

La experiencia estética en el taller de Poesía escolar

Proyecto de investigación para optar el título en Magíster en Educación

**Línea de investigación: Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguaje en el
campo educativo**

Directora de Investigación: Clara Inés Cuervo Mondragón

Clara Inés Castillo Ramírez

Carlos Andrés Acosta Díaz

Noviembre, 2018

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía en dos instituciones públicas de la ciudad de Bogotá. Se desarrolló entre los años 2018 y 2019, bajo los presupuestos teóricos de la pedagogía del acontecimiento y la afectación de Fernando Bárcena y Jorge Larrosa, los cuales se integraron con algunos aspectos de la teoría de la complejidad de Edgar Morín y el concepto de Transformación en la convivencia de Humberto Maturana. Es una investigación cualitativa orientada en el diseño de sistematización de experiencias propuesto por Oscar Jara. Durante el desarrollo del taller de poesía y la recolección de la información, participaron veinte estudiantes entre grado cuarto a octavo de la IED San Agustín, de la localidad Rafael Uribe Uribe; y de la IED La Aurora de la localidad de Usme. Los resultados más relevantes destacan que la experiencia estética es singular y mediada por el maestro tallerista, porque la poesía habita y se expresa en los niños y jóvenes, siempre que el maestro se encuentre en apertura para que sus voces sean recuperadas en unicidad, construyendo una escuela poiética que piensa en didácticas que viven el lenguaje. La investigación resalta además, que fruto del proceso formativo, dos estudiantes de la IED la Aurora, fueron finalistas en el concurso “Bogotá en 100 palabras”.

Palabras clave: Experiencia estética, taller de poesía, concepción poética, pedagogía del acontecimiento y la novedad, mediación de lectura y escritura.

Abstract

The purpose of this research was to understand the aesthetic experiences that emerge in a poetry workshop in two public institutions in the city of Bogotá. It was developed between 2018 and 2019, under the theoretical assumptions of the pedagogy of the event and the affectation of Fernando Bárcena and Jorge Larrosa, which were integrated with some aspects of Edgar Morín's theory of complexity and the concept of Transformation in the coexistence of Humberto Maturana. It is a qualitative designed-oriented research systematization of experiences proposed by Oscar Jara. During the development of the poetry workshop and the collection of information, twenty students from fourth to eighth grade of IED San Agustín, in Rafael Uribe Uribe town and from La Aurora IED located in Usme town participated. The most relevant results highlight that the aesthetic experience is unique and mediated by the workshop facilitator, because poetry inhabits and expresses itself in children and young people if teacher is open so that their voices are recovered in uniqueness, building a Poetic school that thinks about didactics that live the language. The research also highlights, what fruit of the formative process, two students of IED Aurora were finalists in the contest "Bogotá en 100 palabras".

Keywords: Aesthetic experience, poetry workshop, poetic conception, pedagogy of the event and novelty, mediation of reading and writing.

Agradecimientos

A Dios y a la Energía de la Naturaleza por el don de la vida.

A La Secretaría de Educación de Bogotá al permitirnos participar de este proceso de formación académica, el cual redundará en beneficio de la calidad educativa de nuestras instituciones educativas.

A la Pontificia Universidad Javeriana, al permitirnos ser parte de esta maravillosa comunidad educativa. Agradecemos todos los aportes académicos y beneficios que fueron brindados en todo momento del proceso de formación.

A Clara Inés Cuervo Mondragón, como directora de tesis, quien con su experiencia, sabiduría, paciencia, comprensión y excelente proceso de acompañamiento, hizo que este proyecto fuese concebido.

A Todos y cada uno de los docentes de la línea de lenguaje. Hubo gran sentido de compromiso y responsabilidad en el desempeño de su trabajo como orientadores de la cátedra asignada.

A Las Comunidades Educativas Distritales San Agustín y La Aurora, a sus directivas por el voto de confianza depositado en nosotros como docentes investigadores. En especial a nuestros niños y niñas participantes del taller de poesía, por su sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad. Por sus aportes y enseñanzas en favor de nuestro crecimiento personal y profesional.

De manera particular; el maestro tallerista agradece:

“A mis padres y esposa Carolina León por su paciencia, presencia, apoyo y motivación incondicional que en todo momento me fue dada”.

La maestra tallerista agradece:

“A mi madre, mis hermanos y sus familias por su apoyo, motivación y voto de confianza.

A mis hijos Adriana y David; sus aportes y apoyo tienen un valor significativo en la consecución de este logro. Son ellos mi razón y principal motivación”.

Contenido

Resumen.....	2
Abstract	4
Agradecimientos	5
Tabla de figuras, cuadros, imágenes y anexos	8
Introducción	9
Planteamiento del problema de investigación.....	13
Pregunta de investigación	22
Objetivos de investigación.....	23
Objetivo General	23
Objetivos específicos	23
Antecedentes	24
Marco teórico	55
Postura pedagógica del taller de poesía	56
El taller de poesía escolar.....	61
La experiencia estética	69
Concepción de poesía.....	79
El cuerpo sensible	86
El asunto de la relevación de la novedad	91
La alteridad.....	93
El Tabú.....	95

Metodología de la investigación	97
Enfoque investigativo.....	98
Diseño investigativo.....	100
Proceso metodológico de la sistematización de la experiencia.....	102
Primera fase: Diseño de la investigación	102
Segunda Fase: Formulación de la sistematización: ejecución del taller de poesía y la recolección de la información.....	111
Técnicas e instrumentos de investigación para la recolección de la información.....	113
Tercera fase: Recuperación de la experiencia desde las voces de los maestros talleristas y los participantes: Proceso para el análisis de la información.....	116
Cuarta fase: Reflexión de fondo de la experiencia estética a partir de las voces de los maestros talleristas y los participantes. Interpretación de resultados	123
Quinta Fase: Nuestros puntos de llegada: retroalimentación, divulgación, conclusiones, recomendaciones, validez y limitaciones de la investigación.....	207
Referencias.....	224
Anexos.....	234

Tabla de figuras, cuadros, imágenes y anexos

<i>Ilustración 1 Planteamiento del problema. Fuente: elaboración propia</i> _____	22
<i>Ilustración 2 Diseño metodológico. Fuente: elaboración propia</i> _____	102
<i>Ilustración 3 Diseño general de las sesiones. Diseño de los tabú abordados. Fuente: elaboración propia</i> _____	109
<i>Ilustración 4 Cuadro para la elaboración de categorías apriorísticas. Fuente: Elaboración propia con base en: Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa</i> _____	116
<i>Ilustración 5 Matriz de codificación. Fuente: elaboración propia</i> _____	118
<i>Ilustración 6 Matriz para registrar la información codificada. Fuente: elaboración propia</i> _____	119
<i>Ilustración 7 Matriz de registro de los datos triangulados para concluir categorías emergentes. Fuente: elaboración propia con apoyo de la maestra tutora Clara Inés Cuervo Mondragón</i> _____	121
<i>Ilustración 8 Cuadro de subcategorías emergentes al terminar el proceso de triangulación. Fuente: elaboración propia</i> _____	123
<i>Ilustración 9 Registro fotográfico. Retroalimentación con la comunidad.</i> _____	208
<i>Ilustración 10. Cuestionario exploratorio</i> _____	234
<i>Ilustración 11 Consentimiento informado</i> _____	236
<i>Ilustración 12 Sesiones del taller con respecto al tabú de Alteridad: encuentro con el otro</i> _____	239
<i>Ilustración 13 Diario de campo maestro tallerista</i> _____	277
<i>Ilustración 14 Ejemplo de categorización de la información IED La Aurora</i> _____	282
<i>Ilustración 15 Ejemplo categorización IED San Agustín</i> _____	309
<i>Ilustración 16 Ejemplar de plegable poético para divulgar las creaciones de los participantes y las prosas poéticas ganadoras del concurso Bogotá en 100 palabras</i> _____	338

Introducción

¿Necesitamos poesía? ¿Necesitamos sentir? ¿Necesitamos transformar la manera de abordar el asunto poético en la escuela? ¡Claro que sí!, porque la poesía es el encontrarse en la voz y el pensamiento de otros, los que escriben poesía (Bartra, 1999). Porque compartimos las apuestas de Liliana Bodoc¹ (2017), al decir que es un lenguaje que eleva la dignidad humana, arte que no adorna la realidad: ¡actúa sobre ella!, cual la “balsa que nos mantiene en la superficie” para hablar con nuestro saber y construir sentidos que cuestionan la palabra hegemónica.

La poesía tiene significado en todo aquello que genera sensaciones diferentes a la cotidianidad. Los poemas son particulares porque incluyen tanto experiencia con el mundo, como el registro de las emociones de quien escribe y lee (Maffla, 2001). Así, es necesaria la poesía porque en su encuentro, la voz cobra vida y se ubica en la imaginación, y aunque existan muchos poemas y poetas, hay algunos en específico que logran tocar la vida y afectar la existencia para sentir y hasta desear escribir... poiesis y autopoiesis, que según Maturana (2002), son acciones constantes al interior de la biología del amor y en la experiencia mutua.

Necesitamos poesía para sentir lo que está fuera de nosotros, en el deseo de comunicación y liberación del otro al encontrarnos en él, como una referencia a la experiencia estética de los sentidos, las emociones, la vida, la sinceridad y el significado humano que han escrito otros humanos.

¹ Liliana Chiavetta, quien en vida fue conocida como “Liliana Bodoc”, fue una poeta y escritora especialista en la elaboración de literatura juvenil. A lo largo del presente documento, se le citará como Bodoc, debido a la facilidad para relacionar su pensamiento y aportes al campo de la literatura y la educación.

Dada la imperiosa necesidad humana por encontrarse con la poesía, transformar la manera de abordar el asunto poético en la escuela, exige del maestro situarse en el mundo como un generador de experiencias y encuentros que susciten la libertad de expresión y el respeto solidario para construir una sociedad sensible, ética y justa.

No por poco Delia Lerner (2001), propone que los tiempos actuales demandan de la escuela favorecer la participación de todos los estudiantes en las dinámicas culturales, pero, además, de que dicha participación, apoyados en la perspectiva de Morín (2000), no sea utilitarista, mecanicista o en su defecto alejada del sentido humano, de la finitud y la relación armónica con la naturaleza.

Siendo consecuentes con lo anterior, los maestros estamos invitados a investigar la enseñanza del lenguaje en el ámbito de la institución escolar, y en nuestro caso, seducidos a investigar las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía. Es de vital importancia responder a dicho desafío con el objetivo de permitir a los estudiantes leer y escribir para sentir la cultura como acontecimiento (Bárcena, 2005).

Siguiendo a Delia Lerner (2001), lo Real que encontramos en nuestro problema de investigación refiere una necesidad de afrontar prácticas educativas normalizadoras que controlan la lectura, el sentir, la expresión de pensamientos y la escritura creativa. Al respecto, afirma Bodoc (2017), que la escuela se enfoca demasiado en los resultados de las pruebas, no en el proceso o en los cambios y usos significativos que cada estudiante hace con el lenguaje.

Investigar las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía en el ámbito escolar, es una oportunidad de transformación con respecto a lo Real que hemos descrito, pues como afirma Meek (2004), “la escritura amplía nuestra percepción de las cosas, acrecienta nuestra

conciencia; nos permite circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro monólogo interior en una forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar. La escritura nos hace reflexionar” (p. 42).

Si lo Real de nuestros contextos educativos con respecto a la poesía es un aliciente para pensar una investigación, se considera puntualmente que la experiencia estética que emerge en un taller de poesía ha sido un mar de posibilidades en la cultura. Construir sentidos sobre qué es poesía, desde lo humano, para decir, expresar y pensar de manera creativa el mundo, es conocerse y ser voz (Bartra, 1999), una Necesidad (como diría Lerner, 2001) por establecer caminos para encontrarnos, cerrando de cierta manera el vacío comunicativo entre maestros y estudiantes, entre el yo y la sociedad.

Es Necesario cuestionar las dinámicas del aula y de la escuela que sitúan la poesía desde el contenido conceptual y la lectura protocolaria, sin reflexión o creación de significados que alimenten el espíritu, para disfrutarla, sentirla, y por qué no, desde espacios alternativos al interior de la escuela, como puede ser un taller de poesía.

Por consiguiente, definir y situar un taller de poesía al interior de la escuela, sería una respuesta al desafío que enuncia Delia Lerner (2001), es decir, sería lo Posible, pues al desarrollar y analizar el proceso investigativo, se aporta al campo educativo en la medida que la enseñanza y aprendizaje de la poesía se dinamiza y comprende como una artesanía experiencial, como diría Andruetto y Lardone (2003).

Para la línea de profundización en lenguaje de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, la presente investigación aporta conceptualmente en la medida que aborda el tema de la experiencia estética en el taller poético, elaborando el proceso investigativo

a partir de los antecedentes y postulados que se han construido en la Universidad –y en otros lugares donde se desarrollen investigaciones similares- para pensarlos y retroalimentarlos, y así, los maestros tendremos insumos conceptuales para desarrollar propuestas educativas desde un enfoque que investiga e indaga cómo se está enseñando la poesía y su importancia más allá del cuaderno y las paredes del aula regular.

La viabilidad de la investigación es pertinente debido a que es un asunto contemporáneo y que hace parte de los cuestionamientos didácticos de los docentes investigadores. Por consiguiente, al llevar a cabo el diseño y aplicación de un taller de poesía alternativo a la clase habitual, investigando cómo son las experiencias estéticas emergentes con participantes de los grados cuarto a octavo de dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá donde labora el equipo investigador, a saber: I.E.D. San Agustín de la localidad Rafael Uribe Uribe y la I.E.D. Aurora de la localidad de Usme, permitirá conocer y analizar las singularidades del taller de poesía en la escuela.

A nivel social, es pertinente investigar la situación del problema planteado, debido a que la escuela está llamada a ser una comunidad de lectores y escritores, para comunicarse, resolver sus problemas, encontrar información, expresar, comprender e interpretar el mundo (Lerner, 2001). Al diseñar e implementar el taller de poesía, la investigación aporta a la raigambre de la pedagogía porque consolida la importancia de pensar y construir experiencias didácticas que permiten a los estudiantes y maestros sentirse en la poesía.

Finalmente, el proceso investigativo formula recomendaciones al Ministerio de Educación Nacional, a las instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo el taller de poesía y a los maestros colombianos, provocando la transformación de la escuela como un lugar de poiesis y autopoiesis de vida.

Planteamiento del problema de investigación

*“Tanta prohibición me tiene ya cansado
pues en el colegio
ya vivo es asustado”*
Estudiante Poeta I.E.D. San Agustín

Partimos por considerar que la escuela actual adolece de espacios de comunicación y sensibilidad. Poco se incluye en la práctica educativa la expresión de sensaciones, sentimientos, emociones, pensamientos y saberes de los estudiantes. Por ello, seleccionamos y decidimos que nuestro tema de investigación sea la experiencia estética de poesía a través de la mediación pedagógica el Taller.

Así las cosas, destacamos que el problema de investigación se ha logrado definir a partir de estudiar tres situaciones específicas, a saber: (1) una reflexión pedagógica de los maestros investigadores alrededor de la poesía; (2) una aplicación de entrevista estructurada escrita a la comunidad estudiantil de los colegios I.E.D. San Agustín y la I.E.D. La Aurora; y (3) una revisión de antecedentes relacionada con la *experiencia estética y el taller de poesía en la escuela*. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo dicho proceso en las tres situaciones, para concluir con nuestra pregunta de investigación.

Reflexión pedagógica de los maestros investigadores alrededor de la poesía

La pedagogía de la presente investigación comprende las relaciones humanas y de saberes como acontecimientos que transforman la linealidad de la vida en vivencias narrables de unos a otros (Bárcena, 2005). De acuerdo a ello, nuestra reflexión pedagógica, cuya labor educativa se concentra en la enseñanza de ciencias sociales en primaria, -aspecto que hace mucho más interesante el proceso-, cuestiona que por lo general no es usual vivir la literatura o la poesía en la escuela, pues el plan de estudios es rígido en la enseñanza de tópicos puntuales ajenos a

didácticas y oportunidades que permitan encontrarse con la estética del poema, para ser o brindar sentido a la existencia.

En repetidas ocasiones los maestros solemos ser como aquel que critica Roger Waters en la célebre canción “*Another brick in the Wall*²”. En ésta, el maestro asume una posición vertical y autoritaria, se burla del estudiante porque escribe poemas, produciéndole sentimientos de rechazo hacia una institución que poco le brinda y que mucho lo constriñe, obligándolo a estar ahí.

Bajo estos argumentos es el maestro quien decide qué leer y qué sentir al escribir, y así, es frecuente que se olvide o deje de lado la postura del estudiante y de su experiencia. Por consiguiente, no se da lugar para pensar de dónde vienen sus ideas, sus palabras, cuál es su contexto de pares, qué lo une o separa de los demás, y así, identificar poesía que le permita contarse y escribirse.

Al respecto, Michèle Petit nos comunica que “sin relatos (y sin poesía) el mundo permanecerá allí, indiferente; no nos sería de ninguna ayuda para habitar los lugares en los que vivimos y construir nuestra morada interior” (Petit, 1999, p. 208).

Consideramos entonces que las prácticas educativas orientadas al trabajo mecánico para producir mujeres y hombres útiles, diestros en ciertas actividades, obedientes, partícipes de una sociedad que, según Margaret Meek (2004), reconoce el código de lenguaje común pero no

² Canción que hace parte del undécimo álbum llamado *The Wall*, de la agrupación de rock progresivo Pink Floyd, formada en Inglaterra en cabeza del compositor, vocalista y bajista Roger Waters. Dicho álbum se dio a conocer el 30 de noviembre de 1979 bajo la producción de Bob Ezrin, generando un alto impacto a nivel mundial debido a la postura crítica hacia las dinámicas sociales, y para el particular, de la escuela.

hacen parte de él para pensarlo, construirlo o disfrutarlo, responde únicamente a una sociedad de consumo.

Cuando las acciones pedagógicas son verticales y autoritarias no nos permiten afectarnos estéticamente y vivirnos éticamente; siguiendo a Humberto Maturana (2002), pensamos que la educación necesita comprender que los seres humanos nos encontramos en permanente transformación, la cual se logra en la convivencia, el diálogo y la auto creación de sí mismo reconociendo la diferencia en el encuentro con el otro.

Por otro lado, reconocemos que leer y escribir poesía es importante en nuestra vida y lo consideramos como posibilidad de encuentro con el sentir humano. La poesía sensibiliza y permite construir imaginarios históricos con relación a lo que está fuera de sí, pero en profunda relación con éste (Bartra, 1999). No obstante, si en clase hemos leído poesía, o hemos invitado a escribirla, ha sido alrededor de temáticas que nos interesan del plan de estudios, de la estandarización curricular y el cumplimiento de las demandas institucionales.

Identificamos entonces que la cotidianidad escolar carece de encuentros poéticos y sensibles con el otro. La comunicación no da lugar para la experiencia, menos para la experiencia estética, donde el cuerpo, las sensaciones, las emociones y el contacto entre pares, nos hable para construir alteridades de diálogo, que permite encontrarnos con nuestro ser interior y con los demás (Cuervo, 2018).

Finalmente cabe decir que, si bien la cotidianidad del aula escolar está rodeada de conversaciones, lecturas y escrituras, la poesía, hace parte sólo del currículo del área de español o lengua castellana y se supedita a la institucionalidad, de allí que la presente investigación ha considerado importante la apertura de un taller de poesía para escuchar, hablar, o encontrarse, a

fin de establecer una relación fraterna y cercana con la poesía y comprender las experiencias estéticas que allí se construyen.

Percepciones y opiniones de las comunidades estudiantiles con respecto a la poesía

Para definir el problema de investigación desde nuestro contexto escolar, se decidió diseñar una entrevista estructurada escrita (Vargas, 2012) para explorar qué se pensaba y qué experiencias había con respecto a la poesía al interior de los dos colegios donde laboramos los maestros investigadores.

La entrevista estructurada se apoyó en la escritura, (como suele suceder con los cuestionarios), solicitando que fuera respondida de manera aleatoria por estudiantes y maestros, para puntualizar de manera general la información que se consideró de mayor relevancia (Vargas, 2012). Los resultados han posibilitado obtener los argumentos necesarios para llegar al análisis que a continuación se presenta, antecedido por la dinámica como fue diseñado, ejecutado y estudiado.

De acuerdo a que el asunto que nos convoca está enfocado en la poesía, construimos las siguientes preguntas para indagar de manera general y exploratoria concepciones y experiencias poéticas³: a los estudiantes preguntamos ¿para usted qué es la poesía?, ¿ha leído o lee poesía, cuál o qué autores?, ¿ha escrito o escribe poemas, en qué momentos o bajo qué circunstancias?, y, de manera paralela, para maestros ¿ha utilizado la escritura de poesía al interior de sus clases, como por ejemplo para abordar un tema, como medio de expresión individual, para explicar sus características, para abordarla como contenido de su área?, y para estudiantes, ¿qué piensa sobre

³ El modelo de entrevista estructurada escrita y su aplicación se pueden encontrar en los anexos.

la posibilidad de participar en un espacio para la lectura y la escritura de poesía al interior de nuestro colegio?

Para la aplicación se decidió solicitar a un estudiante por grado desde primero a once que respondiera con su puño y letra cada pregunta con la mayor sinceridad, pues no tenía nota ni tampoco se le pondría en tela de juicio. Con respecto a los maestros, decidimos que fuesen respondidas por dos profesores/as entre primero y segundo; dos profesores entre tercero, cuarto y quinto; dos o tres entre sexto, séptimo y octavo; dos o tres entre noveno, décimo y once.

Ante la pregunta sobre qué es poesía, encontramos que, tanto para maestros como para estudiantes de ambas instituciones educativas, la poesía es la expresión de sentimientos de una manera artística, literaria, dotada de un lenguaje diferente al habitual. Fue curioso identificar que, si bien la muestra para esta exploración fue bastante reducida, en general hay una familiaridad con el asunto poético, y esto nos lleva a cuestionarnos entonces por qué no es habitual que se enseñe, trabaje e incluya en la escuela o en el aula como ellos mismos la definen: una expresión de sentimientos con un lenguaje estético.

Con respecto a la lectura de poesía y a los autores que posiblemente han leído, es llamativo conocer que los maestros, a quienes se les pidió que llenaran el cuestionario de manera indiscriminada, es decir, sin pensar únicamente en aquellos que pertenecen al área de español, han leído poesía y el autor más reconocido es Pablo Neruda (aspecto curioso cuando en Colombia los autores de poesía son casi innumerables, pero al parecer poco conocidos).

Los estudiantes, por otro lado, no están muy familiarizados con la lectura de poesía, pues para primaria no es usual, si acaso hay pequeños esbozos en la obra de Rafael Pombo (colombiano), y en el caso de bachillerato, hay una especie de vacío de lectura poética entre los estudiantes de

sexto a noveno, que es cubierto por los estudiantes de décimo y once, quienes han tenido muy poca cercanía con la lectura de poesía, salvo en algunos casos que referencian a Neruda.

Ante la pregunta que indagaba sobre la escritura de poesía, las respuestas son sin lugar a dudas mucho más interesantes. Los maestros en general admiten que han escrito poemas, cuyo tema de escritura ha sido el enamoramiento y la naturaleza: escribían cuando eran adolescentes y jóvenes, porque en la actualidad no lo hacen. Esto nos permite intuir que la poesía, al parecer, pertenece a una época de la vida en la cual la exploración de sentimientos libres es efusiva, constante y amplia, pero que es absorbida por las dinámicas de la vida laboral y la costumbre adulta.

Por otro lado, definimos que el panorama de los estudiantes es parcializado, pues para los más pequeños (primero y segundo) la escritura de poesía no ha sido experimentada, para tercero, cuarto y quinto, en la I.E.D. La Aurora hay presencia de escritura, mientras que para la I.E.D. San Agustín no. En bachillerato hace presencia la escritura de poesía bajo la temática del enamoramiento o la tristeza, y en el caso de los estudiantes de los grados superiores (9,10 y 11), los poemas hacen parte del cumplimiento de tareas o para escribir canciones tipo *rap*.

La última pregunta, que se abordó de manera paralela entre maestros y estudiantes, nos permite identificar lo siguiente: el abordaje de poesía en las aulas ha sido, principalmente, para acercarse a una temática, ya sea histórica o teórica: qué es un poema, el género lírico, las escuelas literarias, entre otros.

Al respecto intuimos que la poesía no es del todo importante en ambas instituciones educativas, pero lo que asombra es la respuesta de los estudiantes ante la pregunta si les gustaría participar de un espacio para la escritura y la lectura de poesía, debido a lo siguiente: para los

niños más pequeños sería agradable participar, en los grados de tercero, cuarto y quinto, sería una buena oportunidad para poder aprender y expresarse en público; en bachillerato, la inseguridad si participar o no es latente, y cabe la pena citar la respuesta de un estudiante que sin lugar a dudas ha permitido pensar que el tema que abordamos en la presente investigación, comporta un interés pedagógico y humano, pues él participaría del espacio “*para que los profesores escuchen o entiendan lo que uno quiere expresar*”.

Con respecto a las entrevistas estructuradas escritas resumimos que desde la primaria la sensibilidad hacia la poesía es poco desarrollada. Al parecer, para los maestros, entre mayor sea el grado en el cual enseñan, menor es la cercanía a la poesía (como si fuese un asunto tabú). La intención de leer y escribir poesía tiene diferentes matices según la edad, pues para primaria el tema relevante es la familia, para bachillerato impera el enamoramiento y la tristeza, aunque la respuesta más encontrada se situó en que no leen ni escriben poesía.

El panorama enseña que hay un interés oculto y a la vez latente por la poesía en la escuela. Sin embargo, al interior de las dinámicas de aula, no es usual que se incluya para la vida, el ser y la expresión de sentimientos. De nuevo podría pensarse que la crítica de Roger Waters -en la canción mencionada anteriormente- tiene fundamento pragmático que necesita cuestionarse.

Una propuesta desde la búsqueda de antecedentes

Con base en lo anterior, y en los hallazgos identificados en la revisión de antecedentes⁴, asumimos que el ámbito temático de investigación es *la experiencia estética en el taller de poesía*, de acuerdo a las siguientes razones: por un lado, la poesía en el aula se ha abordado a

⁴ Los antecedentes serán argumentados en profundidad en un capítulo precedente, debido a que en este apartado situaremos las características relevantes para establecer el problema de investigación.

partir de un criterio teórico, el cual no la contempla bajo una perspectiva de sensaciones, emociones y creación de sí mismo en el encuentro con la diferencia. Por otro lado, las acciones educativas, focalizadas al margen de la tradición, la reproducción y el control, poco consideran la experiencia estética como posibilidad de transformaciones vitales (Maturana, 1998, 2002).

Con respecto a las razones que nos permiten establecer nuestro objeto de investigación, establecemos tres términos para la consulta de antecedentes: *la concepción de poesía; la experiencia estética; y el taller de poesía en la escuela.*

Estudios e investigaciones que anteceden nuestra propuesta, consideran que la poesía permite que situaciones ocultas salgan a la luz, cuando se expresan sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo la voz particular de quien crea (Gómez, Gallo y Planella, 2017). La poesía es encuentro (Cuervo, 2018); experiencia que conserva situaciones particulares, permitiendo considerar que es la vida misma como un acto creador (Tabla, 2015). Añadido a lo anterior, la poesía se relaciona con la necesidad de hacer del arte una presencia (Pinzón, 2014).

La experiencia estética, en investigaciones precedentes, se relaciona con el cuerpo y el encuentro de cuerpos en movimiento, saliendo del equilibrio para permitir que algo suceda (Farina, 2006). La experiencia estética tiene que ver con la expresión de emociones, pasiones y afectos a través del cuerpo, para ser narradas (Gómez, Gallo y Planella, 2017). El cuerpo es el lugar para el encuentro con el arte y así mismo el cuidado de sí (Cuervo, 2018). Una experiencia estética con la lectura pasa por la percepción de emociones (García, Gutiérrez y Oviedo, 2018) y una experiencia de lectura de poesía tiene que ver con la observación del mundo para sentir (Tabla, 2015). En conclusión, la experiencia estética con relación a la poesía permite estimular los vínculos afectivos para crear y transformar la vida (Farieta, 2018).

En lo que concierne al taller de poesía, la revisión de antecedentes nos permite considerar que el asunto poético se aborda al interior del taller de escritura, pedagógico, de expresión corporal o literario (no de poesía). El taller es una estrategia diferente que permite a los participantes encontrarse con la sensibilidad, el cuerpo, las emociones y las sensaciones, en pocas palabras, con la experiencia.

El taller de escritura, según las referencias de Martha Fajardo⁵ al interior de RELATA,⁶ ha venido funcionando principalmente fuera de la escuela, particularmente en las bibliotecas o centros culturales. Al respecto, si bien en el aula constantemente se lee y escribe, la oportunidad de un taller escapa a nuestra imaginación, y por lo general, delegamos esa función a aquellos que “saben” hacerlo o consideramos son quienes lo deben hacer (profesores de español).

En conclusión, percibimos que la escuela aborda la poesía desde lo teórico/formal o desde una instrumentalización para asumir temáticas de clase, no como experiencia estética o posibilidad de encuentro con lo diverso. Los maestros, los estudiantes de las I.E.D. San Agustín y La Aurora, y el rastreo de antecedentes refieren que el desarrollo de la presente investigación importa porque responde a una necesidad educativa y social, que reside en la dinámica escolar descrita con respecto a la poesía. Así las cosas, a continuación presentamos un esquema de relaciones que representa las tensiones encontradas en la formulación del problema para posicionar la pregunta de investigación.

⁵ Maestra de tiempo completo en la facultad de humanidades en la universidad de Ibagué. Su trayectoria académica ha estado atravesada por investigaciones sobre la escuela, la lectura-escritura y la creación literaria, lo cual la han llevado a participar de la red nacional Relata.

⁶ RELATA es la red de escritura creativa del Ministerio de Cultura de Colombia, que involucra 56 talleres que funcionan en veinticuatro departamentos a nivel nacional.

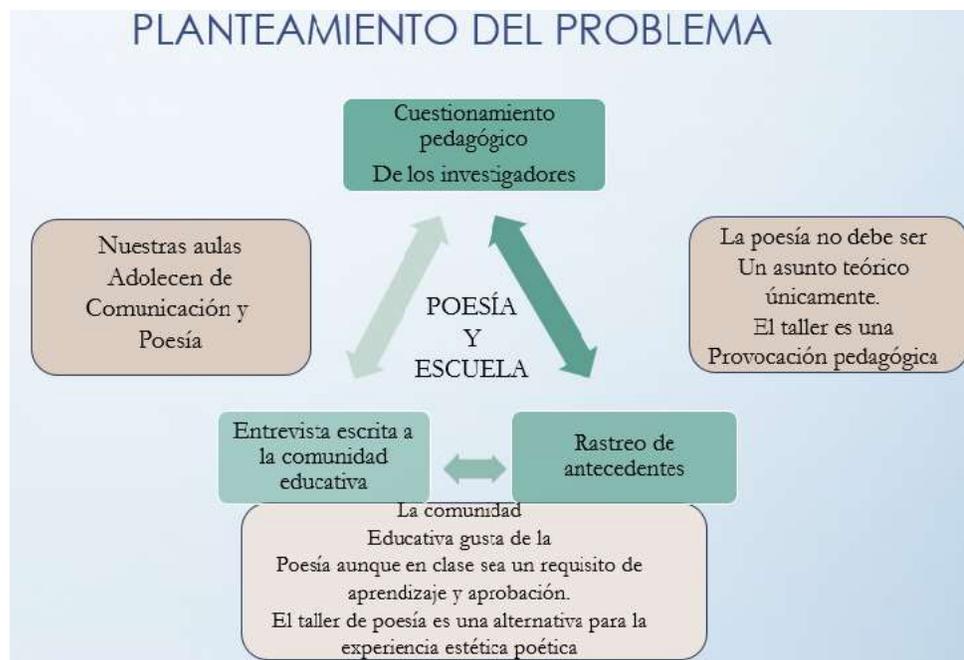


Ilustración 1 Planteamiento del problema. Fuente: elaboración propia

Pregunta de investigación

Siendo así el planteamiento del problema, nos permitimos proponer la siguiente pregunta:

¿Cómo son las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía con participantes de grado cuarto a octavo en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá?

Objetivos de investigación

Objetivo General

- Comprender las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía con participantes de grado cuarto a octavo en dos instituciones educativas públicas de Bogotá.

Objetivos específicos

- Caracterizar la concepción poética de los participantes.
- Analizar el encuentro de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía.
- Interpretar la revelación de la novedad que el taller de poesía provoca en los participantes.
- Describir las relaciones de alteridad de los participantes.

Antecedentes

*“Venían por las montañas
en busca de libertad
no querían perder más riquezas
ni autoridad”*

Estudiante Poeta I.E.D. San Agustín

Nuestro panorama de antecedentes es un encuentro de voces entre el taller de poesía en la escuela y las experiencias estéticas literarias. El acervo académico y pedagógico construido hasta el momento, nos permite identificar que hay un interés creciente por indagar modos alternativos de pensar la escuela, las prácticas didácticas que homogenizan e instrumentalizan la enseñanza y el disfrute de la literatura. Así mismo, ofrece miradas que involucran la *experiencia* como vivencia que transforma la existencia desde lo que nos sucede, desestabiliza y transforma, cuestionando el lugar de la verdad escolar, de quien la dice o de quien considera tenerla para ejercer control sobre los otros (Larrosa, 2008).

La lectura de antecedentes ha sido para el grupo investigador una seducción, pues las dinámicas rápidas y de mercado insinúan un devenir que la escuela no contempla, el cual radica en la desarticulación de los procesos sociales que necesitan de literatura, poesía, sensibilidad, alteridad y creación.

El rastreo intelectual nos llevó a considerar que la pertinencia del problema de investigación comporta un diálogo histórico frente a la educación, pues la descripción detallada de antecedentes estipula una ruptura de certezas para enfrentar las vicisitudes de la escuela y la literatura, motivando inquietudes epistemológicas, pedagógicas y humanas, como posibilidad de establecer un encuentro intelectual y hasta afectivo con el otro: aquel que se ha atrevido a investigar previamente lo que ahora nos interesa y nos llama.

Para situar los antecedentes rastreamos once artículos de investigación de corte nacional e internacional; siete trabajos de grado de maestría; dos ponencias de la red RELATA del Ministerio de Cultura y una experiencia pedagógica adelantada en una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá.

Los documentos estudiados se seleccionaron desde el año 2006 hasta 2018, con el fin de conocer la actualidad del tema. Documentos que comparten miradas y se relacionan constantemente, favoreciendo la congruencia vital de una investigación que abre las puertas a la curiosidad, la experiencia y la pedagogía alternativa en la escuela.

Con respecto al tema que convoca nuestra investigación, consideramos que hemos establecido un lugar de contacto, asintiendo que “*investigar, además de ser una actividad creadora, es un espacio para el compromiso político y social: una forma de vida*” (Hoyos, s.f. p. 23), sensible y de preguntas abiertas a la posibilidad de ver un poco más allá (o acá).

Los criterios de búsqueda consistieron en los siguientes interrogantes: ¿desde qué concepciones podemos leer el asunto de la poesía según estudios realizados?, ¿cómo se ha comprendido la experiencia estética?, ¿cómo se ha desarrollado el taller literario y de poesía en estudios precedentes?, y ¿cuál ha sido la perspectiva pedagógica del taller en la escuela?

A partir de las preguntas que condujeron la búsqueda de antecedentes, puntualizamos tres miradas que han logrado situar el problema de investigación y el sustento teórico, a saber: **hallazgos con respecto a la concepción de poesía; apuestas realizadas en el terreno educativo sobre la experiencia estética; y el abordaje del taller de poesía en la escuela.**

Hallazgos con respecto a la concepción⁷ de poesía

Es poesía, en ella no existe ni el tiempo ni el espacio

Andrés Barbosa Vivas (1987-2010)

Antes de describir los hallazgos frente a la concepción de poesía, es pertinente aclarar que el objetivo de búsqueda no ha consistido en llevar a cabo un estudio o análisis literario. El criterio de selección de la información tiene que ver con la manera en que los antecedentes han abordado dicho concepto para llevar a cabo la investigación en espacios educativos. Considerar la concepción de poesía, nos permite comprender el problema de investigación e identificar modos de leer el asunto poético en relación con la experiencia estética.

