literaria • Expone de manera clara sus gustos en cuanto a la literatura, la poesía y géneros musicales. Gusto lector: • Busca ampliar su vocabulario • Lee textos literarios y busca referentes por interés propio (p.62)			¿Cómo se genera un gusto real por la lectura? ¿Qué debe venir primero en el aula de clase: el gusto que ya tienen los estudiantes o el proceso de generar interés por lo que se expone en el aula?
		gusto lector				

Tabla 4 Ejemplo de ficha de tematización

Anexo 2

Ejes centrales	Pregunta al corpus documental		Cita		Pregunta al corpus documental	
	¿Qué postulados disciplinares dan sustento a los proyectos?		¿Cuáles fueron las estrategias didácticas usadas por los maestros en el aula de clase?		¿Cuáles fueron las estrategias didácticas usadas por los maestros en el aula de clase?	
	Agrupación de objetivos según Bustamante	Objetivos formativos emergentes	Agrupación de postulados	Postulados disciplinares emergentes	Agrupación de estrategias didácticas enfoques Munita y Torres	Estrategias didácticas
Información que alimenta la curiosidad		los productos finales presentados por las estudiantes se entendieron como mundos posibles, como preguntas que buscaban desarticular lo "Verdadero" y mostrar su artificialidad.	Tendencia cognitiva-lingüística	impulsos y sensaciones que puede producir la literatura, el ejercicio de libertad y de suscitar sentimientos que abarca la imaginación y, por último, en el proceso formativo del intelecto, en el que prima la interpretación del mundo sin depender absolutamente de la razón Cárdenas, 2004	Favorecer la respuesta personal del lector	¿cómo se relaciona la interpretación literaria con la interpretación del mundo? ¿cómo se relaciona la interpretación literaria con la interpretación del mundo?
Información que alimenta la curiosidad		los productos finales presentados por las estudiantes se entendieron como mundos posibles, como preguntas que buscaban desarticular lo "Verdadero" y mostrar su artificialidad.	Tendencia estética	las emociones que se originan después de la lectura de un texto literario atañen, en gran medida, a recuerdos lejanos o más cercanos a su presente.	Favorecer la respuesta personal del lector	el enfoque pedagógico forma una parte importante del proceso de enseñanza, aun cuando la intención es el centro literario, lo considerablemente de manera más integral en el territorio
Maneras de hacer que ahora cobran valor		la figura retórica desde el análisis semiótico, en la poesía y la imagen, contribuyó en los procesos de comprensión de lectura crítica de las estudiantes	Tendencia estética	El contacto con poesía, cuentos cortos y preguntas como las del autor colombiano, acercan a los lectores con sus emociones y recuerdos más significativos que pueden ser expresados con facilidad y a su vez, ser parte de argumentos consistentes para sus intervenciones orales o escritas.	Crear comunidades de lectores y escritores	el centro literario puede ser replanteado con la participación activa de los estudiantes durante pongan en práctica constantemente.
Maneras de hacer que ahora cobran valor		lo retórico tiene una especificidad en los recursos, por tanto, el público al que va dirigido debe contar con unos conocimientos concretos y/o con unas estrategias de lectura que generen una comprensión crítica.	Tendencia sociocultural	todas las actividades desarrolladas a lo largo de la intervención pedagógica estuvieron estructuralmente guiadas bajo el concepto de horizonte de expectativas, que consiste en las ideas y el sentido que le confiere el lector a la obra literaria, dependiendo del marco social y cultural en el que se encuentre.	Diversificar el corpus de lecturas	el recurso tecnológico creado puede ser nutrido logren ampliar la perspectiva y el alcance para
Información que alimenta la curiosidad		El presente proyecto investigativo se fundamenta en la incidencia de la obra seleccionada de Jairo Anibal Niño en la interpretación inferencial y crítica de textos literarios para favorecer el reconocimiento de mundos ficcionales y sensibles de los estudiantes del grado 403 jornada mañana del colegio Guillermo Cano Isaza.	Tendencia estética	"lo estético pertenece al orden de lo poético, del ejercicio libre de los sentidos, el intelecto y la imaginación a través de la saturación y juego de distancias perceptivas que, a la par, favorecen la agudeza sensorial dentro del intercambio mediático entre autor y lector" Cárdenas, 2004	Apreciar las cualidades estéticas del poema	la recitación en voz alta, escritura de refranes, juegos de adivinanzas, entre otros.
Maneras de hacer que ahora cobran valor		¿De qué manera la interpretación estética de textos literarios seleccionados de Jairo Anibal Niño posibilita la comprensión del individuo como lector de su mundo y de otros?	Tendencia formativa	se encontró que la relación entre los estudiantes y la experiencia poética se ve limitada debido a la carencia de recursos académicos y estilísticos que conduzcan al fortalecimiento de la formación literaria.	Repetir formulas con el fin de pasar pruebas estandarizadas	si se revisan los Derechos Básicos De Aprendizaje de los estudiantes de grado sexto, encontramos el siguiente elemento común de textos del mismo género: tiempo. Etc.]" (p.25) y se da el ejemplo de un

Tabla 5 Ejemplo de matriz categorial

Anexo 3

Ficha técnica de entrevista semiestructurada

Nombre del instrumento:

Entrevista semiestructurada a experta en enseñanza de poesía

Objetivo:

Obtener una visión experta sobre los desafíos actuales que enfrentan los docentes al enseñar poesía en el aula de clase, así como identificar las perspectivas sobre el tipo de lector que se fomenta en este lugar (lúcido, lúdico o agónico) al trabajar con poesía.