Así las cosas, hemos optado por referenciar en primer lugar el trabajo investigativo de Sol Natalia Gómez, Luz Elena Gallo y Jordi Planella, titulado “*Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos*”, adelantado en España y publicado como artículo de investigación por Ediciones Complutense en el año 2017, debido a que sitúa la concepción de poesía en el contacto con los sentidos. Los investigadores identifican que al ser el cuerpo el lugar de encuentro con el mundo exterior, la poesía surge como algo que busca la luz desde el sujeto, que se siente y piensa en el cuidado de sí y la creación de sí, por ello, acuden al concepto de

⁷ De acuerdo al diccionario de filosofía, publicado por Leonor y Hugo Martínez Echeverri (1997), el término concepción se comprende en el “*acto de concebir (...) o la forma como se entiende o se aprehende un concepto, una tesis o un objeto*” (p. 88). Para nuestro caso, la concepción será el resultado de las percepciones e ideas de poesía que se formalizan y dan a luz, originan, crean y recrean en la dinámica de las palabras. Siguiendo a Octavio Paz (2012), el lenguaje mismo es creación, porque cuando se ha querido nombrar algo, ha sido preciso acudir a la invención (concepción) de una palabra que pueda hacer referencia a ese algo que es nuevo. En el lenguaje hay una metáfora de nacimiento constante, la cual Octavio Paz relaciona con la creación de significados poéticos que no estaban, construyendo un sentido mágico entre las cosas y las palabras que las definen. Añadido a esto, en el capítulo de referentes teóricos se abordará de manera amplia este concepto.

poiesis como acción y actividad creadora, vinculada al Eros, dios del amor, poseedor de virtudes, que puede promover la re-velación de algo y su descubrimiento.

Una perspectiva que dialoga con el estudio anterior es la de Hernán Javier pinzón Manrique, en un artículo titulado “*El cuerpo de la experiencia estética*”, publicado en Colombia por la revista de investigaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en el año 2014. Si bien el enfoque de análisis principal es el cuerpo como conciencia encarnada de la experiencia estética, a partir de un recorrido en las posturas griegas, acuña en la investigación el concepto de *poiesis* como creación y el Eros como el dios poseedor de sabiduría, templanza y valentía, siendo así la poesía el *arte* de hacer que algo exista otorgándole visibilidad, revelando lo que no estaba.

Definir en un concepto cerrado y anquilosado el arte poético se convierte en una odisea si la tecnificación es el interés del investigador. Por ello Clara Cuervo Mondragón, en un artículo llamado “*Cuerpo con sentido: hacia una pedagogía poética*”, publicado en Bogotá por la cooperativa editorial Magisterio en el año 2018, con base en los planteamientos de Fernando Bárcena y Humberto Maturana, concibe a la poesía como un *encuentro* en el ejercicio de existencia corporal para la exploración del mundo. Afectada por Gioconda Belli y Darío Jaramillo Agudelo, la poesía es el lugar que posibilita que el hombre encuentre su sensibilidad corporal.

Ahora bien, en trabajos académicos que reflexionan la poesía en la escuela, a nivel local hemos encontrado cinco investigaciones claves que nos acercan a la concepción de poesía. La primera, de Nubia Farieta y su grupo de trabajo, titulada “*La experiencia literaria en voz alta: un círculo de lectura poética en ciclo uno y grado noveno*”, publicada por la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2018, describe que la poesía está relacionada con el goce estético. El goce es

una fascinación que activa la memoria e involucra a los estudiantes en procesos creativos, recreando el cuerpo como lugar de experiencia poética. Para los investigadores, según Octavio Paz, sin encuentro con los sentidos, la poesía es materia muerta que se reproduce e instrumentaliza aparte del espíritu.

La segunda investigación que se encontró fue realizada por Elizabeth Tabla, -maestra de español y literatura-, para obtener el título de *Magister* en la universidad Santo Tomás de la ciudad de Bogotá en el año 2015, bajo el título “*La poesía como experiencia estética en el aula*”. En su tesis, parte por describir que la poesía es relegada al conocimiento académico y que poco interesa a los estudiantes. Luego de la puesta en marcha del trabajo en el aula, concluye que la poesía es en primera instancia *creación* que nace de la experiencia personal haciendo uso de un lenguaje especial. Para ello, es necesario escuchar y sentir el poema, pues configura la vida misma y el ingreso a la experiencia estética. Teóricamente, la investigadora enuncia que definirla o encasillarla destruye la posibilidad creativa, por ello, decide acercarse a Octavio Paz para comprender que su espíritu provoca una liberación interior, que no se enseña, se contagia para vivirla en contacto con los sentidos, según el poeta Luis Landero.

La tercera investigación es de Enrique Rodríguez Pérez, titulada “*La experiencia estética, lectura de textos poéticos*”, publicada como artículo de investigación en Colombia para el año 2012. Rodríguez relaciona la poesía con el ejercicio de formación humana develando modos de ser distintos cuando se lee y escribe. La poesía está profundamente relacionada con el respeto a la diferencia y la ética ciudadana al habitar el mundo. Apoyado en Gadamer, Bachelard y Lezama Lima, presenta 4 principios para sustentar su postura, a saber: 1. La poesía es origen y nacimiento del mundo. 2. La poesía nace de la imaginación y funda el mundo. 3. La poesía crea metáforas que producen la ambigüedad del sentido. 4. Existe una proximidad entre

pensamiento y poesía, por lo cual, la formación ciudadana de niños y jóvenes se ve afectada por el ámbito de lo poético.

El cuarto estudio investigativo rastreado es de los maestros Andrea Fernanda Reyes Bulla, Roland Losif Jaramillo Oviedo y Jaime Andrés Ospina Pinzón, terminada en el primer semestre de 2018 al interior de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, bajo el nombre “*La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y la escritura en la escuela*”, pues permite identificar una concepción de poesía anclada a un análisis en el cual se presenta una *transgresión del lenguaje*, como “un espacio de libertad para ser, expresar y que el otro comprenda la diferencia. Lo íntimo de cada realidad ” (p. 128), debido a que su escritura y creación no pertenecen únicamente al ámbito académico: hace parte de la vida en los cantos, los arrullos y la sofisticación de las palabras, jugando con ellas.

La quinta investigación, realizada por Jonathan Quinche Moreno, titulada “*Poesía para repensar la enseñanza de la filosofía: el maestro de filosofía como poeta-artista generador de espacios vacíos*”, perteneciente a la maestría en Educación de la Pontificia universidad Javeriana, publicada en el año 2018, expone que la poesía es una alternativa para vaciar la conciencia de los discentes y permitir su propia libertad desde la *poiesis*: acción creadora. Los discentes (estudiantes que participan de las actividades de poesía durante los descansos o recesos de clase) son aquellos que habitan el vacío y se enfrentan a su propia angustia desde lo poético, interrogando el mundo para ser posible el lugar material de la existencia.

Como resultado del rastreo, identificamos que las concepciones encontradas son elaboraciones contemporáneas y comprensivas de las dinámicas propias de nuestro tiempo, para que el asunto poético habite en la sensibilidad, la relación con el mundo y con los otros.

El enfoque investigativo predominante ha sido la hermenéutica y la fenomenología en la escuela, permitiendo problematizar la concepción de poesía en el campo educativo en una postura material, relación de cuerpo y pensamiento, invitando (o seduciendo, como diríamos en líneas anteriores) a vivir la pedagogía de manera poética, en relación a la experiencia como algo que nos pasa –*afecta*- desde fuera para ser de otro modo, desde las huellas que deja cada situación que desestabiliza certezas (Larrosa, 1998).

Apuestas realizadas en el terreno educativo sobre la experiencia estética

La presente investigación indagó diversos aspectos de la experiencia estética, priorizando los estudios realizados sobre lo que tiene que ver con el cuerpo sensible, las emociones y la relación con el otro (alteridad). En la revisión de los antecedentes relacionados se tuvieron en cuenta trece trabajos entre tesis de investigación de maestría y algunos artículos de revistas científicas en educación, descritos y relacionados como sigue.

La experiencia estética

Es importante conocer qué aspectos han sido relevantes en relación con la experiencia estética para otros investigadores contemporáneos, de tal manera que se puedan establecer algunas similitudes y diferencias respecto a nuestro interés investigativo. Así las cosas, y a manera de advertencia, en las líneas que siguen, el lector identificará que hay antecedentes citados que se repiten en diferentes hallazgos, y esto no es un error: se ha hecho con toda la intención debido a que los autores encontrados abordan aspectos claves para cada una de las miradas que hemos propuesto. Por ello, resaltamos los aspectos más relevantes según la necesidad de cada aspecto.

El primer referente que se toma es el artículo científico de la investigadora brasilera Cynthia Farina, titulado “*Arte, cuerpo, y subjetividad: Experiencia estética y pedagógica*”, publicado en

la revista de Educación física y Ciencia de la Universidad Nacional de la Plata, en Argentina, adjunta a la Red de Revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. En este, Farina (2006) concibe la experiencia estética como aquello que

“Pone en movimiento las maneras a través de las cuales vemos, tocamos y somos tocados por las imágenes, las cosas y las personas. Esta puesta en movimiento puede hacer que perdamos el eje de equilibrio por el que nos guiamos en esas relaciones, esto puede significar pequeñas o grandes alteraciones en nuestra sensibilidad, lo que nos empujará a reformularla, a improvisar o no con esta experiencia.” (p. 8).

La experiencia estética permite que hagamos imágenes de nosotros mismos, también de la realidad, lo cual hace ver y entender las cosas de manera concreta. La percepción en este caso constituye los modos de ver, escuchar y tocar, que se afecta sensitivamente y modifica el carácter intelectual frente al mundo, permitiendo producir conocimiento. La experiencia estética es movimiento: aquello que nos saca del equilibrio, relacionado con Jorge Larrosa (2006), surge a partir de lo que “nos pasa”.

Para Hernán Javier Pinzón (2014), la experiencia estética se define como una “experiencia humana”, en la cual el sujeto lleva a cabo la exploración de su diario vivir, único e irrepetible. La estética no se reduce como tal a una teoría relacionada entre el arte y la belleza, sino que se amplía a las formas de significación desde la perfección del cuerpo vivido.

En diálogo con los anteriores antecedentes está el artículo “*Cuerpo con sentido: Hacia una pedagogía poética*” de la maestra colombiana Clara Inés Cuervo Mondragón (2018), en el cual la experiencia estética es vista desde una polifonía de voces y experiencias que se conjugan en el cúmulo de palabras y metáforas que dicen lo no dicho de la vida y en relación con esta, mediante

el cuerpo, porque es el lugar donde se lleva a cabo la experiencia estética, pues siguiendo a Jorge Larrosa, Cuervo afirma que al afectar el cuerpo se hace posible una situación de experiencia, de acontecimiento con relación al arte.

En “*El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión*”, estudio adelantado por Nora Torres para el año 2016, se llevó a cabo una cartografía hermenéutica de la experiencia estética humana, enfatizando en la poiesis como capacidad productiva; la aisthesis como la recepción y la catarsis, como la posibilidad de salir de sí para ser en la experiencia. Argumentando la experiencia con base en Hans-Robert Jauss, define que los estudiantes son cercanos a sentir una experiencia en la escritura siendo escritores, sensibles ante la presencia de lo novedoso en la transformación colectiva.

La investigación dialoga la mirada de experiencia de Jorge Larrosa como vivencia y de Hans Jauss como experiencia de comprensión, situando la vivencia como un paso pretérito a la comprensión y la construcción de sentido: por ello establece que el método para pasar de la vivencia a la comprensión podría identificarse en la provocación del acontecimiento como función social que comunica y transforma. Como conclusión, la experiencia estética al interior del taller literario les permitió a los estudiantes participantes promover sensaciones de encuentro y a su vez el desarrollo de la contemplación de lo bello.

Con respecto a la experiencia estética en el aula, Elizabeth Tabla (2015) concluye que la poesía es una apertura para que los estudiantes sientan y se relacionen de maneras diferentes con la literatura. A partir de la construcción teórica y epistemológica de la clase, siguiendo a Gastón Bachelard y Jorge Larrosa, cuestiona la enseñanza de la poesía desde el canon de comprensión lectora para llevarla a la apreciación de la lectura del poema: experiencia estética que se comunica con los sentidos. La postura investigativa resulta interesante en la medida que se atreve

a escribir algunos apartes del informe final haciendo uso de un lenguaje poético, constituyendo el trabajo investigativo en una muestra pragmática de la experiencia estética precisamente de lo que ella ha explorado: la lectura poética al interior de una vivencia con y para la imaginación, el ritmo y la mimesis.

La experiencia estética ha sido comprendida en relación al cuerpo y a la alteración de los sentidos, que sin lugar a dudas es posible tanto al exterior como al interior de la escuela. Con respecto a ello, el trabajo de Mary Luz Acero, desarrollado en la Universidad Nacional de Colombia, precisamente en la Facultad de Educación, para optar al título de Maestría En Educación, publicado en el año 2013 bajo el nombre *“La literatura una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar”*, concluye que la literatura y su encuentro son equiparables con la experiencia estética. Cuando el niño tiene contacto con el texto literario, ocurre un momento mágico, emocionante e individual.

No obstante, dicho contacto necesita del acompañamiento del maestro, quien modifica el aula para el disfrute de la lectura y la construcción de la escritura. Acero toma como referencia a Hans Robert Jauss y su teoría sobre la estética de la recepción para definir que los lectores viven el texto literario, construyendo la estética y el sentido para disfrutar de él. La experiencia estética con respecto a la literatura es una reconstrucción de vivencias y conocimientos como un juego de relaciones circulares entre autor, texto y lector.

Andrea Fernanda Reyes Bulla, Jaime Andrés Ospina y Roland Joseph Jaramillo Oviedo, en un artículo de investigación titulado: *“Hacia una construcción del sujeto en el acontecimiento estético de la literatura”*, realizan un análisis del papel del texto literario en la formación para la reflexión estética literaria, relacionada con la experiencia de la lectura y la escritura como acontecimiento que amplía, construye y transforma la existencia. Por tal motivo, asumen de esta

manera el *taller literario* como un escenario de formación, haciendo posible la exploración del imaginario, la percepción y la memoria afectiva. El abordaje investigativo identifica a la experiencia estética con el concepto de “acontecimiento” y vivencia de las emociones, basados teóricamente en Jorge Larrosa y Fernando Bárcena. La investigación destaca que la experiencia estética literaria es posible si el sujeto está dispuesto a que algo le suceda y permita que por su cuerpo pase un acontecimiento, según Deleuze, referenciado por los investigadores.

Entre tanto, Nubia Farieta (2018) considera que para hablar de experiencia estética con la literatura hay que reconocer los vínculos afectivos que se cruzan entre promotores de lectura y oyentes, porque la lectura en voz alta y, especialmente la de poesía al interior de la ejecución de la investigación, contribuye al desarrollo creativo, social, cognitivo, psicológico e interactivo, vistos a través de los círculos de lectura. La lectura de literatura es un acontecimiento que permite la experiencia, la vida, la conmoción, la emoción y el sentimiento. Así las cosas, Farieta y su grupo concluyen que es necesario replantear la enseñanza de la literatura, porque es más que un discurso didáctico: una experiencia de afectación y aprendizaje, fuera de lo común y sin evaluaciones de control.

La experiencia estética para Enrique Rodríguez Pérez (2012), se comunica con la imaginación, y cuando parte de la lectura de poesía, es el hecho en el cual se forjan actitudes democráticas. Es así como lo poético genera en lectores y escritores un modo de ser, actuar y pensar distinto. Cuando hace presencia la lectura y la escritura de textos poéticos, sucede una transformación traducible en experiencia estética, entre diversos enlaces de formación de lectores críticos. En este caso, la dimensión estética es un horizonte que abre el campo de la experiencia de mundo, en el cual está el ser humano, quien siente y recrea imágenes poéticas en la ensoñación. La experiencia estética y la visión poética son origen y fundación del mundo,

provocando otros modos de leer y actuar, porque permite restablecer ese vínculo entre lo real y lo fantástico, entre el cuerpo y el mundo, dejando de lado el sometimiento a la dinámica pedagógica centrada en lo conceptual.

Después de haber realizado el rastreo de antecedentes con respecto a la experiencia estética, podemos concluir que ésta se asume como un encuentro de sensaciones o acontecimientos que impresionan la sensibilidad. Es un modo de encuentro personal, pero también con otros, con el mundo, acercando el cuerpo con ese mundo que muchas veces está cerca, pero lejano cuando de sentir se trata. La experiencia estética es todo aquello que a través de los sentidos afecta al ser y le permite ir más allá de lo visible, de lo concreto, desde una perspectiva de transformación-contemplación constantes. Sin embargo, cabe anotar que es el cuerpo quien nos lleva a ella, no racional, sino de percepción a través de los sentidos para crear, sentir y ser.

El cuerpo sensible

El rastreo de antecedentes indica que el cuerpo es el lugar de la experiencia estética. Hace parte de las prácticas pedagógicas y talleres desarrollados por los investigadores dentro del aula. Al respecto, Cinthia Farina (2006), resalta la importancia que el cuerpo ha tenido para el despliegue histórico del arte. Sus investigaciones la han llevado a considerar que el arte es un encuentro de cuerpos. Asegura que la experiencia del sujeto pasa por el cuerpo a través de la experiencia sensitiva. En ese momento, la plasticidad juega un papel destacado, por ejemplo, en la danza, cuando es expuesto a una relación de contacto sensorial, perdiendo el equilibrio de su propio centro, de sus certezas para permitir que junto a otros cuerpos ingrese en movimiento armónico, en incertidumbre de una relación profunda entre cuerpo y vivencia estética. De esta

manera, se iría favoreciendo la producción de nuevas imágenes y discursos que permitirán la experiencia en los procesos de formación.

En el artículo “*Cuerpo con sentido: hacia una pedagogía poética*” de Clara Cuervo Mondragón (2018), el cuerpo es un lugar para el encuentro con el arte. Con respecto a la obra literaria, el cuerpo se transforma y no vuelve a ser el mismo después de que ha pasado por la mente y las manos. Al involucrar palabras, emociones, esperanzas, dolores, afectos y fantasías, se generan vínculos y se fortalece la afectividad. El fundamento de Cuervo para pensar el cuerpo al interior de la experiencia estética literaria está en la obra de Humberto Maturana, porque el trabajo con la literatura está profundamente relacionado con el cuidado del mismo y las emociones, siendo el lugar para dejar y curar las huellas de la violencia. Hablar del cuerpo en la poesía es situarlo como tema de escritura y de sensaciones, entendido como una puerta para la imaginación y la construcción de imágenes metafóricas creativas: el lugar para explorar y vivir la poesía, el ejercicio de existencia con el espíritu.

El cuerpo sensible para Sol Natalia Gómez, Luz Elena Gallo y Jordi Planella (2017) está relacionado con la lectura literaria. Afirman que es allí donde surgen lenguajes estético pedagógicos que hacen pensar una educación poética del cuerpo como una serie de prácticas creadoras de sí y la proyección de un hacer poético, una experiencia de aprendizaje y una razón de ser con el fin de producir conocimiento propiamente estético: retomar el cuerpo como lugar sensible. “El cuerpo es arte”, que permite vivir una transformación con el otro y con lo otro.

Por su parte, Luz Helena Gallo, en un artículo de investigación editado para la Universidad de Antioquia y publicado en 2014 bajo el título “*Expresiones de lo sensible: Lecturas en clave pedagógica*”, realiza un estudio hermenéutico sobre la educación del cuerpo con relación a la sensibilidad, en perspectiva de pensar una educación de lo sensible. La investigadora parte de la

experiencia que vincula bailar, jugar o moverse, para definir lo sensible como “todo aquello que pasa por el cuerpo, que puede afectar y ser afectado” (Gallo, 2014, p. 200), y cada situación de la experiencia corporal como diferente en intensidad según la persona y la sensibilidad que experimente. Apoyada en Jorge Larrosa y Fernando Bárcena, afirma que el cuerpo sensible en los actos educativos está relacionado con el acontecimiento y las irrupciones de la cotidianidad que dan de qué pensar. El cuerpo sensible es experiencia en el uso de los sentidos: tocar el objeto, escuchar las palabras, poner en contacto o cercanía lo que puede interesar, cambiar y encontrar cosas nuevas haciendo una nueva biografía del ser.

Hernán Javier Pinzón Manrique (2014), se refiere al cuerpo humano como una experiencia sensible. Basado en la fenomenología de la percepción, el cuerpo es todo un órgano de conexión con el mundo de la vida. La experiencia perceptiva corporal posibilita la construcción de sentido desde la subjetividad y la exploración de sí mismo. Cuando el hombre reconoce su carnalidad, encuentra su fragilidad y entonces comprende que existen muchas formas de experimentar la vida, que en cada quien son únicas e irrepetibles. Esto permite abrirse a muchas experiencias para conocer un significado humano posible.

Finalizado la descripción del rastreo de antecedentes con respecto al cuerpo sensible, cabe anotar que éste ha sido considerado como el espacio o lugar donde se llevan a cabo todas las emociones, sensaciones y pensamientos... Es el lugar de la experiencia. Permite la comunicación entre el mundo interior y el exterior, pues a través de él se puede percibir, sentir, amar, ver, comprender: sentir.

Las emociones

Las emociones han sido identificadas como el efecto de la experiencia estética del cuerpo, tal como se describe a continuación:

Para Cynthia Farina (2016), las emociones están en el cuerpo que escucha, pues, el sentido del oído está por toda la piel, en la temperatura de los cuerpos que se encuentran, en la danza que fluye y baila. Las sensaciones se asumen en el cuerpo como elemento que percibe, asimila, ve y escucha. Es en el contacto, donde se favorece la circulación de sensaciones que inclusive son provocadas por él. Por consiguiente, para Farina es necesario escuchar qué dicen los cuerpos, para poder comprender la dimensión de sus movimientos y de esta manera generar nuevas maneras de “sentir”.

Nubia Farieta & Otros (2018) explicitan cómo las emociones juegan un papel de gran importancia en la vida del ser humano y en aspectos relacionados con la lectura y la escritura. Describen que en el momento en que se obliga a un estudiante a leer en voz alta sin estar dispuesto, se destruyen fibras sensibles, tal cual la forma negativa de sentir el arte literario: quedan huellas palpables de “malestar” y desespero por hablar en público.

Con respecto a Nubia Farieta y compañeros (2018), Andrea Fernanda Reyes Bulla, Roland Joseph Jaramillo Oviedo y Jaime Andrés Ospina Pinzón (2018), logran definir que la enseñanza de la literatura es necesaria para el desarrollo cognitivo y emocional. La experiencia de la lectura fue investigada por ellos para considerar que es una postura que activa la creación y el flujo de emociones de seres culturales. La experiencia estética del texto literario es una apertura al mundo y al contacto con otras vidas, construyendo percepciones que afectan o impresionan la

sensibilidad. Las emociones parten del goce que la lectura literaria genera en los estudiantes y que deviene escritura, reconstrucción de la obra y ruptura con la realidad.

Elizabeth Tabla (2015) se refiere a las emociones en el sentir poético del abordaje pedagógico. El objetivo de su investigación en este aspecto radica en explorar prácticas pedagógicas que posibiliten acercarse a la poesía como vivencia estética en los jóvenes, de tal manera que a través de la observación del mundo, sientan la poesía y permitan el tránsito de sus emociones.

Para Loren Edith García Vásquez, Yaneth Gutiérrez González y Jesika Marcela Oviedo (2018), en *“Acontecer de la lectura literaria y la escritura creativa en la escuela”* título asignado a su tesis de maestría, las sensaciones con respecto a la literatura parten de la premisa “el lugar de la experiencia soy yo” (p.7). Así, según Michèle Petit, citada por las investigadoras, la literatura permite pensar una subjetividad creada en la convivencia del yo con el mundo. Para que el aula de clase favorezca la incorporación de sensaciones, es pertinente realizar un conocimiento previo del grupo, es decir, identificar sus necesidades, gustos y preferencias, de manera que el ingreso del texto sea motivador para que los sentimientos y sensaciones tengan relevancia en la experiencia escolar.

En conclusión, las emociones, según las investigaciones consultadas, son generadas como respuesta a una situación, a un acontecimiento (Bárcena, 2005). Las emociones están directamente relacionadas con las sensaciones, los sentimientos y los pensamientos; se manifiestan en el cuerpo, de ahí la importancia de saberlo escuchar. En los procesos de lectura y escritura, comportan un significado e importancia al permitir la transformación del sujeto (Maturana, 2002).

La alteridad

¿Quién es el otro?: un ser humano, semejante con facultades, capacidades y habilidades compartidas históricamente. Un ser que piensa diferente construyendo otro mundo, digno de comprensión y admiración: Único e irrepetible.

Cynthia Farina (2016), considera necesario revisar qué hace el arte actual en relación con la noción de sujeto y los procesos en educación estética. La formación en la actualidad, no se refiere solamente a aquello que compete a la escuela, involucra también las maneras de relacionarse con uno mismo y con los demás, con el entorno individual y colectivo a la vez. Cabe preguntarse, para Farina, por la formación estética analizando cómo son nuestras formas de vivir y ver las cosas con respecto a la manera de narrarlas, en la configuración de cada sujeto en la experiencia estética. El sujeto se construye a diario participando en la realidad, e inspirando en algunas prácticas estéticas que cuidan de sí. Citando a Deleuze, Farina describe que los afectos son “nuevas maneras de sentir” al otro en el contacto, donde se favorece la circulación de sensaciones.

Mary Luz Acero (2013), cita a Hans Robert Jauss, en la obra “Experiencia estética y hermenéutica literaria”, para afirmar que el lector es un ser social que se construye a partir de la relación con los otros; el lector posee un capital cultural y desde ahí mira la obra, la reconstruye e interpreta su significado, partiendo de su experiencia personal compartida con los otros: esto le permite reflexionar y comprender diferentes situaciones y realidades.

Así mismo Nubia Farieta y compañeros (2018), considera importante que el lector pueda encontrarse como ese ser humano en el mundo para comprender y transformar; se asume en la lectura literaria para vivir una experiencia íntima y personal. Al mismo tiempo, la literatura

literaria le permite compartir nuevas experiencias que suscitan el encuentro con otros seres humanos, al acercarse con el interior de sí para defender ideas, mejorar relaciones interpersonales y crear diálogo.

Clara Inés Cuervo Mondragón (2018), en el artículo “*Cuerpo con sentido: hacia una pedagogía poética*” argumenta que la pedagogía poética se sitúa en el acontecimiento ético del ser, que libera el cuerpo de las múltiples ataduras ejercidas por la violencia, para encontrarse con el otro y sentirlo, según argumenta Fernando Bárcena. En esta perspectiva, no puede ser ajeno el cuerpo, porque es la instancia material para la relación con el otro, pues es ahí donde cobran valor las emociones, las sensaciones y los sentimientos, básicos en toda relación de alteridad. El encuentro con el otro, está mediado por la experiencia estética y las emociones que se generan en el cuerpo sensible, posibilitando lo sensual que se entrelaza con el arte, al poner los sentidos en experiencia-acontecimiento con el cuerpo: liberación para encontrarse con el mundo, con el otro, con lo otro.

Haciendo alusión al tema, Luz Elena Gallo (2014), expresa que la experiencia no se tiene sino que se hace con relación al otro, quien permite un encuentro entre cuerpos, que siguen siendo los mismos, pero transformados en su emocionalidad, llenos de vida y desarrollo sensible.

Nora Torres (2016), nos dice que el taller literario es una estrategia para conocer el rostro de la experiencia y la relación con el otro, escuchando sus voces y sus múltiples maneras de ser. En el taller se construyen relaciones basadas en el respeto y el cooperativismo para leer, escribir y corregir los escritos propios y de los demás.

En la investigación de posgrado titulada “*Educación poética: digno derecho del ser humano*” llevada a cabo por Jacqueline Zapata (2006), se define que quien decide hacer parte de los

procesos educativos formativos asume una posición de cuidado y ocupación de sí, y a su vez, de los otros.

La relación entre personas construye espacios de dignidad, siendo el aprendizaje el dejarse sorprender por la novedad para ingresar en la aventura del pensar, de ahí que para tales efectos, sea necesario un compromiso mutuo por parte de quien enseña y quien aprende, en un proceso de diálogo y encuentro. Es por ello que a través del arte se construye búsqueda sentido pleno y creación de vida. Por lo tanto, Zapata refiere que todos tenemos derecho a una educación poética, para constituirnos en nuestras certezas e incertidumbres, desde la unicidad: aquí no cabe la comparación escolar por calificaciones, estándares o mediciones del ser, porque la alteridad pedagógica consiste en que enseñar es dejar aprender, debido a que si bien los seres humanos en teoría somos iguales, ante la vida somos distintos.

Siguiendo a Enrique Rodríguez Pérez (2012), podemos descubrir que es en la escuela donde se propician los espacios para que los lectores de poesía sientan y comprendan que el respeto por las diferencias es un compromiso democrático en el ejercicio de la ciudadanía. En la lectura de poesía, se presenta la experiencia estética que transforma la ética de quienes participan, cuando logran reconocer que su interpretación no es única y que está en profundo encuentro con la de los demás. El aprendizaje es colectivo, favoreciendo la formación crítica, comprometida con el mundo que les rodea.

Revisamos el artículo de investigación de Andrea Fernanda Reyes bulla, Jaime Andrés Ospina Pinzón y Roland Joseph Jaramillo Oviedo, titulado “*Hacia una construcción del sujeto en el acontecimiento estético de la literatura*”, para concluir que a través de la experiencia literaria el sujeto se desestabiliza, pasa por una ruptura de la identidad y se transforma en el encuentro con el otro, de la clase y del texto (autor y/o personajes).

Una vez finalizado este rastreo, se concluye que el “otro” hace parte de la experiencia estética que se vive. El “otro”, es un ser inacabado, siente, piensa, conoce y explora... es cuerpo sensible que comparte la experiencia que se transforma cuando se permite conocer y encontrarse con el mundo.

Abordaje del taller de poesía en la escuela

El rastreo de antecedentes nos permite identificar dos situaciones particulares: primero, que el taller hace parte de las estrategias pedagógicas alternativas al interior y exterior de la escuela; segundo, que al interior de la escuela ha estado relacionado con el taller literario, de expresión o pedagógico, pero no de poesía. Además, su implementación ha sido en el aula o en el espacio de descanso o receso entre clases.

Para ubicar el taller de poesía en la escuela ha sido necesario enfocarnos en dos criterios de búsqueda, a saber: primero, la postura pedagógica del taller de poesía; segundo, la lectura y escritura de poesía.

El taller de poesía y el taller de poesía en la escuela

El taller de poesía empieza a configurarse en Colombia. Algunas de las experiencias más significativas se reúnen en la estrategia del Ministerio de Cultura RELATA⁸, conocida como la Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa. Aunque el objetivo de la Red es agrupar talleres literarios que aborden la narrativa, el teatro, la cultura y la poesía a nivel nacional, es curioso que

⁸ Para una descripción más detallada de RELATA recomendamos visitar el link de internet <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/literatura/red-de-escritura-creativa/Paginas/default.aspx>

la escuela se encuentre ausente, como si la literatura pasara de largo por sus aulas sin dejar huellas de encuentro o de creación.

No obstante, se encuentra y destaca los talleres literarios liderados por el programa “Crea”, formulados y desarrollados bajo la dirección de Idartes de la alcaldía de Bogotá, desde el año 2010, los cuales nacieron en los denominados centros artísticos “Clan”, cuya finalidad ha sido ingresar al terreno escolar estrategias didácticas y formativas en lectura y escritura creativa, con formadores especializados en literatura y educación, impactando la mayoría de localidades de la ciudad. Lo interesante de este hallazgo, radica en que son agentes externos quienes lideran y desarrollan el campo de la escritura creativa, la cual involucra también la poesía, permitiendo develar la necesidad de que sean los maestros de las instituciones educativas, quienes asuman también el reto formativo, para integrar a los estudiantes en las dinámicas de la cultura escrita y la experiencia estética poética⁹.

En lo que refiere a los talleres de poesía, son significativas para nuestra propuesta las experiencias que se han venido desarrollando en bibliotecas, centros culturales u otros espacios que se prestan para la complicidad poética.

Al respecto, y para dar lugar a nuestra investigación, se resalta el taller Distrital de Poesía liderado por Henry Gómez; el taller universitario de poesía Ulrika en cabeza de Rafael del Castillo; el taller de poesía ciudad de Bogotá Los Impresentables, dirigido por Rodolfo Ramírez Soto; el taller de escritura creativa San José de la ciudad de Cali, liderado por María del Mar Burgos Echeverry; “la poesía es un viaje”, taller anclado al festival de poesía de Pereira dirigido por Giovanni Gómez Gil; el taller de poesía MECA del poeta Raúl Henao en la ciudad de

⁹ Con el fin de situar la estrategia del Instituto Distrital para las Artes “Idartes”, se recomienda visitar el sitio web <http://www.idartes.gov.co/es/crea>

Medellín; la experiencia destacada de Jaime Jaramillo Escobar (conocido en el nadaísmo como X-504) en el taller de poesía y creación literaria de la biblioteca España, también en Medellín; el taller Raúl Gómez Jattin desarrollado en Cereté por Mayra Alejandra Izquierdo López; y el taller José Manuel Arango en la ciudad de Valledupar guiado por Luis Alberto Murgas Guerra.

Son bastantes los miembros de la red RELATA, al igual que las experiencias de escritura y publicaciones que han llevado a cabo. Al respecto, destacamos dos ponencias presentadas en los encuentros del Ministerio de Cultura por Martha Fajardo Valbuena, docente de la Universidad de Ibagué, llamadas *“Los talleres de creación literaria como elemento de bienestar en las comunidades”* y *“Narro, luego existo: un dossier de reflexiones y actividades para la creación de narraciones con el motivo de la infancia en el taller RELATA-LIBERATURA de Ibagué”*.

En la primera, Fajardo aborda la necesidad de fortalecer los talleres a nivel nacional porque hacen parte de los lineamientos de la política pública colombiana, sobre todo para articular procesos educativos que enfrenten la realidad social con respecto a la igualdad en el lenguaje, pues como afirma Fajardo (s.f.)

“Leer y escribir no son acciones que gocen de popularidad y además existe una concepción de la lectura y la escritura como actividades para unos pocos privilegiados o para las élites. El concepto de escritura creativa se asocia más al talento y no a la posibilidad de formación en el sentido de un artesanado del estilo, de una posibilidad de aprender a ser y a escribir”. (p. 3).

Por ello, el taller, ya sea de dramaturgia, de narrativa o de poesía, es una estrategia que debe promoverse con el apoyo del estado hacia sectores sociales olvidados, como las cárceles, las

comunidades indígenas, y por qué no, la escuela, relegada al papel de transmisión de contenidos literarios.

En la segunda ponencia, Fajardo identifica que los talleres pueden partir de diversas situaciones para motivar la escritura. Aunque el interés sea la narrativa. Insiste en la carencia de relatos que revelen la historia común a lo humano, abriendo senderos para la identidad (según Paul Ricoeur citado en la ponencia). El taller, desde la experiencia de Fajardo tiene el objetivo de propiciar espacios para el diálogo, hablando y escuchando la voz de los participantes, porque así se construye sentido de vida: creación desde las huellas de la memoria. El taller emplea la narración autobiográfica como técnica de escritura, a partir de una situación *retadora* que invita a crear, que comparado con Andruetto y Lardone (2003), se denominaría la *consigna*.

Debido a que el taller de poesía en la escuela no es usual, la poesía se ha incluido al interior del taller literario, con la premisa de que necesita sentirse en la experiencia estética. Así las cosas, Reyes, Jaramillo y Ospina (2018), proponen que el taller debe ser liderado por el maestro de lenguaje como una oportunidad para abarcar la experiencia estética al interior de la escuela, frente a las prácticas pedagógicas de estandarización e instrumentalización de la literatura que no da lugar a la narración de emociones y relaciones del cuerpo.

Los investigadores señalan que en el aula normalizada, si la literatura pasa de alguna manera por el lugar de la experiencia, es para medirla o evaluar al estudiante sobre el grado de competencia para comprender un texto pero no para sentirlo; en su defecto, la literatura es una herramienta para intentar enseñar algo u obligar a leer porque es una exigencia curricular.

Los resultados de la investigación revelaron que el taller es un espacio donde los estudiantes se disponen para vivir y desarrollar la sensibilidad, evocando el recuerdo, logrando comentar

situaciones íntimas. La investigación vinculó en el taller literario la poesía, tanto para leerla como para escribirla, identificando que es una manifestación del pensamiento y una relación con el mundo y con la emocionalidad que produce crearla y a su vez compartirla entre los participantes. Finalmente, se resalta el papel de la consigna porque fortalece la escritura a partir de un reto que relaciona la afectación a favor de la imaginación.

Postura pedagógica del taller de poesía

Investigaciones anteriores relacionan el taller como una alternativa educativa. La pedagogía que se ha identificado problematiza el asunto de la enseñanza y el aprendizaje a partir del sujeto y su lugar corporal en el proceso. Vivir y sentir la literatura es el criterio fundamental, debido a la necesidad de involucrar la experiencia personal en la lectura y la escritura, rompiendo esquemas que consideran la neutralidad sensorial como el eje educativo.

Cynthia Farina (2016), nos indica que la pedagogía de un taller necesita estar atravesada por la *afectación*: sentirse conmovido y/o dispuesto a cambiar desde las situaciones que suceden a nivel personal y que permiten generar nuevos equilibrios. Si bien ella trabaja la relación entre el arte y el cuerpo en la formación del sujeto contemporáneo, el hecho de analizar la crisis humana moderna, alejada del reconocimiento corporal, para pensar en una *pedagogía de las afectaciones*, sugiere que los actos educativos se analicen desde el uso del cuerpo por parte del arte y de las imágenes que se tienen del mismo, con relación a la exploración estética de sensaciones y el cuidado de sí. De acuerdo a una tesis doctoral de su autoría llamada “*Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afectaciones*” publicada en el año 2005, citada por Andrea Fernanda Reyes Bulla, Roland Iosif Jaramillo Oviedo, Jaime Andrés Ospina Pinzón (2018), Farina considera que la experiencia estética altera las formas del cuerpo y que además desestabiliza la conciencia para configurar el sentido de sí.

Gómez, Gallo y Planella, (2017) consideran que la pedagogía actual adolece de un enfoque que permita la experiencia del cuerpo tanto de maestros como de estudiantes. El lenguaje pedagógico de los investigadores piensa en una educación poética que parte de prácticas del cuidado y reconocimiento subjetivo, porque de esta manera se produce un conocimiento que va de la mano con la experiencia.

Los investigadores argumentan que adiestrar u ocultar la vivencia del cuerpo es precisamente aquello que pervierte la formación humana. Así las cosas, el alcance pedagógico está en la *transformación* creativa de nosotros mismos, en la *deconstrucción* (de acuerdo con Derridá) de significados y certezas de ser y vivir con el cuerpo; por ello, los investigadores denominan su propuesta como *pedagogía poética*, que cuestiona el por qué llegamos a ser lo que somos respecto al cuerpo y su experiencia creativa, sensible y de constantes revelaciones.

Siguiendo la línea argumentativa, Clara Inés Cuervo Mondragón (2015, 2018), se enfocan en la *pedagogía poética*, debido al diálogo y la construcción de relaciones horizontales, liberando el cuerpo del dogma o el tabú que restringe la creatividad y la poesía. La pedagogía poética, según Cuervo y siguiendo a Fernando Bárcena (2005) y Jorge Larrosa (1998), considera la educación como un acontecimiento ético. La pedagogía poética asume la incertidumbre para decir lo innombrado, y al romper con el criterio de competencia, tanto maestros como estudiantes se forman como lectores a medida que se desarrolla el proceso.

Los desarrollos investigativos mencionados hasta el momento, refieren que tanto la *pedagogía de las afecciones* como la *pedagogía poética* convocan a la creatividad, la libertad y la experiencia, singularidades en común con el desarrollo de nuestra propuesta. Por lo tanto, citamos la investigación de Jacqueline Zapata titulada "*Educación poiética: digno derecho del*

género humano” publicada en Chile para el año 2006, por la Universidad de Tarapacá, debido a la postura innovadora de su propuesta.

A partir de un análisis sobre la educación en México, discute que por lo general la enseñanza consiste (salvo algunas acepciones) en la instrucción y la repetición, lo que ella defiende como *escolarización*. Así, son pocos los espacios para educar desde un proceso de aprendizaje para vivir y crear. Al respecto, la investigadora define que la educación necesita asumir una posición para que los participantes se ocupen de sí y a su vez de los otros, puesto que en esta relación, se pueden construir espacios de dignidad. Por ello, la educación es un acto poético que convierte la vida en una obra de arte para dejar ser y conocer en libertad: “*aprender no es rendir cuentas en un examen, no es reproducir o reestructurar conocimientos, no es restituir o reconstruir lo dado sino que es reescribirlo, recrearlo y proseguir con un nuevo trazo*” (Zapata, 2006, P. 140).

En conclusión, se puede comprender que la investigación propone el derecho a una educación que no se base en la comparación por calificaciones, estándares o mediciones del ser, puesto que el principio de la propuesta consiste en que enseñar es dejar aprender, porque si bien los seres humanos en teoría somos iguales, ante la vida somos distintos.

Luz Elena Gallo (2014), se identifica con una postura de enseñanza y aprendizaje a partir del encuentro y la experiencia. Educar desde la sensibilidad comprende la poiesis como acto de creación que estimula la imaginación y el asombro. Cuestiona por qué la escuela no toma en cuenta la educación del cuerpo para promover aprendizajes sensibles, que incluyan dimensiones poéticas de formación creativa, evitando las dinámicas de repetición de contenidos. Por ello, propone el juego, debido a que particularmente, funciona como posibilidad de incertidumbre: es invención, transformación, creación y novedad por lo que ha de llegar o suceder. Así, apoyada en

los planteamientos de Gilles Deleuze, la propuesta apunta a una *pedagogía corporal*, haciendo aprendizaje por medio de los sentidos, cuando se piensa desde cuerpo.

Otra investigación relacionada con la postura pedagógica del taller es la de la maestra Nubia Farieta y su grupo de trabajo (2018). El asunto novedoso de la investigación radica en proponerse como promotores de lectura, favoreciendo relaciones con los estudiantes diferentes, re-evaluando las prácticas educativas que llevaban a cabo.

Farieta (2018) define que la lectura de poesía en voz alta es dinámica cuando se establece una relación afectiva entre los lectores y los oyentes, al interior de la estrategia pedagógica *círculo de lectura*. El círculo es un acontecimiento ético que vincula a los compañeros en el compartir de mundos mágicos literarios. Así, la investigación revela que los círculos de lectura, se convierten en una alternativa para abordar la literatura en la escuela, puesto que una de las finalidades es el goce estético poético, no la instrucción, repetición o el control de lectura.

Respecto al criterio de búsqueda *taller de poesía y taller de poesía en la escuela*, Los investigadores y maestros de colegios Públicos en la ciudad de Bogotá Andrea Fernanda Reyes Bulla, Jaime Andrés Ospina Pinzón y Roland Iosif Jaramillo Oviedo (2018), nos habían hablado sobre el taller literario en la escuela, en este proponen la *pedagogía de la subjetivación*, que surge a partir del análisis de las dinámicas del aula que hacen de la literatura un instrumento o un asunto que no involucra la experiencia, la expresión de la libertad y la autonomía.

En la pedagogía de la subjetivación, el texto literario es el centro de la formación y de la experiencia estética que transforma la subjetividad. Con base en Jorge Larrosa, María Teresa Andruetto y Lilia Lardone, exponen el taller como alternativa a la clase de aula, empleando

diversos recursos para invitar a la lectura y a la escritura, como juguetes, libro álbum, mesas redondas, música, fotografía, entre otros.

Si bien la pedagogía de la subjetivación puntualiza el taller literario como alternativa educativa, el rastreo nos permitió descubrir la investigación “*Poesía para re-pensar la enseñanza de la filosofía: el maestro de filosofía como poeta-artista generador de espacios vacíos*”, realizada por Jhonatan Quinche Moreno(2018), la cual, a partir de un enfoque fenomenológico, propone un espacio poético a fin de que los estudiantes desestabilicen sus certezas y se permitan construir imaginarios de libertad en correspondencia con la *poiesis*: creación desde la angustia ante la carencia de experiencias.

En el espacio poético, fomentado durante los tiempos de descanso de los viernes, la angustia dialoga con la determinación de construcción y reconstrucción constantes. El enfoque teórico del investigador está en el concepto de experiencia de Jhon Dewey, para articular una propuesta novedosa en la escuela, sin el prejuicio de la nota o el control de aprendizajes. Así las cosas, la investigación propone *la pedagogía al descanso*, insistiendo en la edificación de experiencias educativas sobre el por qué la poesía se puede interpretar para cubrir espacios vacíos (o angustia), en perspectiva de libertad y autonomía en el ejercicio del pensamiento crítico.

Como cierre de este apartado, concluimos que hablar de una postura pedagógica del taller de poesía no es fácil cuando experiencias educativas y antecedentes a la presente investigación se definen desde diversas aristas, pues como hemos argumentado, la poesía ha hecho parte de estrategias didácticas a fines al taller literario, pedagógico, artístico o de expresión, sostenidas en la imperiosa transformación escolar de abordar la enseñanza y aprendizaje literario.

Así, se nos presenta la experiencia pedagógica del Círculo de Estudiantes Escritores, “Medio pan y un Libro”, llevada a cabo desde el año 2010 en la I.E.D. Enrique Olaya Herrera, liderada actualmente por los maestros Claudio Ramírez, Oscar Barrios, Andrés Valderrama, David Romero, Danis Cueto, César Patiño, Alirio Carvajal y Andrés Acosta; sistematizada en publicaciones institucionales llamadas “más allá del, aula”: *“Experiencias de salidas pedagógicas, 2012; jentre cuentos y algo más! Imaginación desde Latinoamérica y el caribe, 2014; compendio de cuento y poesía, 2016; experiencias y reflexiones docentes, 2017*, como una propuesta que articula el pensamiento histórico y la escritura con estudiantes que participan de manera voluntaria en los espacios formativos.

Rastrear este proceso, indica una reflexión de la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que es una propuesta que sale del aula regular y convoca a los estudiantes en espacios extra clase, particularmente los días sábado, para ser críticos con respecto al cine, la música, la literatura y la autoría de sus textos.

La postura pedagógica se enfoca en criterios de Theodor Adorno, Paulo Freire y Lev Vygotsky, asumiendo el “Club de escritores Pan y Libro” y el “Círculo de Estudiantes Escritores”, como apuesta para *“la construcción de rutas colectivas e individuales de compartir, de construir conocimientos, al tiempo de poder transitar a través de actividades integradoras que incentiven la investigación, el análisis y la producción escrita de los aprendizajes”* (Acosta, Barrios, Ramírez y Riveros, 2014, p. 148). El aporte del proyecto se sitúa en la apertura didáctica, en la lectura compartida, en la escritura para ser y sentir, y en la oportunidad de llevar los procesos creativos a espacios poco imaginados por los estudiantes: publicaciones de circulación abierta, lunadas literarias, encuentros literarios, talleres literarios, festivales de poesía, encuentros con el autor, ponencias de los docentes en ambientes académicos nacionales e

internacionales y desayunos literarios: acciones que se encuentran descritas en las publicaciones citadas.

Lectura y escritura de poesía

A partir de las posturas pedagógicas citadas, se reconoce que la poesía transita entre el encuentro de la voz del otro (Bartra, 1999) y la producción de versos, imágenes o vivencias, pues leer y escribir son dos caras de una moneda literaria inseparable. Al respecto, el rastreo nos ha develado un camino mucho más interesante, que en diálogo con nuestros intereses investigativos, propone la construcción pedagógica propicia para pensarnos y de-construirnos en la vivencia escolar.

Para Mary Luz Acero (2013), leer y escribir surgen como experiencias que se encuentran en un acontecimiento *mágico, emocionante e individual*. Interpretar y construir textos literarios es un derecho que se ha convertido en obligación y necesita replantearse para el goce y la diversión.

Rastrear las huellas de la escritura y la lectura de poesía incita al maestro estratega, visto por ejemplo en *“Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia”*, una investigación llevada a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana por Jhon Alejandro Nova Torres (2018). Aquí la lectura se analiza a partir de la relación entre el texto y el lector, a raíz de la afectación, que según Fernando Bárcena (2005), citado por el investigador, crea nuevos lenguajes y silencios. Apoyado en Freire, la lectura dinámica está a merced del encuentro de mundos que movilizan la palabra al compartir lo que sucedió en cada quien en el sentir del texto. El maestro estratega tiene una relación afectiva con la literatura y evita el almacenamiento de datos, pues esta actitud poco promueve que la lectura devenga experiencia.

Enrique Rodríguez Pérez (2012), refiere que escribir y leer forja actitudes para el ejercicio democrático. Considera que en la experiencia estética con la poesía, es posible la creación de sujetos críticos. Para ello, se hace pertinente alejarse de las prácticas decodificadoras y de repetición sin contexto, y pasar al diálogo que construye maneras de comprender y valorar el mundo. La lectura de poesía en sentido democrático es una afrenta a la posición enciclopédica y de carácter formativo usual en los planes de estudio, dibuja la realidad y asume una posición con respecto al actuar humano.

Vásquez, Gutiérrez y Oviedo (2018), parten de la puesta en práctica del *taller de expresión* como el lugar propicio para leer literatura en el aula y formar escritores de invención. Estas dos actividades intelectuales se definen como experiencias de libertad, sugeridas en textos que comprometen a los participantes a sentir y relacionarse con las sensaciones y la alteridad que recorre y se aventura en los terrenos desconocidos de la imaginación.

El artículo de investigación “*La poesía retoma el aula: renovación del canon literario formativo poético*” realizado por Carlos Arturo Gamboa y publicado en la revista *Perspectivas Educativas* de la ciudad de Ibagué en 2011, propone que la escritura de poesía se revela cuando sale a la luz en publicaciones de circulación abierta. Este es un antecedente puntual porque involucra en la revisión de los textos poéticos a los estudiantes, según criterios construidos en común para la valoración estética, pertinencia y relación con el contexto. La técnica de análisis de contenido fue utilizada tanto por maestros investigadores como por estudiantes, partiendo del juego literario de taller hacia una escritura de poesía y representación por medio de imágenes, pues, citando a Víctor Montoya, el proceso de taller promueve “un pensamiento mágico que convierte al niño en un poeta por excelencia”.

Síntesis del rastreo de antecedentes

La gran mayoría de investigaciones revelan la falta de interés de las comunidades educativas por leer y escribir; el asunto es más complejo si se trata de la poesía. A su vez, reflejan que el aula es un lugar abandonado para la transformación educativa, por lo tanto, surge el taller, ya sea pedagógico, de expresión, literario o artístico, como la alternativa que vincula al estudiante como participante activo y a su experiencia con relación al cuerpo: la herramienta humana sensible en la producción estética. La transformación de sí y el cuidado de sí son despliegues de lo humano, siempre en relación con el otro, en su comprensión y encuentro afectivo.

Por consiguiente, vemos que se abre una puerta investigativa al interior de la educación y el lenguaje: las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía escolar, pensado y puesto en escena en contra jornada.

Marco teórico

El taller de poesía en la escuela es un llamado a la vida, a la contemplación, a la recepción y a la formación, en pocas palabras, a la experiencia estética con relación a la palabra poética. Palabra que nombra el mundo y a su vez nombra lo no dicho, lo decible sólo cuando el lenguaje es transformado, re-creado por el ser humano. Tanto poesía como experiencia dialogan el devenir de la historia en común acuerdo con el sentir de cada época, que no es más que el mismo sentir-vivir del lenguaje adecuado a una instancia definida en un tiempo y espacio.

A partir de las anteriores palabras y con el fin de ofrecer una lectura comprensiva de nuestra pretensión argumentativa, el presente capítulo se divide en dos partes, las cuales corresponden a las categorías teóricas de la investigación: la primera denominada postura pedagógica del taller de poesía y la segunda, experiencia estética.

Postura pedagógica del taller de poesía

Para definir la postura pedagógica del taller de poesía nos situamos en la duda, consientes en que no son las certezas procedimentales las que permiten que la experiencia estética haga parte de las dinámicas de la institución escolar. Enseñar para corroborar hipótesis didácticas u obtener resultados exitosos en pruebas internas y externas será quizá una de las múltiples aristas de la formación, pero no la más importante cuando el contexto pide respeto por la vida y espacios divergentes que consideren la individualidad para pensar.

La duda se contrapone a la verdad absoluta porque encuentra en ella su talón de Aquiles: la planeación curricular hermética y el éxito formativo que deben ser reconsiderados, no por obsoletos o negativos, sí porque no se han cuestionado.

Es la duda quien nos convoca en esta investigación a pensar otros espacios para vivir la literatura, en especial la poesía, porque como enuncia el maestro y pensador español Jorge Larrosa (2008), el carácter discursivo de verdad que habita las aulas manipula y controla para obedecer en una suerte de juegos de verdad y mentira que sostienen una institución escolar carente de experiencia estética.

Dichos juegos de verdad y mentira funcionan en la confusión que adormece y aprueba tanto la realidad y el realismo en contraposición a la experiencia estética al limitar la ensoñación, toda vez que tanto la imaginación como la intensidad de las emociones no son realistas, pertenecen al lugar del homo demens (Morín, 1998) que duda y que debe ser doblegado.

Verdad y realidad en la pedagogía nos obligan a considerar en primer lugar la propuesta de Jorge Larrosa (2008, 2013) porque los discursos escolares, aunque en apariencia sean liberadores o dialécticos, en la práctica son reguladores, sometiendo tanto al maestro como al estudiante. El

lugar de verdad sobre el cual se ostentan falsifican las relaciones humanas con el pretexto de evitar los problemas para no afectar la normalidad de la *realidad*.

En segundo lugar consideramos la pedagogía del acontecimiento del pedagogo y pensador español Fernando Bárcena (2014), que en el prólogo al texto “La educación como acontecimiento ético” titulado “Quince años después, nos proporciona un nuevo argumento para dudar el asunto pedagógico de la institución escolar y además pensar una alternativa en el taller de poesía.

En tercer lugar, y no menos importante, adoptamos la *Transformación en la convivencia* que propone el biólogo chileno Humberto Maturana (2002), y el tejido en conjunto de Edgar Morín (1998, 2002), porque sintetizan la propuesta de Jorge Larrosa y Fernando Bárcena, según la dinámica investigativa que llevamos a cabo.

Bárcena (2014) nos dice que la educación en sí misma abre la posibilidad para la conversación que se prolonga a lo largo del tiempo. Así las cosas, los actos educativos son éticos en las preguntas y la interpelación del uno con el otro. Aquí, el poder discursivo de verdad y realidad es debatido, porque además, para Bárcena (2014), la educación, y por ende el pensamiento pedagógico, si son éticos desde el comienzo, es decir, alejado de la pretensión del dominio y la sumisión, a la expectativa de las rupturas de la dinámicas rígidas de la planeación de clase, participan de manera activa en lo que él denomina *el acontecimiento*.

Si bien el problema e investigación que nos convoca se sitúa en la comprensión de la experiencia estética, el *acontecimiento* (Bárcena, 2014) dota de sentido la postura pedagógica del taller de poesía porque éste sucede siempre que el *otro* está presente con su temor y debilidad, pero también con su fortaleza y compañía para aventurarse en lo que va a pasar para asumir el

riesgo del acontecimiento incierto “*que abre una brecha en nuestra existencia cotidiana, marcando una distancia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro*” (p. 19).

En el camino del acontecimiento, lo que sucede es de carácter individual pero marca a nivel social fundando la novedad cultural. Somos conscientes que para vivir la expresividad en una educación para la experiencia, es importante la reflexión cultural, porque a diferencia de creer que se posee una verdad expresa en un discurso (Larrosa, 2008), la educación como acontecimiento se distancia de los procesos formativos centrados en el producto y los resultados finales de los estudiantes, porque ellos son seres históricos, y todo ser histórico vive el acontecimiento, la ruptura de la cotidianidad que confronta el *totalitarismo* que determina qué aprender y cómo hacerlo.

La educación del acontecimiento ético forma la identidad y la memoria. Identidad en la contingencia de vida, en los actos que valoran estar en el mundo y las novedades que ofrecen un giro y construyen actos históricos. Entre identidad y memoria, la educación necesita abandonar los criterios de clasificación y enumeración de las cualidades subjetivas, incluyendo la conversación entre iguales (Larrosa, 2008) para padecer el sufrimiento del otro, responsabilizándonos de nosotros y el contexto, porque esto es lo que nos hace humanos.

El acontecimiento ético es el cuidado del otro para salvarse a sí mismo, porque el otro es infinito en la acción para recordar y hacer de la historia el relato de los vencidos y no de los vencedores (Bárcena, 2014).

El estudiante poeta que participa de nuestra postura pedagógica no es ajeno a la discusión, pues crea a partir de la historia haciendo presencia de la ausencia, evocación del pasado para fortalecer el presente. Reflexiona e interpreta lo que ha ocurrido y se afecta en su vida, conversa

la singularidad histórica porque hacer memoria es agradecer la trascendencia humana para acercarnos a los otros y construir alteridad.

¿Desde dónde nos comprendemos?

Humberto Maturana (2002), en el desarrollo de sus investigaciones biológicas descubrió que los seres vivos nos auto creamos constantemente. A esto lo llamo la *autopoiesis*. Por un lado, sería la supervivencia lo que nos obliga a crearnos, pero por otro, Maturana ha ido un poco más allá al definir que el lenguaje y la conversación, en el caso de los seres humanos, es lo que nos provoca tanto a convivir como a transformar.

Con relación a lo anterior, Edgar Morín (2000) en los “Siete saberes necesarios para la educación del futuro” insiste en la necesidad de educar desde la complejidad, es decir, desde el tejido en conjunto humano que pertenece tanto a un planeta como a un universo y por tanto espíritu, razón, cerebro y afecto necesitan integrarse para la heterogeneidad. Dado esto, El tejido en conjunto que propone Morín y la autopoiesis de Maturana no discuten: se complementan. Estar tejido permite que el acontecimiento del cual nos habla Bárcena (2014) aparezca; estar tejido posibilita auto creación constante, el encuentro y la solidaridad, pues “la tarea de la educación es crear un espacio de transformación en el convivir de las personas, para el vivir. No para servir una empresa” (Maturana: 140).

El despliegue emocional en la postura pedagógica que estamos argumentando es crucial, a la par de la ensoñación y la poesía. Maturana (2002) enmarca que la convivencia y las relaciones del lenguaje evitan la exclusión y la auto-exclusión, reconoce la emoción propia de los seres vivos que cambia, interactúa y transforma a partir de los diferentes puntos de vista y las

sensaciones que tanto tejido en conjunto (Morín, 2000) como acontecimiento (Bárcena, 2014) permiten.

Ahora bien, sin incertidumbre no hay asombro, y sin asombro, la transformación de sí y del entorno no se elaboran: no hay acontecimiento. Al respecto, Bárcena (2005), en un texto llamado “Experiencia del comienzo en educación, una pedagogía del acontecimiento”, nos hace una apología con el mito de la caverna para demostrar que todo proceso educativo parte por un inicio: salir para ver.

El inicio o el comienzo empiezan en la incertidumbre. No estar seguros casi que obliga a tener que salir a buscar respuestas. Acontece entonces que se deba exponer a la novedad porque sin ella no es posible que algo suceda. Si acudimos a Maturana (2002) dicha exposición se hace en comunidad, es decir, de la mano de otro, por lo tanto, la pedagogía no es sólo saber que algo va a acontecer o esperarlo, sino provocarlo.

La provocación es diferente a la instrucción. Instruir es tener todo previamente organizado para ser reproducido, pero provocar es abrir un halo de luz para salir a ver de qué se trata lo no conocido. Bárcena (2005), además de provocarnos para salir reconoce que existe el riesgo de sufrir y de equivocarse, pues nada sería acontecimiento si no se corre el riesgo, por ello, el conocer para transformar es un camino de ida y de vuelta, de alegrías y tristezas, de lectura y escritura que se tejen en la creación poética.

No atreverse a salir y no buscar la autopoiesis con el otro hacen parte de una pedagogía de la realidad y la verdad que cuestiona Larrosa (2008). Acontecimiento y transformación autopoietica asumen el riesgo de leer y escribir para evitar la competencia hacia el destino meramente empresarial, pues al conocer el sujeto se transforma y ya no es el mismo, de ahora en adelante lo

más probable es que desee salir cada vez más de la caverna para vivir y sentir, en nuestro caso, la poesía.

El taller de poesía escolar

El taller de poesía implica provocar que el *acontecimiento* haga parte de la formación. En él se desconoce tanto lectura como escrituras de poesía porque el asombro frente a la diversidad cultural es lo que lo convoca. A él se acude casi que con los ojos del asombro, se sabe que de una u otra forma es una clase escolar pero también que es diferente. El taller invita el deseo humano por presenciar una revelación poética (Paz, 2012) novedosa para nombrar y ser nombrados, crear y ser creados, tejer nuestro lugar demens con el sapiens (Morín, 1998).

Pero, ¿cómo comprender el taller de poesía? ¿Qué es un taller de poesía respecto a la postura pedagógica que argumenta nuestra investigación?

Para iniciar, diremos que el taller de poesía desborda las dinámicas regladas de la escuela. Atiende a una reflexión sobre el lugar de la poesía y la vivencia estética sin esperar una calificación ni la promoción de un curso a otro. Dada esta presentación, a continuación definimos el taller de poesía desde tres puntos de vista: primero, qué y para qué es el taller en la escuela; segundo, qué y cómo un taller literario; tercero, por qué un taller de escritura y de lectura de poesía y cómo organizarlo.

Ejercicio de taller en la institución escolar

El filósofo y maestro argentino Ezequiel Ander-Egg (1991) sitúa al taller en la escuela como una *alternativa didáctica* que cuestiona las posiciones verticales y poco participativas de las aulas de clase. Al igual que las maestras argentinas María Teresa Andruetto y Lilia Lardone (2003), los maestros colombianos Blanca Martínez Lopera (2002) y Rubén Sierra Montoya

(1999), reconoce que la palabra *taller* no es propia de la pedagogía, sino que se ha ido incorporando desde los lugares donde el oficio y la artesanía transformaban materias primas en objetos culturales y artísticos.

El taller en la escuela para nuestra investigación es una alternativa porque acudiendo a la postura pedagógica expuesta, arguye a la experiencia y la reflexión (Larrosa, 2008, 2013), a la autopoiesis (Maturana, 2002), al acontecimiento (Bárcena, 2005, 2014) y al tejido en conjunto (Morín, 2000). Al respecto, Ander-Egg (1991) describe que el taller es “*el lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma*” (p. 14) tanto el sujeto como el conocimiento desde dos puntos de vista: lo manual y lo intelectual.

Tanto lo manual como lo intelectual en el taller se desarrollan en cooperación mutua y no es el maestro o el tallerista el sujeto que reproduce el conocimiento sino quien lo *provoca*. Bárcena (2005) nos decía que la pedagogía del acontecimiento esta de frente al asombro y por ende a la curiosidad, y Ander-Egg (1991) propone que en el taller las preguntas y las inquietudes fundan la necesidad de crear.

En síntesis, el taller confronta el imaginario del conocimiento competitivo y propone el cooperativo. En este caso, la convivencia (relación dialógica del lenguaje, según Maturana, 2002) procura la elaboración grupal de saberes en conjunto.

La presencia del taller literario en el terreno de la institución educativa

Siendo el taller una alternativa didáctica, consideramos que el taller literario posiciona la lectura y la escritura como los móviles y además lugares para la experiencia estética. Blanca Martínez Lopera (2002) considera que el taller literario permite que el pensamiento creativo formule preguntas que conducen a la novedad para ser usuarios hábiles de la cultura.

La literatura, como fenómeno social y cultural en un marco histórico, refleja la visión de mundo en una época determinada (Martínez, 2002). Entre la literatura y el pensamiento creativo el taller propone procesos que complejizan el encuentro con la experiencia estética. Provoca la reflexión del contexto de acuerdo a una temática de abordaje, de manera que cada acción afecte las concepciones –en nuestro caso poéticas- elaboradas previamente (Ander-Egg, 1991).

El taller literario se contrapone a la didáctica que concibe a la enseñanza de la literatura “como historia literaria, enciclopédica y memorística en cronología de autores, secuencia de movimientos culturales y literarios, estilos, épocas, listado de autores y obras [...] [o como instrumento al servicio de la pedagogía, la gramática, la moral, la retórica ” (Martínez. 2002, p. 38), o en último recurso, para hacer trabajos, resúmenes o estructuras textuales.

Pensar en una pedagogía desde el taller es un enfoque diferente que se centra en la vida, la cultura, las transiciones sentimentales, en la sensibilización para la producción de sentido. Al interior de un taller de literatura, la recomendación de lecturas y la lectura de las producciones escritas de los participantes es fundamental (Martínez, 2002).

María Teresa Andruetto y Lilia Lardone (2003) nos dicen que el taller está basado en la libertad para expresar, no para controlar ni medir variables. El taller, es el lugar donde se parte de la lectura mediada para luego escribir, o para escribir mientras se lee, es decir, para que la experiencia individual se registre, sin pensar en la homogenización de pensamientos o corrientes artísticas. Así, en el taller, se puede explorar la imaginación, poniendo en juego las palabras, gozando de calidez y provocación de vida y de encuentro con la diferencia y el mundo.

Aspectos didácticos y formativos del taller de poesía escolar

Se regocija en la postura pedagógica argumentada porque en la escuela es una posibilidad para la experiencia estética. Por ello, el proceso de lectura y de escritura se concibe como una opción y no como un deber. La poesía aquí conecta el espíritu con las dinámicas sociales. Siguiendo a Sierra (1999), el taller descubre el ser poético en cada uno de los participantes en la fertilidad de las palabras y la relación entre pares humanos que viven experiencias individuales en armonía colectiva. No hay taller sin intercambios comunicativos y desafíos de escritura, además, son bienvenidas al taller las rimas, las medidas, los versos libres, las prosas poéticas, los trabajos creacionistas y también los románticos, porque todos ellos agrupan la alteridad y el encuentro afectivo.

Un taller de poesía sabe que la expresión y la creatividad son importantes. Que para los sectores sociales interesados en la poesía “necesita de muchas manos, muchas ideas. Necesita una hermandad unida por los incorruptibles vínculos del afecto, el respeto y el asombro que proporciona el manipular juntos las claves que construyen a ese edificio de símbolos que es el poema” (Sierra, 1999, p. 19).

Por ello, el Taller de Poesía se recrea constantemente según las características y necesidades del contexto, preservando la premisa de que allí se prioriza la sensibilidad estética, la convivencia, el asombro y la creación (Martínez, 2002).

La lectura en el taller de poesía

El taller de poesía concibe que la lectura dinamiza la experiencia estética (Paz, 2012; Maffla, 2013; Larrosa, 2013; Petit, 2003). Por consiguiente, a continuación describiremos la postura

teórica que la investigación comprende de lectura de poesía a partir de tres lugares de enunciación.

En primer lugar, destacamos que la lectura de poesía en el taller no es afín a la *pedagogía de la caverna* que describe Fernando Bárcena (2005), dado que al leer, el participante y el maestro tallerista participan de un acontecimiento. El acontecimiento no normaliza ni forma hábitos o costumbres, pues éste invita al riesgo, a la aventura para salir y exponerse al otro y diferente.

La lectura, si es un viaje a lo desconocido, forma, deforma y transforma (Larrosa, 2013) porque afecta la subjetividad y la permea, enseñando a vivir en la ensoñación. Por lo tanto, la lectura preparada en el taller no se hace de manera técnica para responder cuestionarios, pues su lugar es la provocación de experiencias que vienen del exterior, del afuera de sí para exponernos en una dimensión de pasión y deleite.

Toda lectura en el taller necesita abordar la subjetividad estrechando vínculos afectivos e íntimos entre el texto y el lector. La lectura de poesía escucha el ritmo para incorporarlo a la sensibilidad (Larrosa, 2013).

En segundo lugar, la lectura en el taller es íntima y compartida. Siguiendo a Michèle Petit (2003), leer aporta al desarrollo personal y social; en nuestro contexto educativo (las I.E.D. San Agustín y La Aurora) el desarrollo está en la confrontación al texto para provocar búsquedas individuales de nuevas lecturas como el eco del encuentro en el taller.

No hay lectura sin textos provocadores que contextualicen y llamen el derecho a leer poesía para encontrarse en la palabra poético política (Bodoc, 2017). Dicho derecho es íntimo cuando las barreras sociales se rompen para que la experiencia de lectura transforme la subjetividad. La

intimidad no consiste únicamente en la soledad del lector, pues el acceso al texto posibilita *habitar* otros mundos que la imaginación por sí sola no logra.

La lectura en el taller de poesía es compartida al confrontar el sufrimiento para resistir y encontrar nuestra propia historia. Se comunica con el autor y contempla las palabras. Se comparte –dice Petit- cuando no se impone el texto, porque a la fuerza, no hay poesía que valga, lo que se construye son barreras para alejar el placer estético.

En tercer lugar, la lectura de poesía en el taller es particular porque comprende que ocurre algo antes, durante y después de realizarla. Leer el poema permite que se lleve a cabo una comunicación entre la vida particular y la poesía. Al leer se re escribe el poema e incursiona en un terreno desconocido-misterioso, que no consiste en describir el contenido del poema, sino en sentirlo (Maffla, 2013).

En la lectura del poema la subjetividad abandona el terreno cotidiano para vivir un mundo imaginario. El poema vive para desplegar el universo afectivo del lector, por eso, previo a su lectura, hay expectativa, durante ella, se intensifica la emoción en el ritmo, después de ella, la aventura por nuevos poemas es inevitable.

Finalmente, el poeta Jaime García Maffla (2013), si bien destaca que este es el camino, también enfatiza en que no es un producto inefable y común a todos los seres humanos, pues en general hace parte de un proceso de encuentro que es provocado para intensificar la emoción. No todos los poemas convocan a leer otros poemas, es la presencia del indicado la cual toca las fibras del sentimiento, el que lleva en su ritmo el ritmo del lector, crea un estado de alma, permite la contemplación, la calma y la reflexión.

La escritura en el taller de poesía

La escritura del poema en el taller debe ser una provocación. Si la propuesta de lectura no sólo es para identificar el contenido del poema, sino para sentir, producir imágenes y conocer el propio ritmo de quien participa, es clave que para cada escritura se presente una *consigna* (Andruetto y Lardone 2003) que rete la imaginación para expresar.

La escritura no aparece de la nada, el maestro tallerista la convoca por medio de la consigna¹⁰; diría Jorge Larrosa (2012) que debe incidir en la experiencia y promover la pasión por las palabras:

“La pasión funda más bien una libertad dependiente, determinada, vinculada, obligada, fundada no en ella misma sino en una aceptación primera de algo que está fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme”
(P. 97).