Tipo de técnica:

Se empleó la entrevista semiestructurada, entendida como aquella que se fundamenta “en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Sampieri, R, p.436)

Enfoque metodológico:

Cualitativo, de tipo descriptivo y documental.

Población:

Docentes expertos en literatura y enseñanza de la poesía.

Muestra:

1 participante

Miryam Castillo

“Licenciada en español, por la universidad pedagógica nacional (Bogotá), y magister en Literatura Hispanoamericana, en el Seminario Andrés Bello Del Instituto Caro y Cuervo (Bogotá). Es docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del grupo de investigación en Pedagogía, Lenguaje y comunicación (GIPEEC)” (Castillo, 2024).

Unidad de análisis

Discursos, percepciones y experiencias de la experta sobre la enseñanza de poesía.

Instrumento:

Guía de entrevista con preguntas abiertas organizadas por categorías temáticas: enseñanza de la poesía, gusto lector, formación de lectores y didáctica del tema.

Técnica de recolección de información

Entrevista individual realizada de manera directa grabada en audio y después transcrita en un documento de 13 páginas.

Duración:

60 minutos

Fecha de aplicación:

5 de abril de 2025

Lugar de aplicación

Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de humanidades

Categorías de análisis

- Enseñanza de poesía en el aula
- Gusto por la lectura
- Formación del lector (*lúdico, lúcido y agónico*)
- Estrategias didácticas y recursos para llevar la poesía al aula

Tipo de preguntas:

Preguntas abiertas

Registro de la información

Transcripción escrita de la entrevista

Validez:

Revisión por coherencia con los objetivos de investigación del análisis documental ¿Para qué leer poesía en el aula?

Anexo 4

holiday

CAMINO PARA EL OLVIDO

Que venga la muerte
y toque la puerta
Que venga en la tarde
en la noche en el día
no importa estaremos
bañando las flores
preparando café
durmiendo a los niños
que venga y pregunte
el día de la siega
el nombre del pueblo
de los campesinos
y pase revista
en el parque central
Que venga y se burle
de estos nuestros miedos
Que nos forme a todos
uno junto al otro
apuntando nuestras
frentes nuestro pecho
nuestro pie embarrado
Que venga y nos pegue
que todos pondremos
esta otra mejilla.

Que venga la muerte
y nos rasque la piel
nos quite los dedos
nos cierre los ojos
nos rompa los dientes
nos bote a la brisa
y nos abandone
en esta intemperie
en donde los buitres
nos abran los poros
nos chupen la sangre
nos quiebren los huesos
nos piquen las sienes
mientras nos tragamos
la lengua tratando
de no sentir nada
y de no oír ni nada
siquiera oscuras
en nuestros fríos párpados

No sé por qué guardo entre los pasos
La absurda esperanza de encontrarme
Germán Vilamizar

Que venga sin afán
que venga aiente
y como una fiera
nos ponga en su boca
con sus garras de hiel
y cante profundo
cubriendo nuestra voz
hasta que no seamos
más que un vago sueño
más que un gris murmullo
una hoja seca en el
camino olvidado
una plata verde
de mierda asoleada

Que venga sin temor
que nuestra venganza
nuestro grito ardiente y
nuestra espada serán
estas letras tenues
de hambre estilla
estas simples líneas
de errante cansado
líneas que de pronto
ningún hombre leerá.

(Garzón, O. 2015)

holiday

¿Cómo representa el poema a las víctimas? ¿Qué les devuelve el lenguaje poético? Ofrece ejemplos citando algunos versos.

¿Por qué crees que el poema no tiene tildes? Explica.

REGALO PARA MAMÁ

En esta página podrás plasmar un poema para tu mamá con motivo del día de la madre. Elige uno que te guste, escríbelo aquí y decóralo para convertirlo en un regalo especial. No olvides mencionar el autor del poema, dónde lo encontraste y compartir en clase esta información, junto con los versos que elegiste como obsequio.

Sigue la lectura en voz alta escaneando el código QR de las siguientes piezas literarias. Luego, responde las preguntas.

El soldado mutilado
[Máscara - Texto completo]
Gabriel García Márquez

Un soldado argentino que regresaba de las Islas Malvinas al término de la guerra llamó a su madre por teléfono desde el Regimiento I de Palermo en Buenos Aires y le pidió autorización para llevar a casa a un compañero mutilado cuya familia vivía en otro lugar. Se trataba --según dijo-- de un recluta de 19 años que había perdido una pierna y un brazo en la guerra, y que además estaba ciego.

La madre, aunque feliz del retorno de su hijo con vida, contentó horrorizada que no sería capaz de soportar la visión del mutilado, y se negó a aceptarlo en su casa. Entonces el hijo cortó la comunicación y se pegó un tiro.

FIN

Ya no será...
[Poema - Texto completo]
Ida Vilas

Ya no será
ya no
no viviremos juntos
no criaré a tu hijo
no coseré tu ropa
no te tendré de noche
no te besaré al irme
nunca sabrás quién fui
por qué me amaron otros.
No llegaré a saber
por qué ni cómo nunca
ni si era de verdad
lo que dije que era
ni quién fui
ni qué fui para ti.
ni cómo hubiera sido
vivir juntos
querernos
esperarnos
estar.

Ya no soy más que yo
para siempre y tú
ya
no serás para mí
más que tú. Ya no estás
en un día futuro
no sabes dónde vives
con quién
ni si te acuerdas.
Pero me abandonarás nunca
como esa noche
nunca.
No volveré a tocarte.
No te veré morir.

Imagen 1 Talleres propuestos en el recurso pedagógico