La elaboración de las consignas es un proceso didáctico consiente en la necesidad de invocar el ritmo preciso para el poema que el participante puede crear. La escritura de poesía nace en el encuentro con la hoja en blanco, con lo que no está dicho. El poeta del taller escribe desde la ensoñación y la trascendencia algo que él mismo necesita leer, pero que en otro momento será o es leído por otro que no es él. Quien escribe en el taller está sólo y se permite mostrar aquello que habita dentro de sí y ve la luz en forma de verso, con palabras que quizá no dicen lo que necesita decir, pero que son el decir poético de la emoción y del sueño, nostalgia creadora de sí, de mitos nacidos de la relación con la vida (Maffla, 2001).

¹⁰ Las consignas se explican con profundidad en el apartado de la metodología.

La escritura de poesía aleja al hombre de la inmediatez y lo sumerge en su profundidad, le permite conocer la esencia en la presencia de las palabras auténticas al despojarle de certezas para ingresar en el *silencio*, y aunque la poesía diga cosas no evidentes, es más lo que queda por fuera que la posibilidad de abarcar una totalidad de la expresión, cuando la imaginación se abraza a la inspiración. Diría Octavio Paz (2012) que, se produce la *consagración del instante* para trascender, viajar para encontrar la música, el sentido del lenguaje, la conciencia de sus propios sentimientos y la relación de la vida con el mundo (Maffla, 2001).

La consigna debe provocar la producción de imágenes, porque en ellas se despoja la conciencia de la experiencia con el mundo y la historia en función de la creación de la obra de arte poética: “la historia es el lugar de encarnación de la palabra poética” (Paz, 2012 p. 186), por ello, el poema está en la posibilidad de re engendrarse en otro momento, de repetirse y de pertenecer de nuevo a un momento histórico definido.

Al desarrollar la práctica de taller en la escuela, nos apartamos del imaginario social en el cual el maestro de español es quien enseña el lenguaje, y por ende, los procesos de lectura y escritura. En nuestro caso, atendemos al llamado del maestro argentino Sergio Frugoni (s.f.) para que la escritura –de poesía- se vincule con la vida diaria más allá del atiborramiento de contenidos que ataca el derecho a la libertad para escribir, porque cuando se escribe, se aprende algo que no se sabía y es desconocido, no sólo en las formas de crear versos sino en el lugar de la inspiración individual: un camino de introspección.

La formulación de las consignas puede ser diversa y además no tiene límites. Maité Alvarado, Gustavo Bombini y Daniel Feidman (1995) proponen que la escritura para ser “curiosa y extravagante” debe incitar la expresión con el acompañamiento del maestro –en nuestro caso tallerista- focalizando la organización de ideas y pensamientos. No basta solamente con buscar la

fuerza de la poesía en la inspiración, la escritura de también necesita transformar el pensamiento en la *invención* organizada que comunique e invite a leer el poema a través de la mediación.

En conclusión, todo acto de escritura debe acudir a una pretensión de lectura para evitar que el poema sea materia muerta que no hace parte ni de la historia ni del pensamiento de la colectividad. Escribir poemas es un pretexto para vivir el lenguaje y enfrentar el exceso de información.

No es suficiente con leer cantidades de textos sino que la lectura nos provea experiencias y encuentros con mundos diversos. Ana María Machado (2002) lo resalta, porque si bien, en la actualidad hay posibilidades para acceder al libro, las desigualdades se manifiestan cuando las comunidades no están dispuestas a aprender. El taller procura que tanto lectura como escritura de poesía sean para la contemplación que confronte la mercantilización vacía de expresión e imagen.

La experiencia estética

En el presente apartado se abordará la experiencia estética como una categoría teórica que amerita especial atención al interior de la investigación. Argumentaremos el por qué se relaciona con la recepción, la vivencia, la revelación poética y la afectación.

El filósofo, pedagogo y escritor alemán Hans Robert Jauss (1986), ha dedicado su vida intelectual para situar que el lector, oyente u observador, es un sujeto activo frente a la obra de arte. Por ello, concibe la experiencia estética como un modo de encuentro con el mundo, los objetos y /o situaciones creadas por el ser humano que producen en quien las observa o contempla, placer estético. Así, toda relación estética pertenece a un conjunto de emociones, que

le permiten al sujeto cambiar o ser transformado en su percepción inicial por el objeto que es observado.

Las emociones provocadas por el objeto artístico emergen cuando la curiosidad incita al descubrimiento de la naturaleza creativa del artista, hecho que demuestra y da cuenta hoy día que la estética, más que permitir el mirar, observar y contemplar algo nuevo, es considerada como una función descubridora (Jauss, 1986).

La experiencia estética significa así toda representación sensorial de la perfección de la obra de arte, cuya función es provocar placer y goce manifiesto en el cuerpo. Esto aporta, entre otras cosas, distensión de la opresión de lo cotidiano, pues permite salir para conocer de manera activa lo que históricamente ha sido limitado. La experiencia estética sensorial abre la posibilidad de acceso a un mundo colmado de arte, en el cual la fascinación, causada por las imágenes, las personas y las cosas, permite que se pongan en movimiento diferentes maneras de ver y sentir: “la apertura a otro mundo más allá de la realidad cotidiana es, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética” (Jauss, 1986, p. 33).

Al participar del goce frente a la obra de arte, el sujeto asume una actitud reflexiva, es decir, que se orienta hacia algo nuevo que sobrepasa la experiencia cotidiana. En ese caso el observador, en el plano reflexivo podrá saborear y deleitarse al escuchar u observar situaciones de la vida que le afectan personalmente, siempre y cuando lo haga de manera consciente.

Con relación a lo anterior, Larrosa (2013), argumenta que “la experiencia es particular, subjetiva, personal” (p. 34), pues aunque dos o más personas se encuentren con la misma obra, el modo en que se afecta su sensibilidad es completamente diferente, de manera que causa una ruptura entre la cotidianidad y otros ámbitos sensibles como los sueños, la religión o la ciencia

(Jauss, 1986). El ser humano puede vivirse a sí mismo como un Yo independiente, lo que explica que exista un distanciamiento interno que lo libera de las rutinas cotidianas.

La postura estética del espectador se capta de acuerdo a la seriedad que voluntaria o involuntariamente este ofrezca frente al arte. Por ejemplo, el artista experimenta su creación al interior de un mundo de posibilidades, y se ofrece al compartirla con el espectador: lector, oyente u observador (Jauss, 1986).

Es importante comprender en este caso el término experiencia como la manera que tiene el ser humano para relacionarse con el medio y las circunstancias que lo rodean, causando sensaciones y emociones, en una vivencia personal que se tiene, se capta y depende tanto de la sensibilidad, como del espíritu contemplativo y de la capacidad de relación que se tenga con la obra de arte o con el texto poético, en nuestro caso particular.

Siguiendo a Jauss (1986), la experiencia estética pertenece a una función transgresora asociada a la innovación, pues el espectador que contempla pone el acento no en la obra como tal sino en el goce que le provoca, brindando un valor estético que le hace olvidar, por ejemplo, un sufrimiento provocado por la sociedad, con el fin de transformarse y vivir de otro modo: “el poder seductor de la experiencia estética proporciona una experiencia hacia la ruptura, que sólo la literatura puede expresar” (Jauss, 1986, p. 37). Por ello, la experiencia estética posee tres características claves para romper con estereotipos que simplifican la obra literaria: la imaginación, la comunicación y la producción de nuevos sentidos.

Dado lo anterior, la experiencia estética se vale de la imaginación porque esta completa el mundo incompleto para proporcionar futuras experiencias y conservar las pasadas, al pertenecer a la historia de la humanidad, materializada en la literatura y el arte en general. La imaginación

fortalece la función descubridora de la experiencia estética en la medida que conduce al lector u observador a otros mundos fantásticos, para ver de una nueva manera.

Con relación al aspecto comunicativo del arte la experiencia estética

“posibilita tanto el usual distanciamiento de roles del espectador, como la identificación lúdica con lo que él debe ser o le gustaría ser; permite saborear lo que en la vida, es inalcanzable o lo que sería difícilmente soportable, ofrece la posibilidad frente a todas las funciones y situaciones de comprender la realización en sí misma como un proceso de formación estética” (Jauss, 1986, p. 40).

La comunicación es un aspecto emancipatorio contemporáneo que permite a la humanidad hablar la relación que ha tenido frente a la obra de arte, de manera que todo acto de producción artística y literaria no sólo sea para llenar bibliotecas o museos, sino también para transformar sujetos y sociedades, encontrando liberación de los estados de ánimo, como la alegría o la tristeza. Respecto a la poesía, Jauss (1986) indica que “el poeta que es capaz de superar el extrañamiento de la realidad y de reproducir, mediante una actividad estética consciente, el mundo en su carácter originario, devuelve a nuestra consciencia una realidad olvidada o reprimida” (p. 43).

La actividad estética frente a la poesía, permite descubrir la emoción en sí misma y de igual manera, el narrarse a sí mismo (identidad estética), lo cual puede dar lugar a la búsqueda de identidad cuando la imaginación, la comunicación y la producción de sentidos se conjugan en la formalización del goce y el disfrute para una reflexión de las palabras.

Siguiendo a Larrosa (1998), podemos situar que la experiencia, con respecto a la obra literaria poética, ocurre cuando algo pasa para vivir aquello que no soy yo y no depende de mí. Frente a

Jauss (1986), quien reconoce que el sujeto es activo y está en búsqueda del goce estético, Larrosa indica que éste no busca, espera que algo acontezca porque vive en estados de apertura, dado que aquello que está fuera de sí, no puede ser nombrado por las ideas o los pensamientos, debido a que escapa a todo criterio de propiedad o de querer atraparlo intencionalmente.

Por lo tanto, hacer una experiencia con la poesía, significa, como diría Larrosa (1998), permitir que seamos abordados para que las palabras nos interpelen en nuestra subjetividad en perspectiva de salida de sí, siendo afectados en nuestra sensibilidad. Esto indica que el ser humano puede ser transformado por las experiencias de un día para otro, o con el transcurrir del tiempo, pues, “la experiencia es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien se encarna” (Larrosa, 1998, p.34).

En vista que las relaciones humanas contemporáneas poco a poco evitan la relación del sujeto con la literatura y el arte, Jauss (1986) enfatiza que el goce estético no puede ser negado a nadie porque la experiencia se vive con el otro, quien colabora en la elaboración de significados sensibles en la transformación de sí. Respecto a ello, Larrosa (1998) argumenta que “la experiencia tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (p.34).

Al hablar de experiencia se reconoce que el sujeto permite que su cuerpo e individualidad sean pasaje, trayecto recorrido, o como quien dice, un ser errante que se asume en la dimensión constitutiva de incertidumbre y aventura. Por ello, en la lectura de poesía, como experiencia de lenguaje y de pensamiento, es permitido pensar cómo a través de ella se pueden transformar las palabras, cómo leyendo las palabras de otro, se cambian los pensamientos, y así aprender a pensar lo que aún no se ha sido capaz de pensarse (Larrosa, 1998).

Al ser la experiencia tanto goce (Jauss, 1986) como apertura a la novedad (Larrosa, 2013), es necesario propiciar situaciones que comprendan que “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia ” (Larrosa, 1998, p. 40), de modo que al vivirla se presenten momentos para escuchar qué es lo que el otro (autor) nos quiere decir y hacer sentir.

En conclusión, Hans Robert Jauss (1986) y Jorge Larrosa (1998, 2013), establecen un diálogo pertinente en relación con la experiencia estética, porque sitúan el cuerpo como el lugar, ya sea de búsqueda o expectativa, para ser transformados con relación, en nuestro caso, a la obra literaria poética. Ambos insisten en la importancia de contemplar para vivir de otra manera.

La lectura y la escritura de poesía en el taller de poesía

“Leer es llevar al límite el lenguaje. Construir sentido”

Jorge Larrosa.

La lectura y la escritura están presentes en el momento de la contemplación, la recepción y la formación. La palabra leída y escrita brinda significado al sentir, al vivir y al encuentro con la misma palabra que nombra al otro y al mundo. Permite nuevos aprendizajes, nuevos retos, otras experiencias con relación a las construcciones que del lenguaje se puedan hacer, en la exploración del interior y la recreación de la vida.

De acuerdo a los argumentos de Fernando Bárcena (2005), consideramos que leer y escribir poesía surgen al interior del acontecimiento humano que está dispuesto a la aventura del lenguaje, que permiten a su vez revelar aquello que se siente y se piensa, se analiza, se construye, se desea o se anhela. Así las cosas, a continuación describiremos en primer lugar, cómo se comprende la experiencia con la lectura de poesía, para cerrar con la escritura de la misma.

Michelle Petit (2003), quien ha sido reconocida en el campo investigativo de la lectura, se ha centrado en identificar cómo la literatura es una posibilidad para fortalecer la construcción de la identidad. Ella considera que la experiencia con la lectura es una necesidad íntima, al interior de las actividades sociales, por ello, insiste en la organización de espacios para la formación de lectores, porque al leer un libro, se atraviesan umbrales de vida y condiciones humanas para despojarnos de la cotidianidad.

Un espacio para la lectura de poesía nos convoca así a pensar que en ella es posible habitar el mundo con libertad, produciendo significados y sentidos. Petit (2003), reconoce que el habitar diferentes mundos en la lectura, cual si fueran cabañas, el libro se convierte en el techo que cubre la imaginación para evocar recuerdos y sentir emociones y sensaciones.

En la lectura de poesía, las cabañas permiten escuchar la voz del autor que llega para ser compartida, llenar vacíos, alegrar, cuestionar y retroalimentar las experiencias de vida. Con relación a Larrosa (1998), la lectura construye puentes de conocimiento y emancipación subjetiva. Produce sentido cuando el lector es capaz de escuchar y prestar atención a lo que el poema le quiere decir, porque busca transformarlo y conmoverlo. Se comprende entonces que, “leer sirve para descubrir, no por medio del razonamiento sino mediante un desciframiento inconsciente, que lo que nos obsesiona, lo que nos asusta, pertenece a todos” (Petit, 2003, p. 272).

Para Skliar y Larrosa (2014), la experiencia de la lectura es un acontecimiento que se relaciona con toda dimensión de exterioridad, que afecta y favorece en el lector, -para nuestro caso de poesía-, una transformación de sí.

Consecuentes con lo anterior, concebimos la lectura poética como una experiencia que apoya todo proceso de escritura, porque permite transformar la vivencia humana en palabras que se conjugan para la construcción de imágenes y metáforas, es decir, en el ritmo poético, como define Octavio Paz (2012).

En la escritura de poesía la subjetividad necesita distensión corporal para presentar descripciones sobre el ser humano. Al escribir, también se habita otro ser, dado que las palabras personifican la ensoñación en imágenes que dialogan con la cotidianidad y la anécdota (Maffla, 2001), en un proceso de diálogo continuo, que puede ir más allá de la distracción o incluso del placer.

Al leer no sólo el poema, sino también el mundo, el escritor de poesía encuentra sus propias palabras y escucha aquellas que se han guardado para él (Maffla, 2013). Cuestiona aquellas que por tenerlas demasiado, nos suenan demasiado falsas, demasiado confortables o demasiado agrias. Por ello, hay que leer para que las ideas de otros nos ayuden a encontrar nuestras propias ideas.

La escritura de poesía es toda una experiencia estética que vincula al ser humano con la construcción de su propio ritmo poético, pues, “los escritores son creadores de sentido, tomándose el tiempo necesario para dar significado a una experiencia, a un acontecimiento individual o colectivo” (Petit, 2003, p. 15), por ende, en toda escritura de poesía se involucra el pensamiento, pues este permite al ser humano transformarse y ser narrador de su propia historia.

Paz (2012) indica que es la construcción de la imagen al escribir el poema, la potencia y la fuente de creación del poeta. Cuando las imágenes se convierten en un fluir constante, el ritmo se conjuga para la revelación poética, integrando inspiración y consagración del instante: atrapar

una vivencia, una anécdota o un objeto para que viva por siempre en la memoria escrita de toda la humanidad (Maffla, 2001). Es así que la experiencia en la escritura del poema se concibe como creación y recreación para que el lector pueda contemplar y conmoverse.

Siguiendo a Paz (2012), cuando el poeta logra materializar la poesía, en versos que son fruto de su inspiración, de su vivencia, de su acto contemplativo en relación con su tiempo, alcanza la creación de lenguajes que nombran lo no nombrado, así, se puede decir que ha sido *partícipe* de una experiencia estética y poética. En la escritura del poema, Paz (2012), dice que se establece “el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre” (p.14), pues, al ser creación humana es único, no repetible, por ello, se revela en el estilo del tiempo en el cual vive el poeta.

Walter Muschg (2004) define que la creación estética única del poema está en el origen místico y ritual de las palabras. Ha dicho que en la sonoridad y el aspecto visual está la posibilidad de crear nuevos lenguajes que concretan la experiencia ritual de la comunidad. Al estudiar cantos y cortejos fúnebres antiguos, Muschg encontró que la rima y la aliteración en la elaboración poética, permiten al lector llevarlo a un éxtasis o enajenación: pérdida del equilibrio para ingresar en un nuevo equilibrio.

Así las cosas, en la creación poética, el lenguaje se libera para participar de una manifestación del arte, al crear ritmos que nombran nuevos mundos y nuevas realidades que comunican la historia, los ritos y las anécdotas (Paz, 20012, Maffta, 2001, 2013, Muschg, 2004), siempre que exista la posibilidad de jugar con las palabras irrumpiendo en sus significados y atravesando cuerpos para conocer y conocerse.

En la escritura de poesía, es pertinente reconocer que Paz (2012) enuncia que el lenguaje es poesía en estado natural y que corresponde al poeta trascenderlo, pues las palabras no son más

que metáforas de la realidad, y al nombrar las cosas, lo que se hace es ofrecerle una imagen que la representa para que otros la conozcan. Dicho conocimiento provoca que se transforme la normalidad social para inventar, reinventar y construir la historia. En la escritura del poema se conecta la estética del pasado con el presente, similar a una revelación mágica, un origen insospechado que se renueva constantemente, un encuentro con la creación infinita (Muschg, 2004).

Para que la escritura sea experiencia estética, es necesario acudir al silencio, pues este conecta el tiempo con el verso, los acentos y la respiración por sobre el pensamiento lógico (Maffla, 2012). Por ello, su lectura es un acto musical, con palabras que se convierten en melodía y fantasía, conectando una realidad fantástica tras otra, con un origen oscuro que no se oculta sino que devela toda una serie de relaciones espirituales, dado que “la palabra poética es irreductible a la palabra, y, no obstante, sólo la palabra la expresa” (Paz, 2012, p.111).

En conclusión, podemos decir que la lectura y la escritura de poesía refieren toda una revelación interior de lo humano, porque no es visible ni tampoco palpable, es la puerta que toca el ingreso al misterio, a la incertidumbre que nace con el hombre y con él muere. Así, primero aparece en el mundo el “Yo”, más adelante la percepción del mundo, y luego la conciencia de él para crearlo mediante imágenes.

La experiencia estética de la lectura y la escritura de poesía está signada e impregnada, por decirlo así, con el asunto de la revelación poética, porque es esta la que permite hacer exaltación de las palabras. Palabras que crean, que trans- forman., de- forman, riman, expresan sentimientos, emociones y sensaciones.

Concepción de poesía

Apuntes para concebir el asunto y la obra poética

El escritor estadounidense Edgar Allan Poe (2016), en un texto titulado “*La posesión de arnheim o el paisaje del jardín*” nos permite situar la concepción de poesía como una categoría de estudio profundamente relacionada con la experiencia estética, debido a que dicha concepción es resultado de la producción y la contemplación de la obra poética a partir del denominado criterio de belleza. Para concebir un concepto de poesía, es necesario haber transitado por el criterio de belleza –siguiendo a Poe- que surge en la contemplación del paisaje, sea natural o artificial¹¹, contemplación que si es comprendida como vivencia, en palabras de Jorge Larrosa, (2013) afecta la subjetividad y convoca a la reflexión.

El paisaje artificial es una evocación natural que se enriquece con el talento del artista. La obra artificial encuentra la relación enigmática entre fondo y forma en la evocación del momento, distanciándose del paisaje natural, por ello, Poe (2016) resalta que la búsqueda de combinación y decorado logra en el espectador asombro frente al encanto del arte que no es de por sí perfecto, pues en él habitan los defectos, los excesos susceptibles de esfuerzo/trabajo y *alteridad* para la expresión de razones personales a partir de la *voz de quienes rodean al artista*. Dada esta particularidad, la composición artística enaltece el paisaje natural porque lo dota de nuevos significados y formas, por tanto, el paisaje artificial es una creación humana.

¹¹ Al respecto, Edgar Allan Poe dice en el texto citado que el paisaje natural se encuentra en profunda armonía entre formas y colores, está dado por sí mismo y sólo él se sustituye o modifica; el paisaje artificial, imita la belleza del primero, pero posee un valor agregado: el sentimiento de quien lo realiza. Notamos además, que si bien el paisaje responde a la obra de arte plástica, Poe traslada esta situación en páginas posteriores a la creación del poeta, asunto que se abordará con mayor precisión más adelante, pues el paisaje para la creación del poema, apoyados en Octavio Paz (2012), es el que se denomina *poesía en estado natural*, susceptible de ser lenguaje poético elaborado cuando se dota de sentimiento, ritmo y comunicación con el grupo cultural en el cual emerge.

Es el artista el sujeto por excelencia destinado a brindar existencia a la obra, pues es el *creador* de lo que no había, es quien añade toques de luz y sentido humano al paisaje natural, siempre en constante reflexión de la belleza y su relación con el ámbito cultural. Para el caso del artista que se dedica a la poesía, Poe (2016) enuncia que:

“disponiendo de recursos pecuniarios, podría, mientras conservase la idea necesaria de un arte, de una cultura, o, según la expresión del autor, de un interés, imbuir de tal modo sus propósitos con tan exacta y nueva belleza, que comunicasen al espectador el sentimiento de una intervención espiritual.” (Poe, 2016, p. 383).

El poeta, crea entonces una novedad, toma las palabras mundanas y las dota de color, de tamaño y de forma, permite a la poesía nacer (la concibe) y ser, en cuyo centro está el *propósito de expresión*, en sus bordes la imitación del paisaje natural/cultural de la comunidad (Poe, 2016) y en su proyección la referencia creativa del antecesor, del contexto literario que le habla y permite *concebir* la creación poética.

La poesía, lugar para la expresión de la belleza de las palabras es creación, por ello, cuestionados por los argumentos de Poe (2016), nombramos como categoría teórica la *concepción de poesía* en lugar de definición de poesía, criterio académico de poesía, significado de poesía, u otro uso de lenguaje para tratar de nombrarla, porque en primer lugar, la poesía nace –concibe y se concibe- como un propósito de transformación humana sobre el paisaje natural –de las palabras-, simplemente basta con nombrar lo que vemos y hacemos y se notará la aparición de algo que no había antes. En segundo lugar, porque toda creación es concepción de algo.

Siguiendo a Octavio Paz (2012), el lenguaje mismo es creación, porque cuando se ha querido nombrar algo, ha sido preciso acudir a la invención (concepción) de una palabra que pueda hacer

referencia a ese algo que es nuevo. En el lenguaje hay una metáfora de nacimiento constante, la cual Octavio Paz relaciona con la creación de significados poéticos que no estaban, construyendo un sentido mágico entre las cosas y las palabras que las definen.

La poesía está del lado de la creación, de la concepción, del origen y el nacimiento: es fertilidad de sentidos en un mundo que nace y se recrea constantemente, no por nada el chileno Vicente Huidobro, en el *arte poética* decía que “el poeta es un pequeño dios”, quien no necesita cantar la flor porque el llamado artístico es hacerla florecer en el poema, ser, originarse, es decir, nacer.

Poesía entre complejidad, delirio y razón

La poesía participa de la imaginación para crear, pero dicha imaginación no es fruto del azar, parte del encuentro entre dos formas de lo humano, el *homo demens* y el *homo sapiens*. Edgar Morín, en un texto titulado “*Amor, poesía, sabiduría*” (1998), nos expone que la actividad artística es posible cuando la razón y el delirio encuentran puntos de reconciliación, pues es el lugar demens (delirio) quien hace que tanta razón (sapiens) focalice el punto de encuentro que hace posible la poesía.

Al hablar de poesía, Morín (1998) reconoce que el lenguaje es el motor principal de su existencia. El lenguaje forma la subjetividad, la determina y precisa las relaciones sociales. Toda forma de lenguaje es en sí misma razonable (sapiens) y ensoñadora (demens), pues creer que el hombre en el largo camino de lo que se denomina evolución ha tendido únicamente a la razón, es quitar la herramienta de la esperanza, es decir, los sueños. El ser humano, vive entre las nociones que argumentan la existencia pero a su vez inventa y re inventa dicha existencia, busca los medios para asegurar el conocimiento en sentido útil, manual y espiritualmente. No basta sólo

con pensar para estar seguros, pues las certezas tienen la facultad de poner muros a los actos creativos: sustancia de la poesía.

Por ello, el ser de la poesía no es fragmentario, tanto demencia como razón aportan a la fuente de la poesía porque crean en tiempos contemporáneos invadidos de monedas, control del tiempo e *híper-prosa*, es decir, exceso de información.

Si Morín (1998) destaca la fuente poética en la locura y la razón, Agustín Bartra (1999), ha identificado que la poesía contemporánea es compleja porque es el reflejo de la dificultad para vivir en el mundo moderno, el cual está atestado de mucha información y falta de compromiso.¹²

En ¿Para qué sirve la poesía?, Bartra (1999) ha logrado concebirla a partir de la comunicación, en el encuentro de voces que canalizan la complejidad social, para que el poeta, y el lector asuman un compromiso intelectual y de vida de cara a los hechos históricos que día a día complejizan el mundo y que están hablando un futuro de múltiples posibilidades inciertas.

Bartra (1999), en respuesta a la complejidad contemporánea concibe que la poesía no es una creación vacía ni en aparente desaparición, pues su ser está íntimamente imbricado en la vida misma y el pensamiento filosófico que de la cotidianidad se haga. Si bien la actualidad (siglo XX y XXI) está cargada de violencia y usos rápidos poco reflexivos de la tecnología, la poesía no deja de existir, se permite ver con un rostro diferente, inaprensible que usa a las palabras para

¹² Cabe destacar que la complejidad a la que se refieren los dos autores es diferente. Para Morín, la complejidad es el ser en su totalidad, el tejido en conjunto; poéticamente, la sitúa con el fin de puntualizar que el ser creativo no se hace de la nada, ni desde la razón, ni desde la locura, sino desde todas las aristas que le permitan invocar la necesitada magia para transformar y alimentar la complejidad de la vida. Bartra sitúa la complejidad como un problema caracterizado por un mundo cargado de mucha cotidianidad, de máquinas, objetos y consumo, en el cual el ser humano vive en una irrealidad, limitando el tiempo de vida, anhelando llegar a la eternidad, con acciones estandarizadas, monótonas, fragmentarias de su propia existencia, como *el títere perdido entre la multitud y vacío de vida*, sin eros, perteneciente a una sociedad enferma y guerrera.

salvar a la humanidad de ella misma, descifrando aspectos de la conciencia y de la cultura que han sido ocultados.

La poesía cura a una sociedad enferma de violencia. Por ello comunica relaciones simbólicas escapando constantemente a las reglas de la lógica, debido a que toca las fibras de la sensibilidad. No se es sensible si no se sospecha que hay algo que me antecede y algo que me rodea.

Particularidades de la poesía en Octavio Paz y Jaime García Maffla

En el presente apartado describiremos la concepción de poesía elaborada por el poeta y académico colombiano Jaime García Maffla y el poeta y premio Nobel de literatura Octavio Paz. Debido a la densidad de sus propuestas, se especificará también la posición de poema y poeta que ambos autores aportan para la consolidación del presente marco teórico.

En *¿Qué es la poesía?*, texto publicado en el año 2001, García Maffla coincide con Octavio Paz (2012) y su gran texto llamado “El arco y la lira”, en la difícil y delicada intención de intentar o encasillar la poesía en un concepto cerrado y único. Ambos autores, aunque en épocas y espacios geográficos diferentes, insisten en señalar que la poesía goza de ser todo y a la vez nada, y sin embargo, no quieren decir que hay que ser relativos al concebirla o al tomar posición respecto a su lugar en el mundo.

García Maffla (2001) argumenta que la poesía tiene su fundamento en el canto, el mito y la oración. El mito, es una construcción de lenguaje que identifica el origen o la sustancia ontológica de la existencia de una población, por lo tanto, es creación y búsqueda incesante por nombrar y brindar sentido al mundo y a lo que hay en él. El mito además está dotado de un universo simbólico, el cual denomina con palabras todo aquello que es perceptible y lo que no lo

es; en el mito se mezcla la fantasía con la realidad en palabras especiales que nos comunican algo íntimo. El mito es a la poesía porque lo poético consiste en crear, pues como argumenta Maffla (2001), es uno de los sustentos culturales para acercarse al origen de la vida, tanto así que hasta en las sociedades más tribales la narración oral del mito constituye la base filosófica para creer en algo.

Octavio Paz (2012), también describe que el mito tiene una profunda relación con la poesía porque en ambos casos la creación misteriosa de algo aparece ante los ojos humanos para cuestionar y cuestionarse. La poesía, al igual que el mito, desde tiempos inmemoriales hace uso del lenguaje y a su vez lo re crea constantemente, ambos formalizan el pensamiento y las bases culturales para la organización social, por ende, el mito se puede cantar, porque goza de componentes estéticos que elevan el ser mismo de las palabras.

Para pensar la concepción poética es necesario considerar la relación entre el poeta y el poema, pues esta es la posibilidad de crear ritmos para nombrar el mundo. Por ello, hasta el momento, los autores citados nos dicen que no hay poesía sin el poeta y no hay poeta sin la revelación poética. Al respecto, Paz (2012) reconoce que si el lenguaje es quien posibilita la creación del hombre cuando éste logró nombrar y nombrarse en el mundo, la característica principal que debe acompañar al poeta es la **imagen**. La imagen para Paz es aquella palabra o conjunto de palabras que nos permite identificar la cosa (sea material o inmaterial) y lograr diferenciarla de otras cosas.

La imagen es entonces la metáfora del mundo, invocando la imaginación, participando de la creación poética. Por ello, todo ser humano es susceptible de crear poesía o de hacer parte de una revelación poética, cuando aparece algo novedoso que genera intriga o misterio y abre las puertas del mito.

Si la poesía es creación y comunicación que se materializa en el poema gracias a la imagen, Paz (2012) indica que el conocimiento humano ha sido elaborado mediante imágenes que nos permiten saber de qué hablamos cuando señalamos algo. Al hablar de algo en la poesía, el poeta pasa del lenguaje prosaico al lenguaje poético, el cual consiste en permite el fluir de las imágenes en creación constante. Dicho fluir es lo que Octavio Paz (2012) ha denominado *el ritmo*.

El ritmo poético sensibiliza a quien escribe y lee el poema al permitir la presencia de la imitación, evocando lo que ha sido y lo que será el objeto o la vivencia. El ritmo y la imagen gozan de ser productos imaginarios para la expansión de significados, pues le apuestan a la contradicción, producen nuevas realidades y guardan identidad entre una cosa y la otra. Es el perfecto devenir de la creatividad para comprender aquello que es indecible al estar dotado de misterio, creando una realidad al interior de otra realidad. Así nos lo aclara Octavio Paz (2012): “el hombre se vierte en el ritmo, cifra su temporalidad; el ritmo, a su vez, se declara en la imagen; y la imagen vuelve al hombre apenas unos labios repiten el poema” (p. 117).

Comprender al poema sin el ritmo y la imagen es quitarle la belleza artística. Maffla (2001) supo indicar que el ritmo poético es lo que caracteriza la existencia de una obra de arte, un acto ritual para que las palabras dinamicen al hombre hacia todas partes porque conjura las anécdotas de su vivencia en espejos simbólicos.

Así las cosas, nuestra investigación comprende, que la poesía es anterior al hombre y además lo trasciende; se vierte en el poema en el fluir de las palabras y la creación de ritmos únicos que toman de la comunidad prestadas sus palabras para innovar y embellecer el lenguaje.

El cuerpo sensible

Es el cuerpo el lugar donde se lleva a cabo la experiencia estética (Jauss, 1986, Larrosa, 1998, 2013, Cuervo, 2018). El hecho de comprenderlo más allá de una estructura física y de órganos, permite que se le aborde desde una perspectiva sensible y humana, cargada de emoción, y por consiguiente, una puerta para la vivencia poética.

El hecho de hablar de cuerpo, en la poesía, significa colocarlo como tema de lectura y escritura. El cuerpo permite sentir e identificar lo que sucede en el encuentro del sujeto con la obra artística, particularmente la poética.

Cuervo (2018), nos interpela al enunciar que el cuerpo es un lugar para el encuentro con el arte, porque éste lo transforma y así no vuelve a ser el mismo. Después de que tanto la mente como las manos se han confinado, se generan vínculos y se favorece la afectividad, al involucrar palabras, emociones, afectos, dolores y fantasías.

El cuerpo, es una puerta abierta a la imaginación y la construcción de imágenes metafóricas creativas, pues devela exploraciones en el ejercicio de formación de existencia en comunicación con el espíritu. Es así que un cuerpo que ha sido marcado por la violencia, queda marcado por una serie de huellas que limitan su sentir y por ende, la apertura para experiencias estéticas futuras (Cuervo, 2018).

Un cuerpo sensible dispuesto a dejar que algo le pase, se confronta con la cotidianidad para dejar en la imaginación algo sobre qué pensar. Al tocar el objeto, escuchar las palabras, ponerse en contacto o en cercanía con lo que puede interesar o cambiar la percepción del mundo, la subjetividad encuentra nuevas cosas, construyendo así una nueva biografía del ser (Cuervo, 2018).

Añadido a lo anterior, Skliar y Larrosa (2014), argumentan que existe un acercamiento entre el cuerpo y el lenguaje. Ambas instancias permiten crear sentido a las sensaciones que, por lo general, recaen en la formulación de enamoramientos, para que la sensibilidad sea apropiada, es decir, dotada de contenido para “dejar ser” y “dejar vivir”, evadiendo la técnica que controla y la presunción que aleja.

Es sensato pensar entonces que cuando la relación del cuerpo con la palabra es erótica y enamorada, se lleva a cabo procesos de comprensión sensibles, que importan porque identifican el cuerpo encarnado con el sentido de vivir, pues, “en rigor sólo se puede amar un cuerpo, siendo un cuerpo, a través de un cuerpo, haciendo cuerpo con un cuerpo, cuerpo a cuerpo, entre los cuerpos” (Skliar & Larrosa, 2014, p. 47), para abrirse a muchas experiencias con el fin de conocer el significado humano entre el mundo y la vida.

El cuerpo se instaura para encontrarse con el arte, la seducción y la afectación. En el momento que goza de sensibilidad, participa de la vivencia sensorial, en afectación y construcción de subjetividad. Según Cuervo (2018), todo cuerpo sensible se cuestiona las prohibiciones, el pecado u otras miradas de relación entre opresor-oprimido. Esta es una alternativa para la liberación y el encuentro con el otro, en función de permitirle ser.

Hablar del cuerpo en la poesía es situarlo para que sea escrito y leído en sus emociones y en sus sensaciones. Pensarlo como una puerta para la imaginación y la construcción de imágenes metafóricas y creativas, lo convierte en un lenguaje diferente que se confronta a la existencia para la ensoñación (Maffla, 2001), de frente al ejercicio de poder de sociedades autoritarias/totalitarias (Cuervo, 2018).

En consecuencia con lo anterior, es necesario considerar que el cuerpo debe ser comprendido como la unión entre espíritu y sangre, porque es existencia viva, situación que ha sido olvidada por la sociedad contemporánea que no lo lee ni reconoce en la aceptación en la convivencia (Maturana, 1998), de ahí que cuidar el cuerpo sea fundamental, para vivirlo y recuperarlo si es necesario, pues, su sustancia es sensual porque hace parte de la naturaleza humana (Larrosa, 2008).

Un cuerpo íntegro es sensualidad y arte, pone sus sentidos para que el acontecimiento pase por él (Bárcena, 2005). Por ello, todo dogma o prohibición, lo niega y oculta, pone a la poesía al margen de la sensibilidad, de manera que las palabras solo dicen de él asuntos pecaminosos, desfragmentando su complejidad, acuñando que es, básicamente, biología mas no emoción y sentimiento (Morín, 2000).

Morín (2000) ya ha dicho que para una sociedad futura es pertinente considerar que el ser humano es finito y a su vez complejo. Vive gracias a las manifestaciones corporales y las palabras devenidas de la imaginación, con lo cual, se asume en el amor que configura el lenguaje como un tejido dinámico y necesario. Así, el cuerpo es tanto subjetivo como objetivo, pues se reconoce en el otro y se incorpora en sus dolores, afecciones, alegrías, felicidades, angustias y miradas del mundo.

A manera de conclusión, el cuerpo sensible es experiencia en el momento que se reconoce en su finitud, es decir, partícipe de un tiempo y un espacio particular. Es sensible porque involucra el tacto a la piel, a la voz y al oído. Configura el sabor, el olor, el placer, el sufrimiento, y la caricia para vivir con el otro y construir lugares de vida solidaria. Por ello, reivindicar la experiencia es también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitarlo en espacios cada vez más hostiles, de manera que la lectura y la escritura de poesía, como

experiencia de lenguaje y pensamiento emocional, que habita en el cuerpo, involucre los sentimientos para ser transformados en el ritmo poético, porque este le ayuda a sentir lo que no se sabe sentir (Skliar & Larrosa, 2014).

Las emociones

El término emoción refiere a toda alteración del estado de ánimo cuando algo de afuera afecta los sentimientos, es decir, la individualidad (Maturana, 1998, Larrosa, 2008). Las emociones son conocidas generalmente por ser la manifestación de la alegría y la tristeza, evocadas por una idea, el recuerdo de una vivencia o una acción con relación al otro.

Maturana (1998), ha sustentado que las emociones son provocadas por la interacción del lenguaje entre seres vivos, de manera que se produzca socialización y adquisición de conocimientos. Cuestionado por saber cómo es que conocemos, ha logrado concluir que la emoción es un fenómeno biológico en el cual el ser humano, a partir de la observación, lleva a cabo reflexiones sobre lo que le ha sucedido y causado algún tipo de alteración del estado de ánimo.

El ser humano emocional integra lo sucedido con aquello que necesita y quiere explicar, porque su necesidad de conocer y hablar son más grandes que la palabra misma, dado que la emoción pasa por diferentes sistemas simbólicos para transformar y ser transformados, según Maturana (2002), en la convivencia.

Las emociones nos permiten ir configurando el mundo, en el momento que la reflexión de las percepciones y las ilusiones, se dirige hacia la responsabilidad de convivir con el otro y la naturaleza que nos alberga. Al respecto Maturana (1998) afirma “que en la vida cotidiana nos movemos sin darnos cuenta de ello, en un dominio u otro según aceptemos o no la legitimidad

del mundo del otro” (p.55), lo cual indica que la dinámica emocional, existe al poner de manifiesto nuestras explicaciones en el encuentro mutuo. Así las cosas, las emociones se manifiestan cuando hay una disposición corporal en un dominio de acción diverso, sin buscar la destrucción de todo aquello que es divergente a mí.

Racionalidad y emociones

Maturana (1998) describe que el ser viviente existe en una doble instancia: los sentidos y las emociones. La integración de ellos permite el encuentro entre iguales, al interior de un juego continuo entre lo que pasa y lo que se piensa de ello, de manera que “todos los sistemas racionales se fundan en premisas fundamentales aceptadas a priori” (Maturana, 1998, p. 56), es decir, que entre la sensación y la emoción, hay un tránsito por el pensamiento que relaciona los deseos, los gustos y las preferencias.

Conforme a lo anterior, todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Los seres humanos, al crecer en la convivencia, vivimos entre ires y venires que definen la naturaleza continua de los sentidos (Maturana, 1998, 2002). En el fluir de la interacción corporal, nos reconocemos como seres vivos necesarios unos a otros, de manera que emociones como la ira, el amor, la empatía, los miedos o los temores, se configuran como el camino explicativo de la objetividad, dado que la corporalidad nos constituye, como diría Morín (1998), en un tejido complejo de razón y demencia, pues el cuerpo que se emociona no limita, abre caminos de interacción para coordinar consensos sociales afectivos.

La emoción es la base fundamental de las interacciones humanas, que constituyen la fundación de encuentros posibles históricos, transformando estructuras intelectuales y sociedades. Por ello, es que “las distintas emociones constituyen dominios de acciones

diferentes, pues habrá distintas clases de relaciones humanas según la emoción que las sustente” (Maturana, 1998, p. 75).

Al hablar de emociones, es preciso retomar el concepto de ética, pues “la ética no tiene fundamento racional sino emocional” (Maturana, 1998, p. 80). Así las cosas, es de vital importancia generar espacios que conlleven a los niños y niñas a experimentar mayor sensibilidad emotiva, frente a diversos hechos, situaciones y realidades que vive o percibe en su entorno inmediato, o respecto a otras realidades.

El asunto de la relevación de la novedad

La poesía conjuga el mito y el sonido, productores de éxtasis estético que identifica el ser terrenal con instancias espirituales, asibles en el goce corporal de las palabras (Maffla, 2001). El poema genera una conexión fuerte con la emotividad y con el delirio, escondidos tras una metáfora, la cual existe en el lenguaje mágico diferente y propositivo respecto al habitual.

La poesía, y su revelación, parte de la experiencia de lo sacro comprendido en dos aspectos: la contingencia y la finitud. Según Octavio Paz (2012), la contingencia hace referencia a que los seres humanos no somos Dios y, por lo tanto, acudimos a un concepto concreto que nos define en lo finito. Entre la contingencia y la finitud el ser humano experimenta la angustia, aquella que exige buscar la libertad y la creación. Tanto contingencia como finitud hablan de un ser que está dado a múltiples posibilidades, como lo es el asombro, que revela cuan carente está de experiencia y de revelaciones la vida.

En una revelación poética, el encuentro con lo novedoso, lo extraño o lo impredecible, demanda desequilibrios y equilibrios constantes, que permiten nutrir la falta de ser y crearnos a

nosotros mismos, pues, el encuentro de contrarios no es más que unidad, al ser la poesía revelación que presenta imágenes recreadoras del hombre (Paz, 2012).

Añadido a lo anterior, se reconoce que la experiencia poética está dada por las palabras, pues son ellas quienes ofrecen la posibilidad de nombrar el mundo. Las palabras son las que permiten la expresión del poeta, sus significados del hombre con respecto a la historia. En las palabras la inspiración, base de la producción poética, conjuran el misterio como un problema con solución: misterio al ser considerado como un acto casi divino y, problema porque no es del todo un acto racional.

En la creación poética se revela algo nuevo y se incita a otras cosas, por ejemplo, a la libertad y al movimiento, dado que en toda experiencia de lectura y escritura poética, se manifiesta la condición humana, y con ello, la necesidad de trascendernos a nosotros mismos (Paz, 2012). El poeta entonces, consagra una experiencia histórica e invita al lector a repetirla, aprenderla y a revelarse en lo que se es.

En palabras de García Mafla (2013), dicha consagración se resume en “la trasfiguración del alma”, que se presenta al provocarse la emoción en el poema: “es ésta un instante de intensidad y de tensión, de transparencia (...) por las cuales se entra de manera diversa en relación con el mundo, o se lo percibe de forma diferente” (p. 36). En este punto, lo sorprendente recae en el misterio de su origen, pues la poesía, al ser un fenómeno creado por el ser humano, no permite ver aquello que la causa y a su vez, genera emoción, como camino y punto de llegada, trascendencia de un lenguaje diferente para un mundo diferente, pues existe antes que nosotros, nos crea y permite crear.

La poesía sería una iluminación del ser mismo en la historia y el tiempo, porque la experiencia poética se materializa en aquello que ha sido iluminado y visto la luz (Poe, 2016). La poesía lleva al lector al éxtasis o enajenación, para perder el equilibrio e ingresar en un nuevo equilibrio: revelación mágica en el goce de la lengua y los sonidos (Muschg, 2004).

Así las cosas, el leer y escribir un poema involucra el encuentro con el pasado para la construcción de imágenes que permitan decir de otra manera la vivencia. Conjuga el sentido musical, el sentido del lenguaje, el ejercicio de la imaginación, la conciencia de los propios sentimientos, la relación con la vida y con el mundo, siendo una revelación singular determinada por la sensibilidad.

La alteridad

El asunto de la alteridad, debe ser abordado como la experiencia del sujeto en el encuentro con el otro (Skliar & Larrosa, 2014). Al asumir la experiencia, como “Eso que me pasa”, algo que no depende de mí, porque me es ajeno, debemos involucrar todas aquellas singularidades humanas susceptibles de crear y crearse en el poema.

Toda experiencia estética supone un movimiento de exteriorización, de salida de sí mismo para volver diferente, afectado por el acontecimiento vivido (Larrosa, 2013, Bárcena, 2014). Al salir de sí, la subjetividad se flexibiliza para exponerse en las palabras, las ideas y los sentimientos.

Siguiendo a Skliar & Larrosa (2014), junto a Maturana (1998), definimos que la experiencia estética supone entonces un paso, el ejercicio de la pasión y el recorrido simbólico por el cuerpo del otro, pues este es la instancia externa que lo hace alteridad, es decir, la voz y la escucha que reflexiona las palabras al interior de una dinámica transformativa del ser.

Hacer una experiencia significa dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela aquel que comparte un espacio en común, pues “la experiencia es relacionada con un saber que revela al hombre singular su propia finitud” (Larrosa, 2013, p. 20). Si el otro es un saber particular que sale para encarnarse en el encuentro corporal, es porque se ha dejado afectar también por mí, y si es en la lectura y escritura poética, está dispuesto a crear en el pensamiento y la emoción.

Por otro lado, toda experiencia estética comporta algo de oscuridad, algo de confusión y de indecisión frente a la vida (Skliar y Larrosa, 2014). De acuerdo a esto, el otro y sus palabras, establece toda una raigambre de incertidumbres que necesitan ser escuchadas, evitando la exclusión para acoger al otro en su individualidad y unicidad, porque es una puerta al descubrimiento.

Todo lo anterior indica que es necesario comprender que día a día aparecen nuevos saberes que nacen de la vivencia entre hombres y mujeres. La infinidad de relaciones entre los sexos hace posible diversos encuentros de alteridad, confrontando aspectos de autoridad que vulneran la diferencia y el sentirse uno mismo, porque el otro es el complemento que la unicidad necesita (Zambrano, 1989).

Para cerrar este apartado, nos afirmamos en Jorge Larrosa (2013), quien expresa que es necesario *leer de otro modo*, de esta manera se puede pensar de otro modo y escribir de otro modo. El ver el mundo con otros ojos y dispuestos a vivir, se construye un nuevo ser humano trans-formado, que descubre al otro, y se permea en él.

El Tabú

Es de suma importancia considerar el concepto de **tabú**, a fin de comprender ampliamente su significado, origen y otras particularidades que deben ser aclaradas para verlo como una posibilidad que dinamiza la experiencia estética con la poesía¹³.

En el artículo “Sobre el tabú lingüístico y su estado de la cuestión”, Calvo (2011) explica que el tabú está relacionado con aspectos sociales, mágico religiosos y culturales. Enuncia además que este es un tema que de manera cronológica ha ido transformándose para posicionarse con mayor énfasis en algunas sociedades.

El término “**tabú**”, es de origen polinesio y significa “*lo prohibido*”. Culturalmente, es utilizado para definir todas aquellas conductas o acciones que han sido censuradas por un grupo humano, debido a cuestiones religiosas, culturales, o sociales (Calvo, 2011).

El tabú puede ubicarse en objetos o prácticas sociales que disgustan a ciertos miembros de una comunidad. Así, el colectivo es adoctrinado para considerar que todo ellos genera o causa un peligro latente, que necesita ser evitado.

Al hablar del tabú lingüístico, Calvo (2011) sostiene que son mecanismos sociales que evitan la permisividad que profana asuntos sagrados, profundamente relacionados con el cuerpo y sus posibles modificaciones. El tabú que se escribe, se convierte en un mecanismo de defensa que resiste al tiempo para crear ciertos valores humanos que coartan el actuar personal, por ejemplo, con palabras que se refieren al diablo, a lo oscuro o al asalto de la creencia popular en determinados dioses o instancias metafísicas.

¹³ El tabú en la investigación ha sido el eje articulador entre la motivación para la lectura y la escritura de poesía, por ello, se dedica un espacio importante al interior del marco teórico.

En la actualidad, el tabú se ha extendido por todo el mundo, inclusive, hay algunos que en el transcurso de la historia, han desaparecido o cambiado de forma, según las circunstancias lo han ameritado. En algunos casos, consiste en no pronunciar algunas palabras que se consideran “prohibidas o pecaminosas”, pues podría incurrir en “ciertos delitos” censurados: por ello es pertinente acudir a sustitutos léxicos (Calvo, 2011).

El tabú se relaciona con objetos y acciones que poseen un significado esencial en una determinada jerarquía social. Al respecto, Frazer, citado por Calvo (2011), enuncia que un tema es prohibido cuando ataca el tótem que configura la organización religiosa.

Todo tema tabú está basado en el miedo que puede ocasionar atravesar una ley simbólica (Calvo, 2011). La cultura busca que las personas los evadan acudiendo a otros campos, por ejemplo, los de decencia, pudor y delicadeza. Estos aspectos son observables con facilidad en grupos sociales en los cuales se manifieste una dominación lingüística que ejerce presión para que no se pueda ingresar en lo desconocido, recordando a Bárcena (2005, 2014), podríamos afirmar que el tabú inhibe posibilidad de hacer una experiencia al dejarse afectar por esto.

Hay quienes afirman que el tabú, siempre está presente en la vida del ser humano y por tal motivo forma parte de su proceso de inmersión en el lenguaje. Por otro lado, algunos autores piensan que el tabú lingüístico ha decrecido y que se ha extendido a otros ámbitos del ser humano (Calvo, 2011).

En conclusión, la palabra tabú, presenta una compleja significación. Está asociado a las creencias culturales y religiosas. Por un lado, se inclina hacia asuntos sagrados e intocables; por otro lado, simboliza el carácter maligno de asuntos mágicos que atentan contra asuntos de

carácter religioso, que se ven fundamentados en un temor, que es prácticamente referenciado a una fuerza sobrenatural, que impone ciertos castigos a quien los infringe.

Metodología de la investigación

El marco metodológico de la presente investigación es de carácter cualitativo. Respecto a los antecedentes consultados, resaltamos que es una investigación en educación que desea comprender las experiencias estéticas que emergen en el taller de poesía alternativo a las clases habituales del currículo.

Afirmar que la metodología de la presente investigación en educación es de carácter cualitativo, quiere decir que hemos decidido distanciarnos de la comprobación de hipótesis y el control de variables como sucede en el caso cuantitativo, pues, no es nuestro interés describir resultados totalizantes/objetivos de nuestros contextos educativos, sino comprender-interpretar los significados sociales frente a la experiencia estética poética que emergen en el taller (Erickson, 2008), y compartir lo hallado con la comunidad de maestros e interesados en el tema investigativo y formador en la escuela.

Añadido a lo anterior, señalamos que, si el enfoque cuantitativo da lugar a la duda hipotética y al pensamiento científico para experimentar, probar enunciados, transformar el mundo natural/social en proyección de controlarlo, nuestro enfoque cualitativo, por su parte, abre la posibilidad para realizar comprensiones sobre los cambios constantes de los fenómenos sociales (Mardones, 2006).

Al decir cualitativo, respetamos que la metodología cuantitativa ha sido desarrollada para pensar la naturaleza desde la matemática y la física, y recientemente, también para aplicar sus conocimientos en el estudio del hombre y la sociedad, formulando teorías y concepciones con

resultados aplicables, útiles y pragmáticos (Mardones, 2006) de lo cual decidimos tomar prudentemente distancia.

Si “el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles, y toda expresión humana sensible refleja una interioridad” (Mardones, 2006, p. 31), estamos de acuerdo con diseñar una metodología investigativa que se piensa el hombre y la sociedad en la sensibilidad poética, reflexionando la historia que construye el ser humano, la cultura y las transformaciones grupales/individuales.

Metodológicamente, Pérez Gómez (2008) nos enseña que, si el maestro es el principal investigador en educación, el diseño podrá ser tanto flexible como reflexivo, construyendo un saber propio sobre la enseñanza y la diversidad didáctica. De acuerdo a ello, en ésta investigación, proponemos un taller de poesía para comprender la experiencia estética que allí emerge, la cual, sin lugar a dudas, será divergente con aquellas que se llevan a cabo fuera de la institución escolar (como sucede en el caso de la red de talleres RELATA) o al interior de ella si es en el aula de clase, pues los contextos siempre tendrán algo que decir, aunque nos parezca que por ser escuela, todas sean iguales.

Enfoque investigativo

Teniendo claro que la metodología investigativa en educación del presente proyecto es de carácter cualitativo, dado el planteamiento del problema, el enfoque es de orden hermenéutico, es decir, comprensivo/interpretativo.

Para autores como Ángel Pérez Gómez (2008), la manera más adecuada o pertinente para pensar la acción pedagógica es la interpretación hermenéutica, porque las modalidades positivistas son afines a las ciencias naturales, a los hechos predecibles, cuantificables, fijos: su

objeto de estudio no comporta las particularidades de los acontecimientos humanos, y en nuestro caso, aquellos hechos que se desarrollan en el taller de poesía, que son sin lugar a dudas, creativos, impredecibles, dependen del estado de ánimo de las personas, son sustancialmente comunicativos, lo cual, invita más a la comprensión e interpretación de los mismos que a la objetivación con el fin de generalizarlos en teorías aplicables a cualquier contexto:

“la perspectiva interpretativa no niega, por tanto, la existencia de aspectos comunes, la posibilidad de identificar patrones compartidos de comportamiento, comprensión y sensibilidad, incluso la convivencia de establecer categorías a partir de los atributos definitorios de personas, grupos o comportamientos. Lo que rechaza la perspectiva interpretativa es que tales patrones o categorías constituyen toda la realidad” (Pérez, 2018, p. 13).

Por ello, el enfoque para investigar que hemos adoptado es de orden hermenéutico, el cual se asume en la *comprensión y la interpretación*, porque comprende el medio *natural* del taller de poesía y permite describir y comprender las experiencias estéticas que en cada sesión emergieron, evitando la generalización que homogeniza al participante, debido a que “las características de los fenómenos sociales y de los educativos en particular, desbordan las rígidas limitaciones de las exigencias del modelo experimental de investigación” (Pérez: 7) propio de los paradigmas positivistas de hacer ciencia.

La perspectiva hermenéutica nos permite reflexionar la experiencia estética en el taller de poesía como un lugar o espacio donde confluyen vivencias, anécdotas y significados humanos. De este modo, al investigar, la metodología busca entender cómo se producen e intercambian los significados de la experiencia, y para el particular, aquellos que emergen con relación a la experiencia estética que fluye por el cuerpo sensible y se encuentra con la alteridad susceptible

de ser poesía y crear poesía. Debido a ello, cabe resaltar en este momento, aquello que Ángel Pérez Gómez (2008) afirma: sin lugar a dudas, el investigador termina inmerso e influido por el contexto investigado, se implica afectivamente y así logra comprender lo que sucede y lo que se quiere comunicar.

Diseño investigativo

De acuerdo a la fundamentación epistemológica cualitativa que se ha descrito, proponemos comprender la experiencia estética que emergen en el taller de poesía diseñado y desarrollado en las Instituciones Educativas Distritales La Aurora y San Agustín, acudiendo al diseño investigativo *sistematización de experiencias*¹⁴, debido a que a través de este logramos recopilar y ordenar los datos obtenidos de las situaciones vividas durante el desarrollo de las sesiones de taller, a fin de interpretar los espacios y encuentros de expresión oral, expresión de sentimientos, emociones y experiencias compartidas, las cuales permiten la construcción de entornos sensibles, siendo el “otro” digno de admiración y respeto por lo que es.

Siguiendo los aportes del maestro colombiano Marco Raúl Mejía (s.f.), quien considera la sistematización como una práctica investigativa de origen latinoamericano liberador, identificamos en nuestra investigación que la escuela necesita comprender y comprenderse como un lugar para que la dignidad humana se fortalezca en la construcción de espacios para el encuentro solidario, creando conocimiento desde la práctica, para así, apropiarlo.

¹⁴ La experiencia, en este diseño investigativo, hace referencia a todas aquellas situaciones que ocurren en la escuela y que son susceptibles de ser sistematizadas según las pretensiones del estudio. Es pertinente aclarar que la experiencia para Oscar Jara (2018) no es la búsqueda del goce estético, como sucede en Jauss (1986), o la disposición y apertura para que algo suceda en la subjetividad, permitiendo vivir cambios, como argumenta Larrosa (1998, 2004, 2008, 2013).

Optamos por este diseño porque es un proceso de reflexión e interpretación crítica de la práctica, que se lleva a cabo al interior de una investigación en curso, culminada o recientemente planeada (Jara, 2018; Mariño, 2011), a fin de fortalecer y potenciar la participación de los actores de base, que, en nuestro caso particular, son los niños, jóvenes y docentes talleristas investigadores.

De acuerdo con Oscar Jara (s.f.), este diseño nos permitió visibilizar el sentir, el proceso y las emociones que emergen en el taller de poesía, al comprenderlo como una posibilidad de aprendizaje cotidiano. Por ello, logramos llevar a cabo un proceso que investigó el sentir (estética), el hacer (taller) y el saber (lo que se construye), ofreciendo un sentido primordial al *conocimiento* social, pues nuestra apuesta investigativa, al ser de comprensión, ha dirigido la mirada en la expresión y cree en que es factible crear otro mundo posible.

Bajo esta perspectiva, los participantes del taller han leído su experiencia a partir de la relación con el otro y con el poema. De ahí la importancia de haber permitido que ellos realizaran el registro de lo sucedido en diarios de campo, previamente diseñados por los maestros investigadores.

Con base en la sistematización de experiencias (Mejía, s.f.; Jara, s.f., 2018), diseñamos una metodología no lineal, pues en todo momento estuvimos regresando y avanzando en el camino comprensivo de la experiencia estética, con relación a la cultura de los participantes.

Desde el taller de poesía y con el empleo de esta metodología de investigación, se permitió la producción significativa de saberes por parte de los participantes, para apropiarse del hecho del valor emancipador que tiene el arte para incrementar en ese ser humano la densidad ética y

estética, que ayuda a la formación de proyectos liberadores individuales y sociales, según explica Liliana Bodoc (2017).

Proceso metodológico de la sistematización de la experiencia

La sistematización de experiencias nos exigió reconstruir el camino recorrido en el taller de poesía. Dada esta impronta, a continuación, presentamos el esquema investigativo llevado a cabo, para luego describirlo.



Ilustración 2 Diseño metodológico. Fuente: elaboración propia

Primera fase: Diseño de la investigación

El diseño de nuestra investigación ha estado orientado por cuatro fases o momentos: la formulación del problema¹⁵, la descripción de las instituciones educativas, el diseño del taller y la convocatoria.

¹⁵ La formulación del problema, como ya ha sido descrita anteriormente, no será abordada en este momento. Resaltamos que en esta fase también se incorpora la construcción del marco teórico.

Descripción de las instituciones educativas participantes en la investigación

Oscar Jara (2018) invita a todo investigador que sistematiza experiencias a conocer el contexto en el cual se desarrolla el trabajo de campo. Para la presente investigación, esto fue importante porque favoreció triangular los datos recogidos en los instrumentos y observarlos a la luz de la singularidad y los puntos de encuentro en la información recopilada en las dos instituciones educativas que hicieron parte de la investigación. Por ello, a continuación las presentamos, consientes del papel comprensivo que las convoca.

Marco institucional de la I.E.D. San Agustín

La I.E.D. San Agustín, es una institución educativa de carácter oficial, ubicada en la Localidad 18 Rafael Uribe Uribe, en territorio aledaño a los Cerros Surorientales de la Ciudad de Bogotá, concretamente en la calle 50ª Sur No. 5C-40. La parte sur del colegio limita con terrenos de la Penitenciaría “La Picota”, y muy cerca al colegio se encuentra “La Quebrada La Chiguaza”.

La institución está bajo la dirección de la Secretaría de Educación de Bogotá. Cuenta con jornada mañana y tarde en la sede A, en donde se labora con estudiantes de primera infancia (jardín y transición), básica primaria y media fortalecida, con énfasis en tecnología y comunicación. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 4 y 18 años. Cuenta además con una sede adicional (Sede B) que atiende población correspondiente a primera infancia y básica primaria, únicamente en la jornada de la tarde.

El colegio atiende aproximadamente a 3.200 estudiantes de las dos jornadas, incluyendo la sede B. En general, los estudiantes provienen de los barrios: La paz, San Agustín, Portal, La

Picota, Picota Oriental, La Invasión, “Hacienda Los Molinos” y Diana Turbay. Unos pocos estudiantes provienen de La Fiscala y el Barrio El Danubio.

En relación con la clasificación socioeconómica, la población estudiantil y sus familias pertenecen a los estratos 1 y 2. Quienes habitan en la invasión, aún no han sido clasificados dentro de un determinado estrato. Los estudiantes se transportan en un gran porcentaje a pie, otros utilizan en algunas oportunidades el bus alimentador de Transmilenio o el Sipt.

El colegio cuenta con el Programa “De Apoyo Pedagógico a la Inclusión” y el Programa “Volver a la Escuela”, el cual está integrado por Procesos Básicos en los grados 1 a 3 y Aceleración en Primaria, grados 4 y 5.

En un alto porcentaje, son familias vulnerables. En su gran mayoría, los padres que trabajan se desempeñan como guardas de seguridad, oficios varios, trabajo por días, trabajos informales, vendedores ambulantes o satélite de confección. Existe un gran número de padres que carecen de empleo. Es muy común que en la familia de los niños y niñas del colegio, haya un familiar cercano privado de la libertad o con casa por cárcel.

Dentro de las principales problemáticas que se perciben está el pandillismo, el desempleo, el microtráfico, la inseguridad, niños y niñas a cargo de algunos cuidadores que no son familiares, quienes los atienden mientras sus padres van a trabajar; otros permanecen solos.

El horizonte institucional tiene como misión: “La formación integral bajo la formación política y de gestión social, la cual comprende tres ramas: Gestión en liderazgo social y ambiental, gestión en comunicación, tecnología y sociedad y gestión artística y deportiva; generando ambientes de aprendizaje mediados por la investigación y la comunicación, al fomentar relaciones interpersonales que permitan el desarrollo de potencialidades y saberes que

contribuyan con el desarrollo personal, económico, social y cultural de la comunidad” (Manual de Convivencia Col. San Agustín IED. Pág. 17).

En cuanto a la visión, el horizonte institucional cita: ” El Colegio San Agustín IED, será reconocido como un establecimiento generador de procesos de desarrollo y gestión en la comunidad, propiciando el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes que les permita integrarse con eficiencia y eficacia en el campo educativo y laboral, brindándole herramientas para transformar su realidad personal, mejorar la calidad de vida y la de su entorno; entregando a la sociedad personas con saberes, valores y compromiso social” (Manual de Convivencia COL San Agustín IED. Pág. 17).

Marco institucional de la I.E.D. La Aurora

La I.E.D. La Aurora está ubicada en la Transversal 3b #70a-16 Sur, localidad quinta de Usme en la ciudad de Bogotá, Colombia. Es una institución de carácter público formal, bajo la dirección de la Secretaría de Educación de Bogotá, prestando el servicio educativo para preescolar, básica primaria, secundaria y media fortalecida, con especialidad en gestión empresarial y artes. Cuenta con cinco entradas, cinco edificios donde funciona el área administrativa, las aulas de clase, laboratorios, biblioteca, ludoteca y aula múltiple; añadido, se encuentran cuatro canchas deportivas y un parque de juegos para el uso de los estudiantes de primera infancia.

La población estudiantil habita en los barrios cercanos a la institución educativa, (La Aurora, San Andrés de los Altos, La Fortaleza, Quintas de San Pablo, Barranquillita, Santa Librada, entre otros), pertenece a los estratos uno y dos y asiste en jornada mañana o tarde de lunes a viernes. El horizonte institucional de la I.E.D. La Aurora señala como misión la formación de estudiantes

comprometidos con el *pensamiento emprendedor hacia la gestión social* a partir de una formación interdisciplinar que promueve valores como el liderazgo, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y el desarrollo para la creación artística, respondiendo a las necesidades del porvenir humano. La visión institucional por su parte, propone que la institución educativa se reconozca como líder en la formación artística o empresarial, permitiendo a los maestros autonomía y libertad de enseñanza y aprendizaje para el ejercicio democrático, la equidad y la convivencia.

El taller de poesía y sus características

El taller de poesía propuesto es una alternativa didáctica (Ander-Egg 1991) con perspectiva literaria (Martínez, 2002). La poesía en el taller fue creada por el poeta singular que vive y sueña: el participante. Cada poema ha sido señal de compromiso (como diría Agustín Bartra, 1999) individual y colectivo, porque en cada verso se encontró el esfuerzo por conocer las palabras precisas que expresaron la intensidad emocional frente al mundo.

Dado lo anterior, en el taller la poesía se jugó con el lenguaje, el ritmo, la estructura de los versos y las figuras debido a que “el lenguaje poético se caracteriza porque crea imaginariamente su propia realidad” (Martínez, 2002, p. 25), apropiando las palabras para imaginar mundos posibles y dialogar de otras maneras.

Así las cosas, el taller de poesía formulado para nuestra investigación, fue creado a partir de los aportes de María Teresa Andruetto (2003), Blanca Martínez (2002), Ezequiel Ander-Egg (1991) y Rubén Darío Sierra (1999). Sus características y diseño se han definido como se describe a continuación:

Características

- a. Los participantes: han asistido de manera voluntaria en contra jornada escolar, los días lunes (en la I.E.D. San Agustín) y miércoles (en la I.E.D. La Aurora), entre ocho y once de la mañana, dinamizando relaciones humanas para la autopoiesis y el asombro.
- b. El maestro tallerista: Ander-Egg (1991) lo define como el *maestro que dirige el taller*; Sierra (1999) como el *coordinador*; Andruetto y Lardone (2003) como el *mediador que conoce las frutas* (las lecturas) y *las recomienda* y Martínez (2002) como el *maestro líder*, y en todos los casos, somos conscientes que escapamos a las lógicas de la repetición y las acciones memorísticas, para permitir el pensamiento creativo y jalonar procesos y situaciones discursivas auténticas con relación a la interacción social.
- c. La disposición del espacio: Martínez, (2002) indica que el espacio del taller debe ser diferente respecto a la clase regular. Por ello, no fue necesario llamar a lista controlando la asistencia, porque el taller es un espacio voluntario para el diálogo y la creación (Sierra, 1999). Andruetto y Lardone (2003), generando armonía y calidez.
- d. El tiempo de trabajo: De acuerdo con Andruetto y Lardone (2003), fue de un día a la semana, entre dos y tres horas, procurando siempre continuidad, de manera que los participantes lo sintieran suyo.
- e. Las lecturas preparadas: Andruetto y Lardone (2003) abordan una metáfora bastante interesante para hablar de las lecturas. Dicen que la literatura es un *fruto extraño*. Dicho fruto, -como cualquier otro fruto- consta de cáscara, pulpa y semilla. La cáscara es el elemento de mayor cuidado, porque encubre el sabor y además comporta el misterio del contenido estético de la lectura. Al descubrir la cáscara, está la pulpa, alimento del espíritu cuyas cualidades nos emocionan al sentir su sabor. Por último, la semilla, aquello que nos

deja sembrada la necesidad de un nuevo *acontecimiento* (recordando a Bárcena). Por ello, las lecturas preparadas fueron importantes en el taller de poesía, dado que no sólo dinamizaron la experiencia y la formación (Larrosa, 2013), también el deseo por escribir el poema (Martínez, 2002).

- f. Las consignas: De acuerdo a María Teresa Andruetto y Lilia Lardone (2003), estas consistieron en juegos sonoros para motivar la escritura y conocer terrenos desconocidos en la ensoñación para crear el poema. La consigna logró complejizar el pensamiento e involucró tanto sentimientos como incertidumbres.
- g. Las creaciones poéticas (Los textos de los participantes): el taller no es taller si la escritura poética no es importante tanto para quien dirige el taller como para quienes participan del mismo (Martínez, 2002). Cada poema se sometió a la lectura grupal-compartida para ser retroalimentado por el grupo, permitiendo así tanto el encuentro con la estética como con la novedad (Sierra, 1999). La escritura en el taller reflejó sentimientos y el descubrimiento de *voces* que luchan contra la *domesticación* entre lo bueno y lo malo: “frente a la homogenización de los discursos, el taller nos permite ser, al menos por un momento, una persona que piensa y siente de una manera única” (Andruetto y Lardone, 2003, p. 30-31).

Sesiones del taller de poesía

El diseño para un taller de poesía es flexible debido a que es una alternativa didáctica. Andruetto y Lardone (2003) proponen determinados elementos, de los cuales la presente investigación adoptó algunos y se alimentó de otros¹⁶:

¹⁶ Para conocer el diseño de los talleres de la investigación, se recomienda acercarse a los anexos, donde se encuentran las siete sesiones diseñadas.

DISEÑO GENERAL		TABÚ ABORDADO	
NOMBRE		1. Lo prohibido en el colegio	
TABÚ		2. El temor a la muerte	
DISPOSICIÓN DEL ESPACIO		3. El dominio y la libertad del otro	
ABORDAJE DEL TABÚ		4. Miedo a encontramos con nosotros mismos	
ENCUENTRO CON EL TABÚ		5. Miedo a sentir el cuerpo del otro	
PROPUESTA DE LECTURA		6. Restricción de los sentidos para el goce	
ESTRATEGIA DE LECTURA		7. Las secreciones corporales	
CONSIGNA/ CIERRE Y RECURSOS		8. El prototipo de belleza de un libro de poesía	

Ilustración 3 Diseño general de las sesiones. Diseño de los tabú abordados. Fuente: elaboración propia

En las anteriores figuras exponemos la estructura básica de cada una de las ocho sesiones. El tabú ha sido incorporado porque es la puerta de entrada a la *revelación de la novedad* poética. Como resultado de encuentro con el tabú, la propuesta de lectura fue mucho más dinámica y contextualizada, aportando elementos para la lectura y la escritura del poema.

Convocatoria al taller de poesía

Los participantes del taller de poesía hicieron parte de un grupo de veinte estudiantes entre grado cuarto a octavo de la jornada tarde, quienes se inscribieron y asistieron de manera voluntaria en contra jornada, bajo el consentimiento de sus padres o acudientes.

La convocatoria de los participantes se desarrolló como describimos a continuación¹⁷:

¹⁷ El grupo de veinte participantes hace parte de lo que se denomina una muestra *aleatoria* (Torres, 1996) de la población institucional, cuyas características se describen en el proceso de convocatoria.

- a. Presentamos la propuesta del taller de poesía ante los consejos académicos de las dos instituciones educativas, recibiendo una aprobación satisfactoria.
- b. Carteles informativos: una vez aprobado el proyecto por las instituciones educativas, entre el 7 y el 8 de febrero de 2019, distribuimos en paredes estratégicas carteles informativos respecto al taller de poesía. Los sitios fueron: puertas de ingreso, biblioteca, entrada de los edificios y niveles, cafetería y ludoteca.
- c. Carteles de invitación: como la comunidad educativa se había informado, entre el 13 y el 14 de febrero de 2019, invitamos a los interesados para participar de una sesión de poesía, con el fin de conocer a quienes deseaban participar en el taller.
- d. Pequeña sesión de taller para inscribir a los interesados: este momento se llevó a cabo en la biblioteca escolar el día 15 de febrero de 2019 con los estudiantes interesados de bachillerato, durante el período del descanso de clases. El día 18 de febrero de 2019, se llevó a cabo la sesión con estudiantes de cuarto y quinto durante el descanso de clases. En ambos encuentros, invitamos a escuchar y escribir poemas, para al finalizar, diligenciar una matriz con los datos de los estudiantes que deseaban integrar el taller. Decidimos invitar estudiantes desde grado cuarto hasta octavo, porque al proponer un taller con población heterogénea, los diálogos y aprendizajes en lectura y escritura fueron bastante fluidos e interactivos.
- e. Presentamos el listado de inscritos ante coordinación para gestionar circulares dirigidas a padres y/o acudientes y así convocar una reunión informativa para explicar las pretensiones formativas e investigativas del taller de poesía. Junto a los acudientes, se logró posicionar los compromisos y responsabilidades de cada uno, el proceso y los resultados esperados.

- f. Reunión informativa de padres: se realizó el día 28 de febrero de 2019 en la biblioteca escolar a las 10 a.m. Durante el encuentro, se formalizó el listado de los estudiantes aprobados por los acudientes al diligenciar un formato de consentimiento informado¹⁸, acatando los compromisos de cuidado, comportamiento y alimentación de los participantes y las pretensiones/responsabilidades éticas de la investigación.

Segunda Fase: Formulación de la sistematización: ejecución del taller de poesía y la recolección de la información

El taller de poesía se ejecutó tal como se describe a continuación:

Primero diseñamos siete sesiones: cuatro relacionadas con tabús de alteridad y tres relacionadas con tabús de cuerpo sensible¹⁹. Previo a su ejecución, preparamos una matriz de diario de campo específica tanto para participantes, como para maestros talleristas, con ello, los participantes fueron sintiéndose como actores importantes del taller y del proceso investigativo.

En cada sesión nos reunimos en las bibliotecas escolares de ambas instituciones educativas. Dispusimos el espacio en mesa redonda, haciendo uso de elementos tecnológicos, como el video beam, el televisor, la grabadora y un amplificador de sonido.

Resaltamos que en cada uno de los momentos del taller, el diálogo de los diferentes tabú fue la herramienta principal para incitar la lectura y la escritura poética, ofreciendo nuevas miradas y temas que salieran de los lugares comunes y la repetición de versos como “*del cielo cayó una rosa*” o “*tus ojos son dos luceros*”.

¹⁸ El diseño de consentimiento informado realizado por los maestros investigadores se puede encontrar en los anexos.

¹⁹ El diseño de las siete sesiones se pueden consultar en el apartado de anexos.

Las lecturas preparadas se multicopiaron y ofrecieron a cada uno, y fueron realizadas durante el taller de dos maneras: compartida e íntima (Petit, 2003). Las lecturas compartidas fueron dirigidas en voz alta por nosotros, pues nuestro volumen de voz y la facilidad de confrontación con el grupo, hacían que las modulaciones, las expresiones, los movimientos corporales y los gestos, fueran apreciados por los participantes para contemplar el poema de una manera diferente, que se complementaba y/o transformaba al momento de leer en voz baja por cada uno de ellos, es decir, en intimidad, pues, como argumenta Maffla (2001), la lectura individual y silenciosa, permite que las palabras dialoguen con el espacio en blanco, mostrando sus formas y el carácter simbólico de cada verso.

La escritura se hizo luego de dialogar la relación del tabú con el poema leído, identificando en colectivo el ritmo, los silencios, las percepciones generadas, las emociones vividas y si era preciso, la evocación de un recuerdo personal. Para escribir, se presentaba la consigna, ellos decían en voz alta cómo la comprendían y si para alguno no era lo suficientemente clara, otro se la explicaba o acudía a nosotros pidiendo colaboración.

En cada escritura del poema, los participantes se compartieron sus versos y así mismo los comparaban. En frecuentes ocasiones, se hacían sugerencias respecto a las metáforas o a las palabras que les parecían más adecuadas. Nosotros participábamos para aconsejar en aspectos de ortografía y proposición de palabras que lograran hilar el ritmo de sus versos.

Al finalizar cada sesión, leíamos en voz alta las creaciones realizadas, de manera que el grupo conocía la subjetividad del compañero. Se aplaudían y esperaban el momento para re elaborar aquellos aspectos que consideraban pertinentes. Mientras algunos hacían esto, se pedía a tres participantes voluntarios registrar la experiencia en el diario de campo, aspecto destacado porque siempre sobaban manos interesadas en hacerlo.

Para la escritura en el diario, se dispuso de media hora, y al finalizarla, no la entregaban con la recomendación de que leyéramos con mucha atención, manifestando su emoción al haber registrado su vivencia, como no se hace en clase regular. Nosotros hacíamos nuestro diario una vez los participantes abandonaban la biblioteca o la ludoteca, recuperando todos los aspectos que consideramos pertinentes en cada uno de los momentos vividos, y puntualizando en las expresiones, comentarios, gestos, relaciones entre compañeros y las impresiones que las lecturas preparadas suscitaban en el grupo. Así, logramos narrar con libertad, porque por un lado, se hacía con gusto, y por el otro, conservaba frescas las impresiones estéticas vividas en el taller.

Técnicas e instrumentos de investigación para la recolección de la información

La observación participante

Para la recolección de la información decidimos hacer uso de la observación participante, porque es práctica y pertinente en la investigación cualitativa al permitir interactuar con el grupo (Torres, 1996), no sólo como quienes orientamos el taller, también como miembros que discurren y viven la experiencia estética.

Torres (1996) indica que la observación participante aporta a la construcción de datos de campo cuando es intencionada y se ha definido previamente en criterios específicos de observación. No obstante, somos conscientes, siguiendo a Jara (2018), que durante el proceso de taller una observación no sólo nos permitió conocer rasgos de la experiencia estética a partir de las categorías apriorísticas definidas²⁰, pues estuvimos expuestos a la novedad y la incertidumbre (Bárcena, 2005) para conocer aquellos datos que permitieron construir un conocimiento singular.

²⁰ Este asunto se abordará con profundidad en apartados posteriores.

Con la *observación participante*, la inducción y la deducción se convirtieron en herramientas de comprensión para interpretar los datos recolectados. Así, las percepciones y certezas se fueron transformando, ofreciendo la oportunidad de conocer una categoría emergente que consiste en situar que la experiencia estética es provocada por el maestro tallerista²¹.

Instrumentos para la recopilación de los datos: el diario de campo y las creaciones poéticas

Dado a que decidimos brindar bastante importancia a la observación participante, porque permitió identificar los aspectos relevantes de registro, y además porque es muy afín a la postura pedagógica del taller, diseñamos como instrumentos para la reconstrucción de los datos el *diario de campo* del maestro tallerista y el *diario de campo* del participante, los cuales se confrontaron con las creaciones poéticas de los participantes en cada sesión de taller.

El diario de campo²² es un instrumento utilizado con mucha frecuencia en la investigación de corte cualitativo (Torres, 1996), porque permite al investigador registrar lo que sucede en el campo y además plasmar las impresiones que la interacción humana le causan. Para nosotros, el diario de campo ha comportado un lugar privilegiado sobre las grabaciones, tanto de video como de audio, porque invitó a la memoria y al registro histórico, sin la presión de la observación del lente y/o el temor a invadir la intimidad y privacidad de la experiencia estética, pues la poesía consiste en la construcción y comunicación de voces, y el diario de campo es precisamente la oportunidad de ser voz que se materializa y comparte, como argumenta Agustín Bartra (1999).

En la tradición investigativa cualitativa, el diario de campo generalmente es llevado por el investigador, pero dado el lugar creativo del participante en el taller, decidimos que ellos,

²¹ Para profundizar en este aspecto, se recomienda leer la tercera y cuarta fase del proceso metodológico de investigación.

²² El formato de diario de campo utilizado se puede encontrar en los anexos

voluntariamente, realizaran el registro, con la siguiente directriz: sería llevado por tres participantes que se sintieran llamados a hacerlo, de manera aleatoria en cada sesión, con la intención de invitar más que a obligar un proceso de memoria, que nos permitiera reconstruir lo sucedido, para complementarlo con nuestros propios diarios de campo.

Finalmente, destacamos que la información registrada en los diarios, se confrontó con las **creaciones poéticas de los participantes**. Para estas, aclaramos que no hay un diseño previamente establecido, pues cada creación fue fruto de la revelación poética y la consagración del instante (Paz, 2012) en la lectura y escritura de poesía.

Tercera fase: Recuperación de la experiencia desde las voces de los maestros talleristas y los participantes: Proceso para el análisis de la información

Categorías apriorísticas

Para recuperar la experiencia al interior del taller de poesía, fue preciso construir y analizar datos con base en la información recopilada en los diarios de campo de los maestros talleristas y los participantes. Dichos datos se definieron a partir de la formulación de categorías apriorísticas, siguiendo el procedimiento metodológico sugerido por Fernando Cisterna (2005), como se

muestra a continuación:

AMBITO TEMÁTICO	PROBLEMA INVESTIGATIVO	PREGUNTA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS
La experiencia estética en el taller de poesía	La expresión de la sensibilidad y el saber del estudiante no hacen parte de la práctica educativa. Los maestros poco contemplamos la poesía como experiencia estética, pues su enseñanza se centra en corrientes literarias, aprendizaje de autores o asuntos teóricos formales, excluyendo su acontecimiento, contemplación y creación en la transformación de sí.	¿Cómo son las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía con participantes de grado cuarto a octavo?	Comprender las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía con participantes de grado cuarto a octavo	Caracterizar la concepción poética de los participantes	-Concepción poética de los participantes (Significado de poesía de los participantes) (Creación de la obra poética de los participantes)
				Analizar el encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía	Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía
				Interpretar la revelación de la novedad que el taller de poesía provoca en los participantes	Relevación de la novedad provocada en los participantes (Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía)
				Describir las relaciones de alteridad de los participantes	Relaciones de alteridad de los participantes

Ilustración 4 Cuadro para la elaboración de categorías apriorísticas. Fuente: Elaboración propia con base en: Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa

Codificación de la información

Una vez se recogió la información en los diarios de campo de maestros talleristas y participantes, “producto de nuestra experiencia sensible” (Gil, 1994, p.13), se procedió a codificarla, proceso que según Gibbs (2012), consiste en definir con una sigla, número o color, el lugar de la información en unidades de sentido que, al agruparlas, posibilitan definir datos emergentes.

Para facilitar el proceso de codificación, fue preciso diseñar una matriz que explicara cada categoría apriorística en una descripción resumida del marco teórico, como se muestra a continuación:

CATEGORÍA APRIORÍSTICA	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA	CÓDIGO A UTILIZAR PARA CODIFICACIÓN
Concepción poética de los participantes	<p><i>Significado de poesía de los participantes</i></p> <p>La concepción del significado de poesía será el resultado de las percepciones e ideas de poesía que se formalizan y dan a luz, originan, crean y recrean en la dinámica de las palabras al interior del taller. Es una postura activa frente a la obra poética y a la contemplación (Jauss).</p>	<p>COLOR: rojo: Concepción de poesía de los participantes</p> <p>CÓDIGO: CPPS</p>
	<p><i>Obra poética de los participantes</i></p> <p>Creación humana emocional apoyada en el lenguaje para dar a luz una novedad que crece y se comparte (Paz). Evocación de imágenes-ritmo que conjugarán el verso, el ritmo y el silencio, los acentos y la respiración. Por ello, su lectura es un acto musical, con palabras que se convierten <i>en melodía y fantasía</i>. Es la creación de una novedad, de una nueva belleza expresada en metáforas.</p>	<p>COLOR: magenta: Concepción de poesía de los participantes</p> <p>CÓDIGO: CPPO</p>
Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía	<p>Las sensaciones y emociones indican el goce estético que produce la lectura y escritura de poesía; tanto sensación y emoción Se llevan a cabo en el cuerpo, como el lugar para vivir la experiencia estética. Dicho encuentro permite que el participante se narre de otras maneras, en forma de enamoramiento encarnando que transforma paulatinamente la sensibilidad al tocar, mirar, escuchar, probar o sentir.</p>	<p>COLOR: amarillo: Encuentro de sensaciones y emociones de los participantes</p> <p>CÓDIGO: ESEP</p>

	<p>Posibilidad de vivir la revelación de la novedad en perspectiva de alteración del estado de ánimo comunicable en el lenguaje: permite identificar lo que les gustó y lo que no mediante los sentidos.</p> <p>Viene de afuera y produce algo en el participante (Larrosa).</p>	
Revelación de la novedad provocada en los participantes	<p>Hace referencia a la vivencia que produce afectación, placer y goce corporal/sensorial relacionado con las emociones. Asombro respecto a la obra poética y a la posibilidad de creación. Encuentro con lo novedoso, desequilibrios para crear, para llegar a estados de inspiración: hacer aparecer lo que no estaba y nombrar una interioridad como trascendencia de la condición humana por medio del ritmo, mostrando, revelando la emotividad. Identifica la intensidad en la lectura y la escritura de poesía. Convoca al rito, a la ensoñación, a un sentido de vivir enajenado, es decir, perder el equilibrio para encontrar otro equilibrio. Permite conocer la anécdota de lo vivido por medio de la construcción de imágenes.</p> <p>Distensión con respecto a la cotidianidad, abriendo posibilidades a la solidaridad.</p>	<p>COLOR: verde: Revelación de la novedad provocada en los participantes</p> <p>CÓDIGO: RNPP</p>
Relaciones de alteridad de los participantes	<p>Encuentros entre los participantes permitidos por la lectura y escritura de poesía que provocan emociones y sensaciones. Es el lugar para que la experiencia del otro externo me afecte. Las relaciones de alteridad suponen movimientos, salidas de sí y afectación constante, formación y transformación, alienación, es decir, despojo de sí. En las relaciones de alteridad el participante se expone al otro para favorecer acontecimientos e interpelaciones. La alteridad está atravesada por el lenguaje, por la lectura y la escritura de poesía, reconociendo la singularidad en el encuentro de pares corpóreos y con el texto.</p>	<p>COLOR: Rosado: Relaciones de alteridad de los participantes</p> <p>CÓDIGO: RAP</p>

Ilustración 5 Matriz de codificación. Fuente: elaboración propia

Al codificar valorábamos la información para discriminar aquellos significados que dijeran algo relacionado con las categorías apriorísticas (Cisterna, 2005), por ello fue necesario seleccionar, abstraer y simplificar el contenido de cada diario de campo (Gil, 1994), para luego otorgar códigos y colores a cada unidad de sentido que íbamos encontrando.

La codificación se realizó en dos momentos: el primero de manera deductiva, que según Gibbs (2012), se realiza alrededor de las categorías a priori que ya se habían definido con relación al marco teórico. Posteriormente, a medida que emergían datos importantes con relación a cada categoría apriorística, se fue realizando una codificación inductiva (Gibbs, 2012), que

permite discriminar la información con el fin de definir las categorías emergentes, tal como se presentará en el siguiente apartado.

Los diarios de campo de los maestros talleristas y los participantes fueron digitados en archivos de Microsoft Word, respetando la ortografía y la redacción utilizada por quienes los diligenciaron. La lectura de cada diario se realizó dos veces: en la primera se identificó la intención argumentativa global (Gil, 1994); en la segunda, se fue codificando la información con el color y la sigla según se considerara pertinente, eso sí, procurando encontrar relaciones con determinada categoría apriorística, de manera que al finalizar, se lograra sistematizar en una matriz de codificación:

CATEGORÍA	DATO CON REFERENCIA
Concepción poética de los participantes CÓDIGO: CPP	DCSIT: aquí se copió tal cual el dato, si corresponde a esta categoría.
Encuentro de sensaciones y emociones de los participantes CÓDIGO: ESEP	
Revelación de la novedad provocada en los participantes CÓDIGO: RNPP	
Relaciones de alteridad de los participantes CÓDIGO: RAP	

Ilustración 6 Matriz para registrar la información codificada. Fuente: elaboración propia

Se destaca que la codificación de los diarios de cada sesión, tanto de maestros talleristas como de participantes, se realizó por líneas y por unidades de sentido (Gibbs, 2012), para luego ir la registrando en un archivo individual con el nombre de la sesión a los que correspondían, preparando su posterior lectura.

El registrar la codificación de los diarios sesión por sesión, favoreció que la información aportara elementos para obtener nuevas elaboraciones de los registros de campo, configurando conclusiones de primer nivel que aportaban significados relacionados con las categorías apriorísticas previamente definidas (Cisterna, 2005).

Para facilitar la comprensión tanto en la triangulación (Cisterna, 2005) y en la presentación de resultados, los datos que sustentan cada subcategoría emergente fueron referenciados con un código específico, por ejemplo: si nos referíamos a un dato que corresponde a la primera sesión del taller, realizado en un diario de campo por parte de un participante al cual llamaremos uno, el código de referencia a utilizar sería DCS1P1; luego del código se ubicó la sigla de la institución educativa al cual pertenece, por ejemplo, si el dato correspondía al colegio la Aurora, el código de referencia sería DCS1P1LA, pero si por el contrario el dato pertenece al colegio San Agustín, el código se escribiría DCS1P1SA. Si el dato es de un diario de campo realizado por el maestro tallerista, se identificó con la letra T: DCS1T. De esta manera, hubo bastante practicidad para identificar el origen del dato de referencia, pero además, permitió identificar las características de cada conclusión emergente (Cisterna, 2005).

Triangulación de los datos

Acudiendo al proceso de inducción analítica y comparación constante (Gil, 1994), se procedió a categorizar los datos codificados. Este proceso se llevó a cabo de la siguiente manera: los datos producto de las conclusiones de primer nivel, fruto de la codificación deductiva e inductiva que se registró en la matriz para el registro de la información codificada, fueron analizados en unidades de sentido (Gil, 1994) nombrándolas, al hacer recortes que dijeran aspectos novedosos con respecto al marco teórico. Fue necesario para cada sesión codificada establecer entre 15 y 30

nombres emergentes, porque en una primera inducción los recortes decían aspectos que no se podían comparar fácilmente.

Al finalizar este proceso, entre la primera y la tercera sesión, fue posible proponer, por comparación constante (Gil, 1994) las primeras categorías emergentes. Siguiendo la propuesta de triangulación de Fernando Cisterna (2005), a la luz de la premisa ¿qué pensamos antes de categorizar los datos?, fue posible realizar un cruce dialéctico obteniendo así conclusiones de segundo nivel (Cisterna, 2005), agrupando cada dato en una matriz para categorías emergentes, facilitando así sintetizar las tendencias de los datos en el total de las sesiones:

CATEGORÍA APRIORÍSTICA -Por codificación deductiva-	SUBCATEGORÍA EMERGENTE COMENTARIO O CONCLUSIÓN POR TENDENCIA Convergencias/divergencias o relaciones -Por codificación inductiva	DATO CODIFICADO
Concepción poética de los participantes - Significado de poesía de los participantes-	<i>Este espacio permitió comparar constantemente las categorías que la triangulación de la información iba generando</i>	<i>Aquí se registraron los datos codificados que permitieron obtener conclusiones de primer y segundo nivel</i>
Concepción poética de los participantes – creación de la obra poética de los participantes-		
Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía		
Revelación de la novedad provocada en los participantes - Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía-		
Relaciones de alteridad de los participantes		
La experiencia estética es mediada por el tallerista		

Ilustración 7 Matriz de registro de los datos triangulados para concluir categorías emergentes. Fuente: elaboración propia con apoyo de la maestra tutora Clara Inés Cuervo Mondragón

Al finalizar la triangulación de los datos, fue posible identificar una categoría emergente y varias subcategorías emergentes por cada categoría apriorística, de manera que, siguiendo el diseño de investigación de sistematización profundizado por Oscar Jara (2018), las voces de la experiencia lograron expresar aquellas vivencias estéticas emergidas durante el taller de poesía.

A continuación, presentamos los resultados de la triangulación de los datos, como proceso (Bisquerra, 2008) de comparación y producción de conclusiones de primer y segundo nivel (Cisterna, 2005), que derivan en categorías y subcategorías emergentes:

Categoría apriorística y emergente	Subcategorías emergentes
Concepción poética de los participantes <i>- Significado de poesía de los participantes-</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La poesía es una experiencia singular del lenguaje en la expresión de sensaciones, emociones y pensamientos 2. La poesía comunica historias 3. La poesía es una construcción cultural sensible, emocional y de pensamiento que se comparte con otros
Concepción poética de los participantes <i>-creación de la obra poética de los participantes-</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La escritura del poema exige comunicar la creación espontánea y la creación mediada 2. La inspiración poética surge de la sensibilidad y el goce de la libertad 3. La curiosidad y la intriga permiten ver de otra manera las palabras, confrontando estereotipos de escritura poética 4. La evocación del ritmo poético está influenciada por el silencio y la búsqueda de una nueva belleza 5. La creación poética es un proceso riguroso que exige tiempo, dedicación y se puede hacer en conjunto 6. La escritura del poema es un proceso relacionado con la anécdota y la cotidianidad
Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía	<ol style="list-style-type: none"> 1. El cuerpo y la poesía permiten la formación de cualidades subjetivas relacionadas con el pensamiento y la expresión 2. La relación del cuerpo con la poesía permite la elaboración de significados sensibles e imaginación 3. El cuerpo afectado en el encuentro con el otro y el poema se transforma 4. La sensibilidad corporal favorece apreciar la producción creativa del grupo
Revelación de la novedad provocada en los participantes <i>- Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía-</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La tensión entre creación espontánea y creación mediada se resuelve en la búsqueda o revelación del ritmo poético 2. La lectura de poesía y de otros géneros literarios permite explorar la intimidad afectando la sensibilidad poética 3. Afectación poética a partir de un gusto propio 4. La poesía evoca recuerdos de hechos o lecturas pasadas
Relaciones de alteridad de los participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. La poesía es una creación íntima e intencional que se ofrece y comparte con el otro 2. El otro es un acontecimiento para la experiencia poética: apoya procesos de escritura, genera interrogantes, emociones, sensaciones y oportunidades

	<ol style="list-style-type: none"> 3. El otro es un cuerpo sensible alterno que produce afectación durante la interacción entre pares 4. Las dinámicas escolares competitivas y reguladoras cercan la creatividad y la solidaridad
<p>La experiencia estética es mediada por el maestro tallerista</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mediación de lectura del tallerista provoca revelación de novedades, asombros e incertidumbres 2. La escritura del poema es un proceso consiente mediado por la consigna, un tema tabú y la lectura 3. La mediación del tallerista integra una comunidad poética para compartir, aprender, dialogar, sentir y participar 4. Una mediación pedagógica flexible permite que los participantes vivan y apropien las dinámicas del taller 5. Ser tallerista implica un maestro estrategia de apertura para la sensibilidad, el aprendizaje y la vivencia de la tensión entre la planeación y el acontecimiento pedagógico

Ilustración 8 Cuadro de subcategorías emergentes al terminar el proceso de triangulación. Fuente: elaboración propia

El proceso descrito revela veintiséis subcategorías emergentes. En cuanto a la categoría emergente *La experiencia estética es mediada por el maestro tallerista*, nos encontramos con nosotros mismos como maestros e investigadores, lo cual manifiesta que no sólo es digno de nombrar lo que sucede ya sea en el taller de poesía o en una clase habitual, también hay que dar lugar al principal agente intelectual, político, pedagógico y humano de la escuela: el maestro.

Para cerrar este apartado, aclaramos que los resultados emergentes del proceso serán leídos a la luz de los objetivos específicos, pues la triangulación desarrollada ha permitido es obtener una serie de insumos intelectuales para pensar cada categoría apriorística, en búsqueda de definir cómo son las experiencias estéticas que emergieron en nuestros talleres de poesía.

Cuarta fase: Reflexión de fondo de la experiencia estética a partir de las voces de los maestros talleristas y los participantes. Interpretación de resultados

En el presente apartado presentamos la interpretación de los resultados de acuerdo con el cuadro de subcategorías emergentes que concluye el proceso de triangulación²³. Es importante

²³ Se recomienda revisar el capítulo que presenta cómo fue el proceso de análisis de la información, particularmente el apartado de triangulación de los datos para la obtención de categoría y subcategorías emergentes.

indicar que los datos obtenidos en los diarios de campo, durante el desarrollo del taller de poesía en las I.E.D. San Agustín y La Aurora, se han interpretado de manera conjunta, es decir, que no se presentan como dos casos aislados o pretendiendo llevar a cabo un análisis comparativo, dado que, como investigadores e interesados en el tema, consideramos pertinente involucrar ambos resultados, procurando una discusión rica en argumentos para comprender las experiencias estéticas que emergieron en el desarrollo del taller, diseñado de manera colegiada por nosotros.

La categorización lograda ha permitido develar rasgos y tendencias comunes para cada categoría apriorística (Cisterna, 2005), de manera que no hay limitación en el estudio que demuestren sesgos interpretativos (Gil, 1994) al permitir que las voces hablen, tal como se propone.

Respecto a la pregunta ¿Cómo son las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía con participantes de grado cuarto a octavo en dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá? nos permitimos indicar que son singulares, profundamente relacionadas en el encuentro con el otro, pues como afirma la maestra investigadora en uno de los diarios de campo: “Procuró al máximo no interrumpir su trabajo, permitiendo plasmar en el papel aquello que cada uno quiere expresar” (DCS2TSA).

La experiencia en el taller triangulada, sitúa tres características en lo que refiere al significado elaborado y seis respecto a la manera como se concibe el poema, tal como se verá argumentado en los apartados siguientes. Así las cosas, el diálogo de emociones con el poema señala que la lectura de éste no es neutral, pues involucra la relación afectiva del participante.

El análisis pormenorizado del encuentro de sensaciones y emociones de los participantes manifiesta que en la formación de la subjetividad siempre está el compañero. Entre la sensación

corporal y la expresión de las emociones habita la construcción de significados sensibles frente al poema y al cuerpo (Maturana, 1998), esto, cuando hay otro que se integra para que el poema diga lo que por sí solo no dice.

Es pertinente aclarar que la interpretación de la revelación de la novedad se ha hecho identificando que además de activar la experiencia estética en la evocación del recuerdo y la anécdota (García, 2001, 2013), el participante es afectado cuando gustos particulares se encuentran con el poema, dotando de sentido el ritmo desde el punto de vista de la lectura y desde el punto de vista de la escritura (Paz, 2012). La novedad y el acontecimiento -siguiendo a Fernando Bárcena (2014)-, en el taller se atreve a cuestionar aspectos como el ocurrido durante la tercera sesión del tabú, que abordaba la dominación y el miedo a la libertad, pues si en un principio los participantes consideraban que dominar a alguien es algo normal, la lectura del poema les provocó cuestionar dicha situación, al reflexionar si la tristeza y la carencia solidaria entre seres humanos, es un problema tanto ético como estético: “pensando en lo que aviamos abrado del tabú y en lo del poema anterior y hisimos poemas de lo de la libertad” (DCS3P3SA).

Las relaciones de alteridad han gozado de lecturas íntimas y compartidas. Siguiendo a Petit (2013), podemos afirmar que no en todas las sesiones hubo el mismo gusto por los poemas ni por la manera de leerlos, es decir, que para cada caso hay particulares formas de leer y también particulares formas de escribir.

Podemos citar, por ejemplo, los encuentros discursivos entre los participantes al leer “Un cuento de amor y amistad” del autor argentino Luis Pescetti: “Yo expreso mucho vomito y asco y mucha risa” (DCS7P1SA), o: “Profe, a usted también a veces le daba asco, por la cara que hacía. Yo la vi” (DCS7P3SA), y en el caso de las percepciones del tallerista: “MA comentaba

que el poema no era gracioso sino desagradable. R indicaba que el poema era asqueroso y que no esperaba volver a leer algo así porque para él los poemas deben hablar del amor” (DCS7TLA).

Destacamos que durante el proceso emergió una categoría que hemos denominado “La experiencia estética es mediada por el tallerista”. Esto se hizo porque al revisar la información contenida en los diarios de campo, hubo bastantes tendencias que indicaban el proceso de lectura y escritura poética del lado de la provocación de novedades por él o ella, (quienes además somos los investigadores), así que no fue posible intentar o pretender aislar dicho hallazgo, acompañado de las subcategorías emergentes que lo sustentan.

Finalmente, cabe aclarar que para la interpretación de resultados, se ha decidido abordar los elementos emergentes de cada categoría apriorística situándolos en subtítulos que facilitan tanto su lectura como comprensión. Por ello, no será extraño que el nombre de la categoría anteceda los hallazgos y su descripción.

Significado de poesía de los participantes

Respecto a la categoría apriorística *Concepción Poética de los participantes: significado de poesía*, es pertinente enunciar que se entenderá como el resultado de las percepciones e ideas de poesía que se formalizan y dan a luz, originan, crean y recrean en la dinámica de las palabras al interior del taller, según Paz (2012), Poe (2016), Bartra (1999) Muschg (2004). Por ello, el significado de poesía, como una concepción de los participantes, es una postura activa frente a la obra poética y a la contemplación, que unida a la emoción provoca transformación (Jauss, 1986).

Para *caracterizar* dichas concepciones, tal como se definió en los objetivos específicos de investigación, se ha hecho necesario identificar en los diarios de campo aquellas construcciones de sentido que permiten relacionar recurrencias (Cisterna, 2005). Fruto de ese trabajo,

construimos las siguientes subcategorías de análisis emergente: La poesía es una experiencia singular del lenguaje en la expresión de sensaciones, emociones y pensamientos; La poesía comunica historias; y La poesía es una construcción cultural sensible, emocional y de pensamiento que se comparte con otros.

La poesía es una experiencia singular del lenguaje en la expresión de sensaciones, emociones y pensamientos

En las IED San Agustín y La Aurora, los datos reflejan concepciones de poesía que permiten definirla como una experiencia singular, es decir, que tanto en su escritura como en su lectura, es el sujeto quien se afecta con ella, pues el cuerpo siente las palabras, las expresa en emociones reconocibles, por ejemplo, en las expresiones emocionales entre los participantes: “empezamos con J, quien elabora versos relacionados con la tristeza que le produjo la muerte de su abuelo y el hecho de dejar a su familia en Venezuela” (DC5STSA).

Para definir esta subcategoría emergente, en el diario de campo los participantes escribían qué era la poesía luego de haber participado en la sesión. Al decir que “la poesía es todo” (DCS1P1LA), los participantes han logrado aproximarse a un concepto que involucra tanto la lectura como la escritura del poema. A su vez, la involucran con su subjetividad y el entorno que los rodea.

El encontrarse con el poema en un espacio diferente al aula habitual, permitió que la vivencia de la poesía fuese diferente: esto contiene un peso importante que fue develado durante la primera sesión de taller en la IED San Agustín, en el cual el significado de poesía se sintetizó en la expresión de sentimientos, significados que se acompañan de un elemento intencional de la escritura: “La poesía es un verso y rimas que al decirse sue na bonita” (DCS1P3SA). Al decir

intencional, reconocemos que el significado está dotado de una estructura propia del poema –el verso y/o la rima- que permite la expresión personal a partir del paisaje natural de las palabras (Poe, 2016).

Este tipo de significados surgen luego de que los participantes leyeran algunos poemas seleccionados del escritor colombiano Flóbert Zapata de su poemario “Después del Colegio”, pues de la lectura en voz alta, liderada por el maestro tallerista y luego de una lectura íntima (Petit, 2003), es posible conocer que hay poemas que sugieren determinadas conclusiones fruto de la afectación de la lectura del poema (Larrosa, 2013): “D (estudiante de grado sexto), uno de los participantes, dice que los poemas de Flóbert son sarcásticos y que eso le gusta, luego, se ríe” (DCS1T).

Decir que la poesía es una experiencia singular nos remite a la conceptualización de *experiencia* elaborada por Jorge Larrosa (2008, 2013), pues fueron los participantes quienes se identificaron con las palabras que vienen del exterior de ellos, permitiendo ser afectados por los poemas, dado que “la poesía es una forma de expresar nuestro estado de ánimo o nuestros sentimientos si estamos tristes o muy felices” (DCS1P2LA) pero a su vez “la poesía es para expresar los sentimientos de un persona” (DCS1P1SA). Estos datos permiten identificar que toda experiencia con la poesía es singular, única e irrepetible.

En el desarrollo del taller identificamos también que la poesía es un medio de expresión que está en profunda relación con lo que sucede fuera del participante, pues en la lectura, cuando hace parte del gusto personal, se favorecen significados aliados a la anécdota, como vemos: “J, de grado quinto dice: “la muerte es dejar de existir en este mundo” (DCS2TSA), y que se especifican en toda “expresión de sentimientos o palabras” (DCS2P3LA), esto, en el momento que el tabú sobre la muerte, como eje de conversación, sitúo una relación entre el contenido de

un texto –como en el caso del libro ilustrado “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch- y la necesidad humana de expresión o de nombrar el mundo por medio de palabras, como especifica Octavio Paz (2012).

Para sorpresa de la investigación, la concepción de poesía que se refiere al significado de la misma, involucra una dimensión subjetiva que aporta a la discusión sobre la experiencia estética y es el pensamiento. Por lo general, en el planteamiento del problema, los antecedentes nos permitieron definir que la poesía es una creación haciendo uso de un lenguaje especial (Tabla, 2015), pero aquellos aspectos que tienen que ver con la *imaginación*, no involucran el pensar para llevar a cabo actos reflexivos tanto en la lectura como en la escritura del poema.

Al respecto, Larrosa (2006) argumenta que la experiencia es movimiento y desestabilización, y en la experiencia de la lectura el sujeto se forma, así, tanto imaginación como pensamiento se fusionan para destacar lo siguiente: “para mi la poesía es una forma de expresión y de imaginación a un mundo de realidad amor o hasta incluso la muerte, pero lo mejor es que no importa como sea sino lo que ese poema nos pone a reflexionar o pensar” (DCS3P2LA); con esto, cobra importancia que la experiencia singular de lenguaje en la expresión comporte asuntos intencionales enmarcados en la reflexión, provocando que la relación con el poema no sólo afecte el cuerpo sensible como instancia material, o las emociones como instancia íntima (Cuervo, 2008), también afecta el pensamiento, pues el decir que “me senti muy bien porque hos pudieron explicar sobre los de Los españoles y Los niños pudimos explicar” (DCS3P2SA), se destaca que hay en la poesía significados para la expresión emocional, anclados con asuntos argumentativos.

Todo acto singular con el poema es fuerte en sentido experiencial (Larrosa, 2013) y se comprende en la relación con el libro. Conforme a ello, durante la tercera sesión, uno de los

participantes refiere que la poesía es “es Felizida y tristeza a la misma vez y se puede escribir en un libro” (DCS3P1SA), porque es este un medio puntual para que el pensamiento pueda ser registrado y a su vez compartido con otras generaciones, alimentando la raigambre cultural de la humanidad, al guardar la memoria y la imaginación, tal como define García Maffla (2001).

En el libro de poesía es posible encontrar tanto verso libre como rima, evocación del canto y la vivencia sensitiva: “me gusto escribir los poemas desde que mi hermana se fue” (DCS4P3LA). Por ello, la experiencia singular, apoyada en el lenguaje, convoca significados de belleza contemplando el mundo en un ir y venir reflexivo de las palabras: “la re escritura fue el eco de una escritura poética que reveló bastantes emociones de tristeza, rabia, dolor y la necesidad por decir otra cosa diferente a la dominación” (DCS4TLA). Tanto vivencia sensitiva como contemplación del mundo abren puertas emocionales, sensibles y de pensamiento en los participantes, porque, acudiendo a Poe (2016), hay una latencia en significar la poesía con la belleza, y tal como se ha dicho anteriormente, con estructuras de escritura específicas: “es un verso hermoso con rimas alrededor” (DCS5P1SA), y con asuntos profundos emocionales: “como unarima por ejemplo las Rosas son Roja eso es una Rima como las Rosas son Rojas como las labios y tambien es como Romantica para mi” (DCS4P3SA).

La poesía comunica historias

No es casualidad que la contemplación del poema nos permita revivir experiencias o acudir a la anécdota de situaciones pasadas (Paz, 2012, Maffla, 2001). En el taller los participantes identificaron este rasgo y lo definieron constantemente, particularmente cuando el poema decía algo relacionado con una clase: “algunos me preguntaban si eso era cierto y si así era que habían descubierto a los indígenas. Si habían llegado en caballos hsta acá” (DCS3P2). Esta situación, manifestada en la sesión sobre el tabú de la dominación y la libertad del otro, hizo bastante eco a

la clase de sociales, en el momento que uno de los participantes relata en el diario que otros lo interpelaban corroborando la información y además ampliar su espectro de conocimientos, convertidos en poema, como vemos a continuación:

“Mis hermanos emplumados

Valientes de verdad

Lucharon y nos salvaron

Nos dieron libertad”

Participante I.E.D. San Agustín

La confluencia de subjetividades interesadas en la poesía permitió que el rito fuese para la evocación de la memoria: “J, quien elabora versos relacionados con la tristeza que le produjo la muerte de su abuelo y el hecho de dejar a su familia en Venezuela” (DCS5TSA) es la evidencia puntual de que en el poema es posible que la emoción se conjugue con el relato, que la costumbre de antaño, de acudir a la estética en la expresión, abona el terreno de la historia comunicable.

García Maffla (2001,2013), dice que es la anécdota un punto de partida para escribir el verso, por ello nuestros participantes se atrevieron a decir que hay “cosas que les pasa a ellos también se podrían construir versos para formar poemas” (DCS6TSA). Aunque el dato no sea lo suficientemente claro en su sintaxis, refiere nuevamente que en la vivencia hay narraciones susceptibles de ser poema, porque “los poemas son chistosos alegres de amor de tristeza todos son infinitos” (DCS7P3LA), son la posibilidad de decir de muchas formas lo mismo, aunque parezca disímil.

La poesía comunicó un relato cuando “ME escribió una pequeña historia donde dos estudiantes se enamoran, se casan, tienen hijos y viven felices por siempre” (DCS2TLA). Pese a que este tema sea un asunto recurrente en los niños, quizá debido a la exposición televisiva y/o

cotidiana vida adulta, se percibe una intensidad narrativa clara, que anudada con “la poesía es una forma de inventar algunas historias” (DCS6P2LA), abren puertas para que la afectación involucre tanto pensamiento como emoción.

Para concluir que la poesía comunica historias, resaltamos que, durante la sesión del tabú sobre las secreciones corporales, la vivencia permitió registrar lo siguiente: “los participantes empiezan a descubrir que el poema puede comunicar múltiples emociones. (...); para ella el poema es una posibilidad para hacer un registro de comunicación” (DCS7TLA). Al respecto, interpretamos que la comunicación de historias también involucra emocionalidad, que toda situación anecdótica (Maffla, 2001), como lo es algo bochornoso, determina posturas corporales y silencios, diría Bárcena (2014) acontecimientos, que, en el poema, se configuran en registros rítmicos de lenguaje.

La poesía es una construcción cultural sensible, emocional y de pensamiento que se comparte con otros

Una característica recurrente encontrada en el taller, con respecto al significado de poesía, tiene que ver con la experiencia estética en perspectiva cultural. Al crear el poema y al leerlo, los participantes interactúan en un proceso que dinamiza el pensamiento con relación a las emociones. Cuando los participantes asistieron al taller por iniciativa propia, el llamado poético integró el homo demens con el homo sapiens (Morín, 1998), en la medida que se pensaba y se sentía para escribir, pero sobre todo, para que dicha creación tuviese un eco en el otro.

Para ilustrar lo anterior, encontramos que uno de los participantes “quería escribir para cantar y presentarlo al grupo” (DCS4TLA). En el momento que la escritura está influenciada por un deseo puntual de carácter expresivo-estético (Jauss, 1986), la razón empieza a ser la dinámica

para encontrar tanto las palabras como los significados pertinentes buscando llegar al grupo. Escribir para cantar, involucra además un elemento de expresión que va más allá de la lectura en voz alta, porque en este caso, la imaginación y el mostrarse, demuestran que la complejidad humana se focaliza en el arte (Morín, 1998), porque la búsqueda de ser se logra en la cultura, en la consolidación de imaginarios sensibles alimentando el acervo histórico de la comunidad.

Destacamos que lo anterior fue posible gracias a un proceso de sensibilización con el grupo que partió de la lectura íntima y compartida (Petit, 2003) de diferentes autores, para desarrollar una cultura de escucha que derivó en poemas acompañados de canciones (de Aparo Ochoa y Pablo Neruda) y se cimentó en la escucha y lectura de una canción de rap.

Si es menester pensar qué escribir para compartir con otros, es preciso reconocer que esto se hace porque hay un proceso de construcción que deriva de una propuesta por parte del maestro tallerista, pues, por ejemplo, el rap, como tipología de lectura, escritura y hasta de escucha, no es un objeto que se aborde con frecuencia. Añadimos que la experiencia del rap a algunos participantes logró causarles molestia, pero al escribir para cantar con una pista, manifiesta que el acontecimiento pedagógico (acorde a Bárcena, 2014) logró desestabilizar las apreciaciones respecto a la poesía relacionada con este, caracterizando entonces que su estructura, al estar implicada por el lenguaje, es una construcción de metáforas susceptibles de ser contempladas.

Para profundizar en la discusión, vemos que durante la primera sesión fue posible caracterizar que la creación poética tiene un destinatario: “la poesía es, lo que de debicamos a las personas que amamos y respetamos” (DCS1P3LA), pero que además ese destinatario importa, porque es parte integral de la convivencia humana, que en el taller configura un panorama propio de la cultura.

Al decir que los poemas “son como sentimientos que podemos comparti con nuestros compañeros y se pueden escribir y Leer” (DCS3P3SA), de nuevo aparece la emotividad y la sensibilidad como características propias de la concepción poética emergida, que de nuevo, reconoce la diferencia al poder compartir los versos que se puede escribir y leer. Al respecto Larrosa (2008, 2013) manifestaría que en este caso hay un cuestionamiento sobre las palabras en la medida que estas están mediadas por la intimidad del autor, pero además, ubican al sujeto en el terreno de la formación, pues si quien contempla el poema hace parte de la cultura, particularmente escrita (Meek, 2004), en el taller ha sido para brindar sentido a las palabras, que, como venimos argumentando, tiene que ver con el otro porque es él quien se presenta como depositario de la sensibilidad del poema.

En la cuarta sesión, mientras los participantes reelaboraban sus poemas, hubo un momento que caracteriza a la poesía como construcción cultural sensible, cuando la maestra tallerista se percató que: “cuando hay apropiación del momento de reflexión para crear sus propios poemas con el empleo de figuras literarias sencillas, a través de las cuales enriquecen sus composiciones; para luego compartirlas” (DCS4TSA), la elaboración de ideas fue integrando conocimientos previos con conocimientos nuevos particularizados en las figuras literarias propuestas. Poe (2016), quien en su vida prolífica abordó el cuento, el ensayo y la poesía, nos ayudaría a decir que hubo la necesidad de tomar las palabras del paisaje cultural para crear criterios de nueva belleza, dinámicos, porque cuando el poema se comparte, vive y recrea el mundo, porque identificamos que “los chicos se alegran cuando sienten que un verso les queda como sienten que es adecuado o que le puede gustar a alguien” (DCS2TLA).

Ha sido emocionante para la investigación caracterizar que la poesía no es una creación aislada del pensamiento, que es para que la cotidianidad obtenga, así sea por unos breves

minutos, una novedad que nos permita salir de la caverna (Bárcena, 2014), de la incompreensión y la falta de poesía, así se hizo saber en la primera sesión, en la cual el tabú escolar ejerció un papel provocador perceptible en "las caras de alegría al terminar y escuchar de los participantes que van a compartir los poemas con sus papás" (DCS1TLA), porque al ser el poema construcción cultural sensible, transforma en el diálogo (Maturana, 2002) y trasciende en la formación de subjetividades sensibles en la elaboración de imágenes para otros.

En la sesión que abordó como tabú el miedo a encontrarse consigo mismo, se propuso a los participantes crear un poema que dijera algo de ellos, de sus miedos, tristezas, fortalezas y esperanzas. Fue reiterativo observar que la lectura del poema, acompañado de una melodía de rap sugiriera leerlo en voz alta, pero que al escribirse, la entonación constante de "aquí les vengo rimando, les vengo improvisando, a toda la gente que me está escuchando, versos que son muy utilizados en los medios de transporte urbano, es decir, que son de uso público" (DCS5TLA) para iniciar una improvisación de rap, se situó casi como la única manera de hacerlo. Al preguntar a los participantes de dónde sacaban esas palabras, ellos decían que en el Transmilenio eran cantadas, con lo cual, siguiendo a Paz (2012), interpretamos que ya no tenían un propietario, que se podían usar porque eran significativas para ellos, y sobre todo, les generaba posibilidades para hablar de ellos mismos.

Esta concepción, que se ha logrado al triangular los diarios de campo, aportan a la discusión académica porque permite incorporar la palabra "compartir", pues autores como Paz (2012), Muschg (2004) o Morín (1998), ya han indicado que la poesía conserva la memoria de un pueblo, o sirve para acompañar situaciones rituales o "unir en tejido" el ser complexus, pero el *compartir* otorga un sentido especial, debido a que todo aquello que es sensible, emocional y de

pensamiento está dotado de una característica que Bartra (1999) cuestiona, y es precisamente la complejidad de las relaciones humanas rápidas sin encuentro.

Finalmente, fue curioso ver que al socializar y “regalar” un poema, al grupo causara reacciones inesperadas: “la lectura individual de poemas fue una sorpresa para ellos, pues cuando les dije que les regalaba poemas, que los podían re leer, compartir o hasta aprender, se mostraron gustosos” (DCS1TLA), que acompañado de la afirmación: “es algo que usted le puede dedicar como a: abuelo tia prima novia mamá” (DCS3P3), la poesía sale de los ámbitos académicos y hasta de las bibliotecas para compartir emociones y pensamientos a un mundo que los necesita.

Creación de la obra poética de los participantes

La escritura del poema exige comunicar la creación espontánea y la creación mediada

En relación con la categoría apriorística *Concepción poética de los participantes: Creación de la obra poética*, es necesario comprender que esta se concibe en la investigación como creación en y con el lenguaje. El lenguaje mismo es creación (Paz, 2012), el nacimiento constante de metáforas que permite la aparición de nuevos significados, articulando de manera mágica, como diría Paz (2012), los objetos y las palabras que las definen, dotándolas de sentido.

Para los participantes del taller de poesía, la creación de la obra poética tiene que ver con la escritura, la composición y la magia de juntar palabras e imágenes que permitan expresar diversidad de emociones, sentimientos y sensaciones.

De acuerdo a lo anterior, en el taller se evidenció gusto frente a la posibilidad de crear y re-crear la obra poética. Cobra sentido el concepto de experiencia de Larrosa (2006), donde nos habla de aquello que nos pasa respecto a una vivencia que nos permite una transformación. Dice A: “A mi me pareció mágico escribir o hacer poesía” (DCS1P3LA), con relación a ello, para J, la

creación poética tiene que ver con la creatividad “Coji palabra de el otro poema y las comvine con y deas y creatividad” (DCS1P3SA). Se devela además la importancia de la rima “el poema que hice con inteligencia para que salieran las rimas” (DCS6P1LA).

Se permite ver que la creación poética necesita de la inspiración, como aquella relación entre la necesidad subjetiva de crear el poema y la interacción con el mundo que provee de temas y palabras para hacerlo: “cuando se recibe la hoja para escribir o producir sus propias imágenes o versos, se generan momentos de inspiración, de acuerdo a la experiencia vivida” (DCS4TSA). Este dato refleja que la creación poética parte así de la lectura, porque en ella, los participantes lograron encontrar las palabras y las metáforas que necesitaban: ”M, dice que al leer los poemas le ha surgido una idea sobre cómo escribir los poemas” (DCS6TLA).

En el taller concebimos la escritura del poema como un propósito de transformación humana, en el cual, a partir de la creación personal y en otros casos mediada, aparecen nuevos significados, pues entre estas dos, el participante ha sorteado una tensión que se refiere a la complejidad de escribir desde sus ocurrencias particulares y la mediación realizada tanto por el maestro, como por el poema y el compañero.

Para argumentar lo anterior, situamos que los participantes de las dos instituciones educativas manifiestan felicidad cuando sienten que sus creaciones les quedan “bien” o les gustan a otros, “cuando hay apropiación del momento de reflexión para crear sus propios poemas con el empleo de figuras literarias sencillas a través de las cuales enriquecen sus composiciones, para luego compartirlas” (DCS4TSA).

En la escritura del poema el participante ha debido comunicar la creación espontánea con la creación mediada, al descubrir aquellas situaciones que se le facilitan o dificultan, como ocurrió

en el momento de la creación del rap, donde para unos la acción fue menos compleja: “me gustaron porque rime/ salieron todas mis penas” (DCS6P1LA) y “para los más grandes rimar es mucho más sencillo; había creído que todos los poemas son rimas eran más sencillos para los niños; pero veo que no, pues insisten en el verso libre” (DCS5TLA).

Para complementar y dar posición a lo anterior, identificamos que muchas veces el ritmo poético está influenciado por frases de dominio o deseo de libertad, como se expresa en el siguiente poema:

“Si soy libre
 Expreso mis pensamientos
 Si soy libre
 Actúo como soy
 Si soy libre
 Me entusiasmo y hablo
 De libertad”

Participante I.E.D. San Agustín

Al contemplar este poema, identificamos que la poesía en el taller se caracteriza por establecer diálogos con la historia, como lugar de mediación, y el ansia de expresión libre como aquella inspiración que emerge cuando tiene un referente en el otro que la invita. De manera paralela, con relación al poema, argumentamos que dicha creación también consistió en el reconocimiento de bloqueos constantes manifiestos en la escritura: “al iniciar el taller manifestaron de que no sabían escribir. La escritura o creación poética estuvo complicada” (DCS1TLA).

Frente a esta situación, logramos situar que las instrucciones en la creación mediada toman importancia cuando se encuentran datos como el siguiente: “hicimos un poema de 10 verzos/vi

las palabras entonces lo hice en mi mente/escibimos un poema de acuerdo a las instrucciones” (DCS4P1LA). Así mismo, la creación espontánea y mediada en el taller permite crear y re crear nuevos versos, nuevas imágenes “hicimos un poema entre todos de el pato y la muerte” (DCS2P2SA).

La inspiración poética surge de la sensibilidad y el goce de la libertad

La poesía está en el interior de cada uno, por ello, el taller de poesía se presenta como una experiencia que permite a los participantes encontrarse con la sensibilidad, las emociones, las sensaciones, en resumidas cuentas, con la experiencia, para ser de otro modo.

Como escritores poetas, los participantes fueron los creadores de los versos no dichos durante la lectura del poema. Su sensibilidad manifestó el sentimiento personal, sujeto a encontrarse con otras posturas, siempre que admitían “creamos nuestro propio poema” (DCSIP3LA), haciendo uso de su principal recurso: “con sus propias palabras plasmaron una novedad distinta a la que se tenía” (DCS2TSA), de manera que el encuentro con la sensibilidad permitió la vivencia: “Lo hice como lo expresaba mi corazón y lo escribía con el dolor que tengo en mi corazón” (DCS3P1LA).

Al encontrar lo anterior, vemos que el participante en la escuela es libre porque busca su ritmo, pero además, lo involucra con su cuerpo para sentir y mostrar al grupo algo de sí, como se refleja en el siguiente poema:

“llegué del recreo
 Sonó la campana, entré a clases
 Y unos compañeros se quedaron jugando
 El profesor los regañó
 Y lloraron como la lluvia eterna”

Participante IED La Aurora

El encontrarse en la emocionalidad del otro, el poema ha salido para encontrar el destinatario preciso, no sin antes advertir que se ha relacionado durante las sesiones con los gustos y disgustos, que en definitiva, hacen parte de la inspiración poética de los participantes de las dos instituciones educativas, de manera libre, como citamos a continuación: “para Y, el fondo musical es fundamental a la hora de componer versos”, pues “le fluyen las ideas (...) así lo ha expresado en varias oportunidades (DCS4TSA); “hay un inmenso deseo de escribir y dar lugar a las palabras. Los poemas creados contienen bastante humor (...) los chicos no quisieron cambiar de actividad hasta que sus poemas no fueron lo suficientemente agradables a sus gustos” (DCS2TLA), pues también es preciso considerar una de sus conclusiones: “Tan chévere profe, me gustó escribir poemas” (DCS1TSA).

De lo anterior, podemos concluir que la apertura personal reúne en sí el sujeto activo que busca el goce en el lenguaje, porque al dejarse afectar, empieza a buscar qué decir y qué leer, abriendo una posibilidad a la lectura y escritura de poesía, de manera espontánea al exterior de las paredes institucionales.

La curiosidad y la intriga permiten ver de otra manera las palabras, confrontando estereotipos de escritura poética

El poeta permite a la poesía nacer, cuando dota las palabras de color, tamaño y forma para crear una novedad distinta a partir del paisaje natural y cultural (Poe, 2016).

La imagen, como metáfora del mundo permite escribir, crear, re – crear la revelación poética. Cuando apareció algo novedoso en la propuesta de lectura, la intriga, el misterio, o la curiosidad,

abrieron las puertas a la ensoñación e imaginación de nuestros participantes, generando preocupaciones, angustias o temores: “ME no hace más que observar las hojas de los compañeros y decide finalmente hacer un dibujo. Durante el momento de la escritura hay miradas de preocupación” (DCS1TLA), esto indica que al interior del taller surgen muchas preguntas; a manera de ejemplo: “¿Todas las prohibiciones son tabú? (DCS1TSA), o “¿Para qué son los poemas? ¿Los vamos a leer?”. (DCS4TSA), que son resueltas en el ejercicio lector íntimo y compartido, identificando que la poesía es amplia y diversa.

Para ejemplificar lo anterior, citamos los versos de Flóbert Zapata, los cuales crearon intriga, como vemos a continuación: “¿qué dice ahí o para qué es?” (DCS1TLA), o en otra de las sesiones, cuando: “Y, preguntó, Por qué no estábamos escribiendo las Jitanjáfora, al respecto MO le dijo que le parecía mejor hacerlo en una sesión especial. No esperaban que se pudieran hacer poemas con formas” (DCS6TLA), de manera que la intriga era contrastada por las respuestas y argumentos de los mismos integrantes, o en su defecto, con la manifestación de opiniones: “Z pregunta Si hoy se va a leer algo chévere sobre las frutas, porque a ella le fascina hablar de eso. Sobre todo por lo que su papá tiene panadería y prepara postres deliciosos” (DCS6TSA). Estas situaciones las podemos puntualizar y apreciar en el siguiente poema:

“papayita, papayita,
 en la mañana me deleito con una sabrosa tajadita.
 Cuando te veo vuelvo y pienso que eres la mejor de toda, me encantas, me apasionas,
 me enloqueces”

Participante I.E.D. San Agustín

Otro ejemplo que ilustra la presencia de la curiosidad al escribir el poema se identificó en el momento que les costó trabajo, por ejemplo rimar, pues buscaron las palabras que les sonaran

para terminar cada verso, al ofrecerles elementos que les ayudaban: “al hacer entrega de los papelitos donde aparecen escritos los versos de las secreciones corporales, se les dice que hay que esperar para leerlos. Esto genera ansiedad y deseos de saber, qué dice ahí o qué hay que hacer”. (DCS7TSA).

Dado lo anterior, decimos que una de las características de la experiencia consiste en que el poema puede comunicar múltiples emociones y sensaciones con las palabras que ellos imaginan. También confirmamos que las ideas de los demás participantes permiten crear con mayor facilidad: “S, JJ y Y comenzaron a copiar la técnica de MO, diciendo que así era más fácil escribir on los versos de otros” (DCS7TLA).

Añadido a lo anterior, referimos que ciertos estereotipos de la creación poética confrontaron a los participantes, como se puede apreciar: “se extrañan ante la lectura de los textos relacionados con las secreciones corporales, sonríen con picardía y hacen demasiados gestos de desagrado” (DCS7TSA).

La evocación del ritmo poético está influenciada por el silencio y la búsqueda de una nueva belleza

Esta subcategoría nos permite enunciar que el poema es ese canto provocado por la intensidad emocional al vivir, canto de palabras e imágenes que lo anteceden y dialoga con la comunidad de su tiempo (Maffla, 2001). En el taller, el participante necesitó de espacios que le permitieran ubicar en el silencio la belleza que les hacía falta, pues, curiosamente, encontramos que: “para las niñas resulta más fácil hacer silencio (...) Me sorprende el silencio, para escuchar la lectura en voz alta” (DCS1TLA).

El silencio, fue la oportunidad para evocar el ritmo que el ruido esconde, pues como logramos percibir, “en algunos momentos cuando se necesita silencio y concentración, cuesta llevarla a cabo por parte de los participantes. En Y percibo un profundo silencio y una búsqueda en las páginas de lo que ha escrito en las sesiones anteriores, pero no se le ocurría cómo escribir un poema que rimara. Insiste en no saber qué decir” (DCS5TLA). Lo anterior, nos permite identificar que las dificultades en la escritura se relacionan con la carencia de silencio de la vida cotidiana, además, con la posibilidad de aprender a escribir desde el reconocimiento de la dificultad, como diría Larrosa (2013), pues así, se abren posibilidades de encuentro de las palabras, porque es precisamente el no saberlo, lo que provoca hacerlo una y otra vez.

El proceso de escritura revela que en la carencia de certezas para escribir el verso, tanto silencio como libertad permiten situar finalmente la siguiente afirmación: “ya les gusta componer versos porque está aprendiendo a hacerlos bien” (DCS3TSA).

El silencio por parte de los participantes permite el encuentro consigo mismo para revelar emociones en una creación: “la escritura fue eco de una escritura poética que reveló bastantes emociones de tristeza, rabia, dolor y la necesidad de decir otra cosa diferente a la dominación” (DCS4TLA). Por lo tanto, cuando el maestro tallerista se atreve a modificar la dinámica en el taller, un dato como el que sigue, demuestra la importancia que tiene encontrar una nueva belleza en el diálogo consigo mismo: “Se sugiere hacer silencio para que la imaginación vuele y se puedan crear unas imágenes bien interesantes partiendo de esos miedos, ansiedades, temores y tristezas, alegrías o esperanzas que cada uno experimenta o vive” (DCS4TSA).

Conforme a lo que venimos exponiendo, vemos que una característica importante en la concepción del poema, como lo es el silencio, produce en nuestros participantes gusto y satisfacción ante los avances que experimentan: “habían versos que rimaban y sonaban chévere”

(DCS4P1SA), “Me sentía feliz porque componí y era la primera canción” (DCS4P1SA), “Con la manzana hice el escrito, porque es orgullosa, alegre y vanidosa (DCS6P1SA), “Cada vez que comía un trozo de este se dirigía al puesto diciendo que ahora tenía nuevos versos para escribir. En su caligrama escribió mucho” (DCS6TLA), “A mí me gustó cuando formamos oraciones entre todos” (DCS7P2SA).

Todas las citas anteriores muestran que la escritura del poema genera felicidad, luego de haber sido resuelta su dificultad en el encuentro de la belleza, ya fuera en objetos, frutas, sabores, sensaciones o el encuentro con el otro.

Ampliando la presentación, resaltamos que en algunos momentos percibimos en los participantes, cierto desconcierto ante la dificultad que comporta el escribir, como lo manifiestan los siguientes registros del maestro tallerista: “Dejaron la hoja sobre la mesa y quedaron en silencio. Entre el grupo convenimos que el poema debía ser chistoso conservando una rima. MK tomó los versos y empezó a combinar las palabras en diferente orden y con diversos colores. Aquellos versos que al iniciar le parecían poco interesantes empezaban a tomar otra forma. MO sugirió que podían empezar a inventar palabras como si fuera una Jitanjáfora” (DCS7TLA).

Finalmente, reconocemos que el silencio es el cómplice del poema y el recuerdo, que refleja creaciones como la que presentamos a continuación:

“Es un ladrón
 Que se robó un crucero
 Y lo puso en tus ojos
 Eso decía mi abuelo a mi mami
 Y con eso me hizo recordarte”
Participante I.E.D. La Aurora

La creación poética es un proceso riguroso que exige tiempo, dedicación y se puede hacer en conjunto

Al crear el poema, todo tipo de aciertos, dificultades y oportunidades reveló que el taller de poesía, fue un espacio que permitió generar momentos para vivenciar experiencias vitales en relación con la creación poética. En cada verso, ellos descubrieron que su esfuerzo valdría para llegar a otros, debido a que el tiempo dedicado no quedaba únicamente en el papel, se encontraba en la lectura que el compañero hacía.

Consecuentes con lo anterior, descubrimos que el tiempo fue un factor decisivo durante el desarrollo de las actividades propuestas. Siempre hizo falta, fue una constante en todas las sesiones, como contamos: “No alcanzamos a poner en común los poemas debido a que siendo las 10:45, aún estaban escribiendo. El tiempo transcurrió demasiado rápido” (DCS1TLA), “Aquellos que no alcanzaron a terminar, manifestaron que querían acabar hoy” (DCS4TLA).

En consecuencia con el dilema del tiempo, identificamos que el proceso creador necesita apoyo y comprensión por parte del tallerista, pues “les cuesta concentrarse para componer” (DCS1TSA), quizá debido a que antes del taller, no gozaban de espacios para escribir el poema y que otro lo pudiera contemplar. Esto sugirió el tener que readecuar las consignas para facilitar la creación: “tuve que explicar varias veces, casi que a uno por uno qué era lo que había que hacer en la propuesta de escritura. Había cierta confusión” (DCS1TSA), y así, llegar a liberar las palabras en el momento que “nos disponemos nuevamente para la propuesta de escritura, se le da una hoja blanca para que escriban allí su poema”. (DCS1TSA). A continuación presentamos un poema que ilustra el punto de llegada de la dedicación al escribir:

“Blanquita como el copo de nieve
 Suave, tan suave llegas a mi paladar
 Tu vestido verde
 Me permite decirte elegante
 Luces bien, muy bien
 Impresionas mi vista”

Participante I.E.D. San Agustín

La dedicación en la escritura, se ve reflejada cuando identificamos que ellos “van haciendo borradores y ensayando a ver cómo les suena y si tienen ritmo poético o no” (DCS4TSA), pues así, no necesitaban que el maestro tallerista indicase como debían escribir, de manera que encontraban, paso a paso el camino particular de la escritura: “MK estuvo demasiado concentrado. Se me acerca para preguntar por la ortografía de algunos poemas” (DCS2TLA).

La escritura del poema es un proceso relacionado con la anécdota y la cotidianidad

Si la escritura del poema resultó ser un proceso complejo que habitó la inspiración y la mediación, es posible concluir que se debió a la llegada del recuerdo de vivencias pasadas o presentes. Maffla (2001) situaba esta situación como el punto de llegada de la revelación poética, y en el taller, logramos identificar que una característica importante de ello se debió a la invitación progresiva de tabús que cuestionaban a la sociedad, y así mismo la evocación del recuerdo: “Los participantes más pequeños se reunieron para escribir sobre el tabú a la hechicería en el colegio, porque habían tenido experiencia en años anteriores donde el juego de “Charlie, Charlie” y la “Ballena azul” les había atemorizado y causado curiosidad” (DCS2TLA).

Las vivencias y comentarios se relacionan con las creencias familiares “Alguna niña dijo: “que como ellos eran cristianos estaba prohibido hacerse la cruz”, otro dijo que “Si uno le contesta mal a los padres, se va pal infierno”” (DCS1TSA). Con estos datos, es posible

referenciar que tanto las situaciones familiares, como sociales, afectan el ser en su emocionalidad impactando su diario vivir y la escritura, como vemos a continuación: “algunos niños relacionan un poco sus versos con las vivencias familiares que tienen en cuanto a la privacidad de la libertad y desde ahí también crean sus versos” (DCS3TSA), “Los participantes relacionan los términos con sus propias vivencias. Hacen comentarios en voz baja entre ellos, pero se observa que hacen referencia al tema propuesto” (DCS3TSA).

En la evocación de un recuerdo, sea alegre o triste, los participantes dialogan con la vida de los adultos, de manera que se conciben como sujetos activos en la sociedad: “las intervenciones son críticas y hacen bastante referencia a lo que sucede en la vida cotidiana en la vida adulta” (DCS3TLA).

Resaltamos entonces que las anécdotas en el taller de poesía están profundamente relacionadas con la familia, siendo así el eje articulador para expresarse. Ellos se atrevieron a contar situaciones de sus vidas, pero siempre con la prevención de que como maestros talleristas lo comentaríamos a otros. Dada esta situación, se les invitó para que en los versos transformaran el recuerdo en imágenes sensibles, como vemos en el siguiente poema:

“Rosa roja, rosa blanca
Rosa rosada y hasta morada.
Hay de muchos colores
Pero su esencia es única”

Participante I.E.D. La Aurora

Entre verso y verso, los participantes invocaron tanto recuerdo como estrategias de escritura, como vemos: “pense y pese para hacer mi propio rap con cosas de mi familia” (DCS4P2SA), con

el fin de reconocer sus vidas y a su vez encontrar el cuerpo que los sintiera “hay asombro y ganas de crear versos que hablen de ellos mismos, de sus vivencias y de aquello que sienten”

(DCS4TSA), y también cuando resaltan: ”me gustó escribir poemas desde que mi hermana se fue. Logre un poema que dijera del pasado un poema de la ida del hogar” (DCS4P3LA).

Los hechos históricos y su propia historia de vida, permiten expresar sentimientos de emoción, alegría, emancipación y ansias de libertad “Es interesante ver como construyen a partir de sus propias vivencias, historia de vida, sus costumbres y aquello que aprenden, en este caso a partir del dominio que otros ejercen” (DCS4TSA). Si acudimos a Muschg (2004), podríamos afirmar que en el recuerdo de la vivencia familiar ha sido convertido en un *rito* que los enajena de sí y les permite ingresar en estados de éxtasis al crear versos que confrontan realidades ajenas a la ensoñación, como vemos en el siguiente poema:

“Juntemos las manos para jugar
 Juntemos las manos para ayudar
 Juntemos las manos para orar
 Juntemos las manos para pedir
 Justicia, paz y libertad”
Participante I.E.D. San Agustín

Respecto al poema, es importante resaltar que “la re elaboración poética estuvo centrada en recordar a los autores que hemos leído expresando primero, por qué la fruta escogida podía ser comida con agrado, y luego el por qué a ellos les gustaba. Lo que más se expresó fueron las sensaciones que las frutas provocaban” (DCS6TLA).

Cerrando el análisis de esta categoría, es pertinente hacer saber que la escritura poética, si bien parte de nosotros y es nuestra iniciativa, está relacionada con el mundo, con nuestras comunidades, con las palabras y sentires que ellos (los participantes) nos comparten.

Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía

El cuerpo en la escuela, ha estado replegado al control de acuerdo a la sociedad de la uniformidad y domesticación, en la cual, este tiene que obedecer a ciertos comportamientos e ideales que muchas veces están en contravía de una expresión estética del mismo. Por ello, en el taller de poesía, toda relación corporal permitió liberar la sensibilidad para afectar y afectarse, viviendo el poema, de manera que se lograran analizar cuatro aspectos importantes, situados en la formación de la subjetividad, la creación de significados sensibles, la transformación de sí en el encuentro poético y la apreciación de las creaciones grupales.

El cuerpo y la poesía permiten la formación de cualidades subjetivas relacionadas con el pensamiento y la expresión

En el desarrollo de las actividades propuestas para el taller de poesía, el encuentro corporal ha brindado diversas oportunidades para retomar la lectura y escritura, con el fin de que el participante fuese sensibilidad y voz (Cuervo, 2011). Voz que expresa su propia experiencia, como diría Larrosa (2003). Por ello, en los registros encontramos que la formación de la subjetividad estuvo marcada por la expresión de emociones, como vemos a continuación: “yo me sentí con mucha energía e inteligencia use la alegría y la emoción para divertirme y aprender. Me senti como el poeta Eduardo Llanos todo inteligente” (DCS6P1LA).

En el anterior ejemplo, situamos que la expresión emocional está marcada por la identificación individual con un referente poético, como lo es el autor leído, de manera que se reconoce en él para encontrar su voz, y atreverse a confirmar el gusto por el lenguaje poético: “Ha mi me gusta la poesia porque me inspiran a para crear canciones” (DCS1P2LA).

En otros casos, analizamos que la voz se hizo sentir para expresar un desconocimiento: “les parece que es algo relacionado con el cuerpo, pero no conocen el término secreción” (DCS7TSA). Con esto, las cualidades subjetivas, que se refieren a la necesidad de descubrir y conocer, nos remiten a pensar que la formación de la voz particular parte de la contemplación - por ejemplo del poema-, y el cuestionamiento de un tabú, para luego producir en verso, encontrando el poema:

“Sudor hueles un poco
A frito y maluquito
y... si no me baño
Es peorcito”

Participante I.E.D. San Agustín

Con estos versos, se puede analizar que el cuerpo ha sido vinculado como tema de escritura y opinión, pero además, que una consigna que provoque decir lo no dicho, posibilite otros temas sobre los cuales el participante puede hablar.

Por otro lado, identificamos en la expresión “escribimos un poema de acuerdo a las instrucciones porque me gusta escribir” (DCS4P1LA), que el hecho de componer, crear, re crear y expresar lo que se quiere, lo que se siente o se piensa, es un proceso que enlaza palabras e imágenes que suenen de manera musical y que además posean el ritmo individual. Dicho proceso

se involucra con la formación de cualidades subjetivas, apoyadas en la dinámica intelectual que la consigna provoca, sin olvidar que se involucra tanto sentimientos como incertidumbres:

“cuando sentían que sus poemas estaban más elaborados que la sesión anterior se alegraban bastante y me pedían hoja de papel edad media para escribirlos” (CS2TLA).

Con relación a lo que enuncia Cuervo (2018), el desarrollo del taller nos permite comprender que la lectura del poema trasciende la racionalidad afectando el cuerpo, además, que para llegar a la escritura, las preguntas inducen a cuestionar instancias emocionales que pueden provocar transformaciones en su apariencia: “se coloca música de relajación y se les pide que piensen en el encuentro con ellos mismos. ¿Por qué muchas veces evitamos encontrarnos con nosotros mismos?, ¿Qué hay de misterioso en ese encuentro?, ¿Nos da miedo o temor sentir y sentirnos a nosotros mismos corporalmente, sentimentalmente?” (DCS4TSA).

Al considerar las anteriores preguntas, como maestros talleristas comprendemos entonces la individualidad y singularidad de cada niño, pues en el proceso de encuentro poético, la posición personal debe ser respetada, máxime cuando nos podemos confrontar con lo siguiente: “aunque le compartí algunos poemas de Flóber Zapata, ella dijo que no entendía y que así como lo había hecho se sentía bien” (DCS2TLA). Paralelo a lo citado, nos encontramos que “la lectura de poemas de Flóber Zapata y la posibilidad de crear uno nuevo generó como se intuye, sensaciones y emociones bien: “Ami me gusto todo me sinte bien”” (DCS4P2SA).

Los anteriores argumentos sugieren que la poesía, interpretando a Cuervo (2018), es el pretexto que promueve alternativas para pensar, emocionarse, transgredir y vivir acontecimientos hacia una liberación de la domesticación del cuerpo.

Al hacer una lectura transversal de los datos, situamos entonces que la postura que los participantes tienen con respecto al encuentro corporal, es de apertura a la novedad, al conocimiento de algo que les es desconocido, pues en su escritura, logran reflejar aspectos sensibles, sin prevenciones:

“Tanta prohibición
Ya me tiene cansado
Pues en el colegio
Ya vivo asustado”

Participante I.E.D. San Agustín

En conclusión, el cuerpo afectado en el taller de poesía refleja que la subjetividad se forma en pensamiento y se abre para la expresión. Diría Larrosa (2008), que se enfrenta con los discursos de verdad para encontrar el discurso que recupere el sentido humano, pues cuando es posible afirmar que “logré conocer más ideas y que todos vieran lo que hago” (DCS2P3LA), o “Las emociones están llenas de disposición para permitir que los otros lean lo que escriben” (DCS2TLA), el participante es en la palabra poética, y así, se siente vivo en la escuela, como territorio de poesía.

La relación del cuerpo con la poesía permite la elaboración de significados sensibles e imaginación

Clara Cuervo (2018) insiste en la importancia de detenernos para conocer y comprender el cuerpo como el vehículo maravilloso que es, pues al reconocernos como cuerpo, significamos la existencia. El hecho de asumir que *somos cuerpo*, somos convocados a cuidarlo y protegerlo, en un trabajo incansable que reconoce el sí mismo y el cuerpo del otro.

El encuentro del cuerpo con la poesía transforma el mundo natural y signa un lugar de belleza para sentir y vivir, al posibilitar la elaboración de significados sensibles que emergen del encuentro con el arte. Esto fue visto en la sesión de rap, cuando los participantes se confrontaron con la lectura de un poema extenso que no fue comprendido con facilidad, hasta que empezaron a vincularlo con sus vidas.

Los significados sensibles emergieron en este caso cuando la melodía de rap acompañó el poema y algunos lo sintieron con movimientos disimulados de su cuerpo, otros con movimientos armónicos, pero en definitiva, totalmente conectados con aquello que leían y escuchaban. En ese momento, no había nada que interrumpiera, porque ahora cada verso tenía sentido, particularmente, cuando pidieron que se repitiera una y otra vez. Para ilustrar lo dicho, dejamos conocer los siguientes versos:

“En paz descanse, gritan los vivos
Mientras los muertos susurran a sus oídos
Ayuda... nos tienen asfixiados en el silencio
Y catrina fría y sombría
Tiene miedo como un gatito”

Participante I.E.D. La Aurora

Destacamos ahora lo sucedido durante la sesión en la que abordamos el rap, debido a la transformación en la actitud de uno de los participantes: “A insistió en que no le gustaba el rap y que no quería participar, pero aún así no interrumpió la lectura y simplemente miraba al grupo sorprendido” (DCS4TLA). Dadas esta situación, señalamos que como talleristas comprendemos y respetamos las decisiones, porque el taller ha sido un espacio escolar para ser, actuar y expresar.

Por otro lado, se destaca que el encuentro del cuerpo con la poesía permite despertar la imaginación, la creación y por ende el deseo de participar, para sentirse reconocido al interior del taller, pues, como ellos registraron en los diarios de campo: “se siente muy bonito participar” (DCS3P3LA), o, “me gustó cuando pusieron la música me gustó oirla porque me gustan las letras de las canciones” (DCS4P2LA).

El encuentro del cuerpo con el poema develó que el significado sensible frente a la poesía generara, como diría Jauss (1986), el goce estético necesario para querer escribir y participar en lo que el maestro tallerista proponía: “me gustó hacer los poemas y pegarlos en la trenza” (DCS7P2LA), porque además, “cada quien leyera sus poemas, a los demás porque los suyos le parecían muy buenos, quería escribir para cantar y representarlo al grupo” (DCS4TLA).

Finalmente, destacamos que en el taller, el goce estético se logró encontrar en lo ocurrido durante la tercera sesión, en la cual se vivió admiración, asombro e intriga sobre el trabajo desarrollado sobre máscaras impresas en hojas. En ese momento, cada participante tenía una que reflejaba una expresión distinta del rostro respecto a otras. A partir de esa expresión, la imaginación para escribir el poema, debía fluir porque impactaba la sensibilidad provocando impresiones que favorecían la escritura y la expresión de toda una variedad de comentarios, como sigue: “La mía, (refiriéndose a la máscara), parece asustada y temerosa, tiene expresión burlona” (DCS3TSA).

El cuerpo afectado en el encuentro con el otro y el poema se transforma

EL CUERPO

Cuerpo amable	Cuerpo come
Cuerpo increíble	Cuerpo respira
Cuerpo sensible	Cuerpo camina
Cuerpo fabuloso	Cuerpo llora
Cuerpo amoroso	Cuerpo feliz.

Participante IED San Agustín

El cuerpo, pese a ser un conjunto de órganos, también es la integración de emociones, sensaciones y pensamientos (Cuervo, 2018; Maturana, 1998). Esto lo logramos ver durante el desarrollo de la cuarta sesión del taller de poesía, en la cual “los participantes se notan un poco más seguros, interactúan y sus posturas corporales dan cuenta de que están tranquilos, descomplicados”. DCS4TSA).

Si el cuerpo es el lugar de la experiencia estética, necesariamente debemos considerar que es un libro abierto para conocer los estados de ánimo, por ejemplo, en la expresión “gozaron con el rap” (DCS4TSA), en la cual se sugiere que los participantes pasaron de estados pasivos a estados activos con el poema, porque estuvieron abiertos, diría Larrosa (2013), en disposición para ser afectados. Esta apreciación surge cuando vimos que “algunos de los participantes se animaron para presentar a sus compañeros las rimas que habían escrito, moviendo sus manos en señal de ansiedad y cierto “sustico”, como dicen ellos, acompañados de risas, agarrones de cabello y miradas de unos a otros” (DCS5TSA), el cuerpo develó el placer que hay en mostrarse sin temores, porque demostraba cuán dispuestos estaban a exponerse.

El cuerpo, susceptible de transformación, logró exaltarse cuando el otro lo apoyaba con sus aplausos, reconociendo el trabajo al atreverse a cantar el poema acompañado de la pista, como vemos en el siguiente dato: “hicimos un taller para hacer rap, y a M le dio pena y nosotros le hacíamos varras y sentía pena y no quería de lante de todos pero eso fue chebre” (DCS4P3SA). Por ello, analizamos que la presencia del “otro”, transforma el cuerpo, o por lo menos, la rigidez presentada ante el público.

Frente a lo argumentado, compartimos el pensamiento de Liliana Bodoc (2017), al decir que la poesía es un lenguaje que eleva la dignidad humana, arte que no adorna la realidad, actúa sobre ella. Esto lo traemos a colación porque los participantes, por iniciativa propia, crean y re crean versos. Quieren leerlos, presentarlos a los demás compañeros, darlos a conocer, elevando su autoestima y cualidades creativas: “MK retoma los poemas de la sesión pasada y los empieza a leer como si fuera un rap” (DCS4TLA), llevando la vivencia, más allá de lo que como investigadores podíamos esperar.

El encuentro del cuerpo con la poesía, fue para participar en la experiencia estética, pues al sentirlo más allá de su carnalidad, algo les sucedió a los niños y jóvenes, permitiendo ser para la expresión subjetiva. Esto se dice porque, además, ante la lectura preparada hubo interés, dado que “al realizar la lectura en voz alta, procuro realizar gestos, miradas, expresiones alusivas a las mismas. Ellos atienden y me observan. Hay cierta curiosidad y también intriga”. (DCS7TSA).

La sensibilidad corporal favorece apreciar la producción creativa del grupo

Es importante resaltar en esta subcategoría que la participación en la cultura escrita, representa una posibilidad de expresión, para la transformación de contextos y realidades (Meek, 2004). El contexto escolar ha empezado con el taller a verse diferente, porque los participantes

valoran la creación del otro y lo invitan a seguir escribiendo, diríamos con respecto a Poe (2016), que hacen uso del lenguaje que posibilita la creación de la obra poética.

Siendo así, en el taller la sensibilidad se hizo presente: “la sorpresa de la mañana nos la dio A, quien antes de este momento, había escrito algunos versos sobre el gusto que sentía por la flauta y de un momento a otro empezó a cantarlos” (DCS5TLA). Dada esta situación, analizamos que el poema puede relacionarse con otros ámbitos del arte, como lo es cantar, porque esta situación refleja el contacto íntimo con el gesto del otro.

Respecto a lo anterior, identificamos que el participante sintió que su creación era importante y por lo tanto se atrevió a mostrarla, porque sabía que sería apreciada, tal como describe otro de los participantes: “Ami me gusto el taller porque yo otu pueden aprender poesías y también a cantar y a leer” (DCS3P3LA).

El cuerpo, al ser sensibilizado en el taller, puede expresar con mayor facilidad lo que le gusta o disgusta, pero particularmente, para enunciar aquellos aspectos que lo invitan a profundizar la contemplación de las creaciones, de acuerdo con Maturana (2002), diríamos que se transforma en la convivencia: “el taller debe ser un espacio para la tranquilidad, la concertación, el diálogo y la poesía” (DCS2TLA).

A manera de síntesis, es posible reconocer que todo aquello que genere sensaciones y sea diferente a lo cotidiano, cobra sentido y significado en la poesía. De ahí la importancia de aprender a gustar, tocar, mirar, imaginar, crear, como lo relatan los siguientes datos: “me sentí bien porque siempre acemos cosas juntos” (DCS4P2LA), “Lo que me gusto fuela ensalada de frutas y también los poemas que hisimos” (DCS6P3LA) y “aprecian el lenguaje en sus creaciones” (DCS7TLA).

Revelación de la novedad provocada en los participantes

La revelación de la novedad es una categoría apriorística construida con base al marco teórico. La novedad tiene su origen en la incertidumbre y en la necesidad humana por descubrir a partir de la provocación del otro, en nuestro caso escolar, del maestro y/o la acción pedagógica (Bárcena, 2014). La novedad en el taller es revelada cuando la vivencia con el poema afecta al participante, si éste está dispuesto a que “algo le pase” (Larrosa, 2006, 2008, 2013).

Jauss (1986) argumentaba que el sentido estético frente a la obra de arte tenía que ver con la percepción, de manera que produjera en el sujeto *catarsis*. Por ello, al hablar de revelación de la novedad, diremos que es un *encuentro* que crea desequilibrios para alcanzar estados de contemplación/inspiración, hablando lo que no estaba, con base en el ritmo poético (Paz, 2012).

Para responder al objetivo de investigación “Interpretar la revelación de la novedad que el taller de poesía provoca en los participantes”, nos valemos de Gadamer (1996) para decir que la interpretación “no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento” (p. 33), sino comprender el fenómeno como un hecho histórico que no responde a prácticas de sumisión o a leyes naturales.

Dado esto, la interpretación de los datos ha sido toda una revelación que transforma la cotidianidad escolar en las dos instituciones educativas que participaron en la investigación, porque ha posibilitado la solidaridad al sentir el *llamado poético* (Paz, 2012) en la lectura y la escritura. Por lo tanto, hemos logrado situar cuatro subcategorías emergentes que interpretan la revelación de la novedad de los participantes con respecto a la poesía. Son provocaciones, en el sentido pedagógico de la investigación (Bárcena, 2014), devenidas de la experiencia estética

tanto de los maestros talleristas como de los participantes. A continuación pasaremos a interpretar cada una de ellas.

La tensión entre creación espontánea y creación mediada se resuelve en la búsqueda o revelación del ritmo poético

... Todo acto de interpretación exige una lectura comprensiva para develar las narrativas que la componen (Gadamer, 1996). En nuestro caso, la interpretación ha permitido develar que la revelación de la novedad habita una tensión en lo que concierne a la creación poética. El argot popular cita que la poesía tiene una “musa”, en otros casos afirma que la inspiración es intrínseca al ser humano, pero en nuestra investigación, hallamos que la creación espontánea, fruto de dicha musa o inspiración, se debate con la mediación no sólo del maestro tallerista, también del compañero y el poema.

Partiremos por mostrar lo que ha sucedido en el participante al escribir el poema: “Coji palabras de otro poema y las comvine con y deas y creativida” (DCS1P1SA). Esto sucedió luego de haber leído algunos poemas de Flóbert Zapata con el fin de dialogar en grupo diferentes tipos de tabú escolares que podían ser susceptibles de convertirse en poema.

En ese momento, la primera dificultad fue encontrar las palabras adecuadas, que quizá la consigna, para algunos, no era lo suficiente para que lo logaran hacer. Al respecto, los participantes decidieron escribir en prosa y en verso, sin necesidad de acudir a los poemas leídos, y así resolvían la escritura. Luego de compartir en voz alta lo que se había escrito, se identificó que hacía falta involucrar algo de los poemas leídos, y además referenciar el tabú. Al discutir los poemas, se recomendó que al tomar palabras del poema que les generaba gusto, para combinarlas

con ideas propias, podía haber otro tipo de poema, aproximándose a revelar el ritmo poético que se buscaba.

En la tercera sesión, al dialogar el tabú sobre el miedo a ser libres y a quienes hacen todo lo posible por evitar la libertad, la escritura poética cuestionó a la maestra tallerista al considerar que “hay algunos estudiantes que están pensando en que los versos rimen para que tengan ritmo y “suenen mejor”” (DCS3TSA). Al respecto, es pertinente considerar que el participante sabe que hay una particularidad del poema que consiste en la rima y la relaciona directamente con el ritmo; también, busca que los versos suenen mejor, que en la lectura el otro pueda identificar o identificarse, diríamos, ser afectado (Larrosa, 2013).

Lo anterior, respecto al miedo a ser libre, comporta un interés por comprender que al pensar la mejor manera para escribir el poema, hay que ser tanto precavidos como intencionales, pues entre la inspiración y la mediación el maestro tallerista considera “que para el grupo fue extraño escribir poemas, pues aunque sea un taller de poesía, varios dejaron las hojas en blanco” (DCS1TLA), dado que el escritor de poemas necesita confrontarse con la hoja porque en ella no sólo se consignan palabras, también la forma que componen dichas palabras instan a una contemplación diferente.

Diría Octavio Paz (2012) que toda revelación de la novedad dispone de una transformación en la manera de relacionarse con las palabras. En el taller dicha transformación tuvo que leerse a partir de la recurrencia en la temática de escritura sobre el amor a los padres o hacia el ambiente, situación que al cuestionarse, cuando se proponía abordar otro tipo de tema a partir del tabú, generó rostros de incertidumbre y además de duda sobre cómo escribir.

Bien se dijo en uno de los diarios: “la poesía es una forma de expresión y de imaginación a un mundo de realidad amor o hasta incluso la muerte, pero lo mejor es que no importa como sea sino lo que ese poema nos pone a reflexionar o pensar” (DCS3P2LA), porque así sea un medio de expresión, hay en él un ámbito de pensamiento que pone en tensión al participante, debido a que “los poemas tuvieron que ser re elaborados para salir de los lugares comunes” (DCS2TLA), siempre que las palabras más usadas, pese al uso del internet y los mismos poemas preparados, eran “corazón, amor, rosa, te quiero, entre otras”.

Aquí la revelación de la novedad es consciente de la relación entre pensamiento-sensibilidad, pero también de una escritura que puede hacer uso de un margen de palabras diferente al habitual, sin criticar de manera negativa el campo semántico del grupo, sino en poner en discusión que en la creación, la elaboración de imágenes es un proceso complejo con las palabras, tal como encontramos en la siguiente afirmación: “quedó bloqueada ante la consigna, no porque no entendiera, sino porque sus versos caían en el lugar común” (DCS2TLA).

Con el fin de posicionar lo anterior, Paz (2012) enfatizaba que el ritmo pertenecía a un tiempo determinado que conjugaba el silencio, los acentos y la respiración, de manera que en la imagen la oscuridad del pensamiento se hiciera poema. En el taller, el ritmo se buscó para lograr expresar los diferentes puntos de vista sobre la invención de poemas, uniendo o cambiando aquellas que entre los participantes proponían, como se indica:

“Con ese sabor a cielo
Cada vez que lo pruebo
Me traes mil recuerdos
De colores que enamoran
Color amarillo”

Participante IED La Aurora

En el anterior ejemplo, la escritura perteneció al descubrimiento de las sensaciones para expresarse en el poema, esto claro, al participar de un proceso secuencial que les aclaró lo difuso que podía ser crear a partir de la sensación. Yendo un poco hacía la concepción de poesía, podríamos intuir que tanto silencio como respiración aclararon en la hoja el pensamiento.

En común acuerdo con Bárcena (2014) y Cuervo (2018), diríamos que el acontecimiento de una tipología poética situada en la sensación provocó que de la incertidumbre emergiera el poema, al ingresar en estados de tranquilidad y éxtasis, como sucedió también en el siguiente caso: “al unir los versos en el cadáver exquisito, H mencionó que no esperaba un final así y que su poema sería diferente” (DC3STLA).

Larrosa (2006, 2008) señalaría que hay que dejarse tocar por las palabras, involucrarse con la lectura para no perder de vista el hilo, tal como sucedió durante la sesión que venimos narrando, que favoreció a los participantes “estar pendientes en algunos casos de las rimas” (DCS7TSA), porque en la atención se encuentra el ritmo para escribir. Poe (2016), refiere que dicha búsqueda se da cuando es necesario crear una nueva belleza, y si lo vinculamos con Paz (2012), cuando el silencio es una necesidad creativa: “Se convoca al silencio, para permitir inspirarse y escribir poemas” (DCS7TSA).

El proceso de escritura del poema fue una confrontación personal, que relacionado con la anécdota liberó el espíritu (Maffla, 2001, 2013), pues cuando una de las participantes escribe que “mis ideas salieron cuando cazabamos en los bosques y los animales coriendo de los disparos” (DCS4P3LA), es posible interpretar que se le ha revelado algo de la historia de la humanidad para decirlo en el verso, que acompañado de “veo que hace uso de bastantes imágenes comparaciones entre manifestaciones climáticas como la lluvia para manifestar que la ausencia

de la persona le causa tristeza” (DCS5TLA), la sensibilidad y las emociones acompañan el fluir del ritmo, involucrando además el cuerpo (Cuervo, 2015).

Resolver la tensión en la búsqueda del ritmo fue un proceso progresivo que se puede identificar a continuación: “en Y percibo un profundo silencio, y una búsqueda en las páginas de lo que ha escrito en las sesiones anteriores” (DCS5TLA). Aquí, es ella quien decide utilizar la herramienta que le ha parecido más práctica en sus mismos versos, acude a un acto reflexivo para comunicarse con su propia voz, Agustín Bartra (1999) diría que canaliza su incertidumbre para recuperar su propia experiencia sensible, trascendiendo en nueva belleza, como dice el poema:

“El pan de un perro caliente se abre en mitad para recibir el color de la noche,
que se derrite como un chocolate”

Participante I.E.D. La Aurora

Hasta este punto, nos permitimos enunciar que las tensiones señaladas se resuelven si el participante está dispuesto a cuestionar su propia escritura, como sucede a continuación: “hacen uso de palabras cotidianas que a medida que me muestran sus poemas van cambiando por otras que según dicen suenan mejor” “muestra su caligrama, lo lee y descubre que está repitiendo mucho la palabra *corazón* y decide que la tiene que cambiar” (DCS6TLA).

También, destacamos que la búsqueda del ritmo poético consiste en, -parafraseando a Andruetto y Lardone (2003)-, trabajar con las palabras como si fueran arcilla, en la búsqueda constante de imágenes, como se evidencia en los siguientes datos, que demuestran que es el participante quien garantiza que su inspiración no es fruto del azar o de una iluminación extraterrenal: “MK tomó los versos y empezó a combinar las palabras en diferente orden y con diversos colores (...)MO sugirió que podían empezar a inventar palabras como si fuera una

Jitanjáfora (...)A jugaba con los versos intercalando ideas con aquellas que se le iban ocurriendo” (DCS7TLA), porque sin lugar a dudas “a medida que pasan las sesiones los participantes se preocupan mucho más por las palabras que usan para construir el poema” (DCS7TLA).

La lectura de poesía y de otros géneros literarios permite explorar la intimidad afectando la sensibilidad poética

Durante las siete sesiones de taller siempre hubo propuestas de lectura, porque en ellas y en el abordaje que se le brindó, se pudieron contemplar de manera diferente a la clase habitual. Dice Juan Manuel Roca (Villegas, 1989) que en la lectura de poesía el sujeto se posiciona frente a la imagen y el mundo, de manera que no sólo es lo que dice el poema, también lo que esconde encriptado para la ensoñación.

El poema, al pertenecer a la historia (Paz, 2012), lleva una carga sensible y a su lado a quien lo creo, tal como se expresó en la primera sesión: “disfrute mucho de esas lecturas porque era como si Flobert Zapata hubiera estado en esos poemas” (DCS1P2LA), es decir, que la imagen trajo al poeta para dialogar con el participante, lo visitó en su intimidad emocional, cual presencia dotada de cuerpo, aunque materialmente no lo fuera.

En estos casos, el ritmo y su fluir hablaron a la intimidad, para que tanto imaginación como mundo, surcaran el terreno de la ensoñación y, posteriormente, una posibilidad de escritura: “el poema de Flóbert, que describe el soplo del viento que levanta la falda de una colegiala los impactó y fue del que más escribieron: fue la oportunidad para decir, para expresar” (DCS2TLA), porque la intimidad afectada está de cara a la novedad, tal como se expresa: “J se

sorprende por la manera de escribir de Flóbert, en uno de los poemas donde un verso se empieza a desfragmentar y termina con las palabras “te quiero”” (DCS1TLA).

Al afirmar que la lectura de poesía explora la intimidad, nos referimos a que el poema está en la posibilidad de involucrarse con las ideas del participante, le sumerge en estados de catarsis y aisthesis (Jauss, 1986), es decir, en contemplación y enajenación corporal haciéndole más sensible cuando “al leer, empieza a reinar un silencio de atención: ellos miran la proyección y escuchan, giran sus cabezas hacia los lados, creo que están esperando que algo extraño suceda” (DCS2TLA), y de la misma forma, se intuye que su intimidad está siendo transformada, toda vez que al sentirse en la lectura puede decir cosas como: “disfrute mucho la lectura fue muy entretenida y muy productivo” (DCS3P1).

Cabe resaltar que la comunicación de voces al interior del taller no intenta que los participantes sean pasivos frente al poema o la vida en sociedad, pues los rasgos de intimidad que fueron afectados permiten aseverar criterios y conceptos claros, si la experiencia da lugar para decir que “escuchamos poemas convertidos en canciones sobre como estamos obligados a hacer lo que los demás digan” (DCS3P2). Siguiendo este dato, la sensibilidad, acaecida en el cuerpo, la interpretamos como aquella exploración que hace el participante en la lectura para percatarse de situaciones cotidianas.

Esta discusión se prolonga a la sesión en la cual se abordó el tabú a la muerte, según la metodología que describimos: la lectura del cuento “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch se hizo en dos formatos diferentes, primero, se proyectó con video beam a manera de libro infantil ilustrado, luego en un audiovisual que narraba lo que ya se había leído. Al finalizar, los participantes guardaron silencio y luego fue posible reconocer que “en la primera lectura ellos poco entendieron y fue más la impresión que la música provocó. (...) Ante la insistencia de

algunos por volver a leer el pato y la muerte, les proyecté un video del mismo cuento. Ver el video suscitó de nuevo caras de tristeza y silencios ante la muerte del pato, acompañado de intervenciones que repetían lo inesperado del final” (DCS3TLA).

En este caso el autor, por medio de las dos formas de leer el mismo texto, exploró en la intimidad e hizo emerger la expresión de emociones y reflexiones, de manera que podemos afirmar que “algo les pasó”, que en la lectura hubo un momento de formación (Larrosa, 2103), el cual interpretamos por los silencios y oportunidades de escucha que se brindaron.

Lo anterior da lugar para que el cuerpo sensible se preparara ante posteriores lecturas, por ejemplo, cuando leímos el Poema XIII del Canto general de Pablo Neruda y La Maldición de Malinche de Amparo Ochoa, en la cual lo íntimo se hizo transformación en la convivencia (Maturana, 2002), al haber conversación y escucha entre los participantes, para un cuerpo afectado susceptible de ser *poiesis* de sí porque “como no imaginaban que la propuesta de lectura sería diferente, se conectaron con el poema cada vez con mayor fuerza (...) leímos una tercera vez en voz alta, y en esta ocasión las pausas entre versos y la actitud reflejó una relación con el texto más armónica, haciendo que el ritmo poético se apropiara inclusive de sus cuerpos, de sus gestos y de hasta sus percepciones de la vida” (DCS3TLA).

Bárcena (2014) ya había dicho que las acciones pedagógicas de por sí no son lineales ni estáticas, cada acto, gesto o palabra rompen con el esquema diseñado, de manera que no hay autoritarismo que valga ni discursos del amo (Larrosa, 2008) que determinen si es posible vivir en la experiencia de la lectura, pues, al hacer una reflexión dialéctica de los datos, es posible reconocer que lo íntimo es afectado cuando “MA, con un tono suave dijo que los poemas de la sesión anterior le generaron mucha tristeza y que eso la motivaba a escribir sobre la libertad en lugar de la dominación” (DCS4TLA); también, cuando los participantes se intrigan por el

contenido: “me preguntaron por las palabras que no conocían y aquí la lectura se tornó diferente, pues el interés empezó a volcarse hacia la comprensión de lo que les decía el rap” (DCS4TLA).

Situados en lo anterior, interpretamos que la sensibilidad poética, aparte de tocar las fibras íntimas de la tristeza, también da lugar a la risa: “Habían unas palabras que eran chistosas e interesantes” (DCS5P1LA), como sucedió en la sesión del tabú a las secreciones corporales, cuando la lectura de “Una historia de amor y amistad” de Luis Pescetti llamó la atención del grupo para reír.

Tanto las emociones, como el lenguaje, siguiendo a Maturana (1998), han interactuado constantemente debido a que no sólo podemos identificar el rastro del gesto, también el intercambio de percepciones respecto a las lecturas, como sucedió luego de haber leído los caligramas “árbol digital” de Eduardo Llanos y “Triángulo Armónico” de Vicente Huidobro.

Aquí la exploración de la intimidad permitió decir que “El primer poema nos decía de una señora japonesa y era muy bello (...) En el segundo poema decía las características del árbol” (DCS6P1SA), pues al interpretar la expresión “era muy bello”, y “las características del árbol”, el participante ha formalizado la relación sensible con el poema, se fija en asuntos propios de este, buscando una estructura de escritura diferente, expresable en la siguiente referencia: “no esperaban que se pudieran escribir poemas con formas” (DCS6TLA).

Con la lectura de “El reinado de las frutas” de Pedro Baquero, podemos concluir de la interpretación, que la lectura de otros tipos de textos, que no son precisamente un poema, abren la posibilidad para que la novedad se manifestara a manera de aisthesis (Jauss, 1986), pues aquello que decía la lectura, en una estructura textual diferente a un poema, sugirió que “A me interpeló porque la lectura no hablaba de la salsa –como es el nombre del libro- sino de frutas

(...) el texto terminó de una manera inesperada, pues ganó el concurso quien menos imaginaban” (DCS6TLA), de manera que lo inesperado se hizo presente, incluyendo la diferencia en la construcción de significados grupales (Bárcena, 2014), por ello, se interpreta que “los participantes empiezan a descubrir que el poema puede comunicar múltiples emociones” (DCS7TLA).

Afectación poética a partir de un gusto propio

Todos los seres humanos tenemos gustos propios. Con la poesía el gusto se forma cuando la voz del poeta se comunica con la del lector (Bartra, 1999), como sucedió, por ejemplo, en la sesión de rap, al conocer que “a mi me gusto cuando el solo cantaba de resto no me gusto la canción era como de yeros” (DCS4P3SA). En este caso, hay dos situaciones a destacar: primero, que al participar en el taller hay un gusto por la poesía; segundo, que hay formas de la poesía que se relacionan con aspectos sociales poco compartidos, como los “yeros”, que quiere decir “ñeros”, término usado para valorar a las personas pertenecientes a determinado grupo social urbano.

La voz poética del rapero estaba afectando al participante -acudiendo a Larrosa (2013)-, es claro, aunque no le simpatizaba el ritmo musical, pero le atraía una incertidumbre por conocer el contenido del poema, revelando cargas emocionales en la maestra tallerista: “me genera emoción y diversas expectativas el hecho de poder generar esos espacios donde los participantes y yo como tallerista podamos crear y re crear la palabra, disfrutar de ella” (DCS4TSA), en la revelación de novedades agradables e incómodas, luego, ¿quién puede afirmar que todas las experiencias estéticas deben ser de carácter positivo?, máxime con datos como el que sigue: “JH, Ik y JN que son bastante expresivos lo hacían con mayor facilidad y se sonreían también como

demostrando el gusto que les producía esa melodía. Los demás lo hacían pero un poco más disimulado, algunos les daba un poco de pena. Pero igual se podía observar que estaban sintonizados con la obra poética” (DCS4TSA); “algunos chicos decían que si la lectura y las canciones que sospechaban íbamos a trabajar eran como las de la semana anterior, les gustaría hacer otra cosa porque o no les gustaron o les generaba demasiada tristeza” (DCS4TLA).

Si el gusto propio es la poesía, no es de extrañarnos lo siguiente: “Me gusto mucho el taller porque me gusta la poesía” (DCS1P3LA), cuando tanto el tiempo como el lugar que se ofrece, son oportunidades para recuperar la experiencia sensible y la historia, para comunicar las voces que Agustín Bartra (1999) ha cifrado como trascendencia humana y belleza en el lenguaje. Al escuchar “Es que ami desde chiquita me gusto el poema” (DCS2P1LA), es porque ha habido experiencias estéticas al interior y exterior de la institución escolar para que la subjetiva se comunique con las voces del mito creativo de las palabras, en la escritura del poema: “no pueden seguir hasta que lo que están escribiendo no es de su gusto” (DCS2P1LA).

Ser afectado por un gusto propio, como cuando “desde chiquita le gustó el poema” (DCS3P3LA), arguye que en la búsqueda del ritmo el participante se halle en su propia vida, así como también se exija en las palabras que no lo convencen, si identificamos que en el taller, “aunque parezca que tres horas es mucho tiempo, se pasan tan rápido que algunos ni si quiera salen a receso, se quedan en la biblioteca re leyendo los poemas, o su propia re elaboración poética o dialogando sobre lo que han escrito” (DCS3TLA) interesados, afectados por un llamado tan antiguo como el lenguaje (Paz, 2012, Maffla, 2013).

En una sociedad acostumbrada a no escucharse, que hace uso del lenguaje pero no es consciente de ello (Meek, 2004), descubrir que en la lectura “al estar todos interesados en la poesía, favoreció una escucha atenta y una provocación de sensaciones que vi diferentes en cada

momento” (DCS3TLA), se destaca el respeto para la construcción de subjetividades poéticas que crean e imaginan alternativas de vida frente a la *híper prosa*, atestada de fragmentación del ser (Morín, 1998). Al destacar la *híper prosa*, seguimos a Morín (2002) para reconocer que al ser finitos, todo lo que nos sucede puede volcarse en poesía, cuando la sensibilidad ha sido afectada para confesar que “me gusto escribir los poemas desde que mi hermana se fue” (DCS4P3LA), porque así son los poemas creador en el taller: emocionales, vivos en la anécdota, racionales y en delirio.

Interpretamos que los participantes asisten al taller porque les gusta la poesía, y descubrimos que también es porque en la música sienten el ritmo: “me gusto cuando pusieron la musica porque la musica me gusta oírla por que me gustan las letras de las canciones” (DCS4P2LA). Este argumento reconoce que la poesía es amplia porque es lenguaje (Paz, 2012), y en toda manifestación de lenguaje hay producción de metáforas susceptibles de transformar personas y comunidades: “MO y H dijeron que la lectura las había dejado tan impresionadas que preferían traer para la siguiente sesión el poema preparado” (DCS4TLA), y así lo hicieron:

“Bananita rica
Banana, bananita
Tu brillas como el sol.
Tu sabor me transporta al espacio exterior”

Participante IED La Aurora

Cuando se presentan oportunidades como el taller de poesía, el gusto particular permite que la participación sea agradable. Ejemplo de ello lo tenemos con “H de octavo, quien traía un poema trabajado en casa, insiste en que es muy fácil y se ríe” (DCS5TLA), haciendo alusión a que la escritura no se le dificulta, más bien, la disfruta, no le es ajeno el sentir poético, está dispuesta a

ser en la autopoiesis (Maturana, 2002) la creación de sí misma, porque como a los demás, “a medida que pasan las sesiones percibo mayor interés por la escritura de poesía, más que por la lectura” (DCS5TLA).

El ser humano que vive la poesía lo hace con el otro (Maffla, 2001), sólo no se afecta porque necesita contar la experiencia que le ha causado el poema. Si bien en la lectura íntima puede construir la metáfora, la reflexión de ella se completa cuando alguien lo escucha y además le sigue cuidando de sí: “y comensamos hacer un conversatorio sobre cuidarnos de los unos a los otros y Era muy cheve” (DCS5P1SA), asunto que indica que la pedagogía es un diálogo poético situado para valorar la imaginación creativa, si no dejamos perder de vista lo que sigue: “sus versos también fueron revisados entre todos. Hubo colaboración y apoyo en este aspecto. Además aplausos para todos” (DCS5TSA), porque el gusto propio no debe ser egoísta con el poema, siendo éste una revelación para el goce de los sentidos al leerse: “ablaba sobre las frutas y ami me gusta las frutas por que son ricas porque son saludables” (DCS6P3SA).

En síntesis, al descubrir que el participante es afectado poéticamente a partir de un gusto propio, interpretamos que para vivir el poema hay que ser sensibles no sólo con las palabras, pues todo lo que nos rodea y lo que nos alimenta facilitan el ingreso a la ensoñación para leer y escribir poesía, como lo vemos en los siguientes datos cuando se leyó “Alheña y azúmbar” del poeta Jaime Jaramillo Escobar: “JH dice: ¡Si! A mí también me fascina la manzana. Cuando me compran ensalada de frutas, pido que me den más manzana para comérmela con el helado” (DCS6TSA).

Finalmente, vemos que dicha afectación atraviesa los muros escolares en el momento que la propuesta de lectura genera intrigas sobre el contenido completo de un libro, como sucedió con

“El rey de la salsa” de Pedro Baquero: “tomó nota del nombre del libro y dijo que como le causaba curiosidad le pediría a sus padres conseguirlo para leerlo en casa” (DCS6TLA).

La poesía evoca recuerdos de hechos o lecturas pasadas

Hemos resaltado que la poesía está vinculada con la anécdota, es decir, con aquellas situaciones vividas que son recordadas (García, 2001). Durante el taller la anécdota se apoderó de las conversaciones alrededor del poema, pues indicaban dos aspectos: que al escuchar o leer el poema se acordaban de otro similar o de haberlo conocido antes; que el poema los conmovió porque tiene que ver con episodios de su historia de vida. Para ilustrar estas dos interpretaciones, a continuación abordaremos el tabú a la muerte, eje articulador de la segunda sesión.

Antes de llevar a cabo la propuesta de lectura, se presentó al grupo una serie de fotografías de cuerpos momificados confrontando el tabú, los cuales se pueden apreciar en el municipio de San Bernardo, Cundinamarca. Al terminar la sesión logramos identificar entonces que “empiezan a hacer comentarios entre ellos acerca de la muerte de alguien conocido o de miembros de sus familias. Sobre todo aquellos que han fallecido trágicamente” (DCS2TSA);

Así, el tabú abrió la puerta para que el libro ilustrado “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch convocara el recuerdo, es decir, aspectos íntimos que en otro momento habrían sido incommunicables, pues no es casual que las participaciones en esta sesión expresaran la tristeza con un tono de voz suave y melancólico, que ubican a la muerte en el lugar trágico de la existencia: “Algunos empiezan a relacionar nuevamente el hecho con la tristeza que les produjo a ellos y a sus familiares la muerte de algún familiar, por ejemplo a JE, que le han contado que su papá recibió tiros y murió el mismo día que ella nació y por eso a ella no le gusta que le celebren su cumpleaños” (DCS2TSA).

Con este testimonio, junto a los que siguen, cuestionamos porqué en el diseño de la sesión, como investigadores, no sospechábamos que una lectura sugiriera confesar episodios ligados con la vida familiar, ni mucho menos que se expresaran frente a otros que no son precisamente miembros de la misma, con lo cual, la lectura evocó el pasado para hacer catarsis (Jauss, 1986) en una situación de taller que permite que elementos subjetivos pasen al terreno de la escucha y la reflexión grupal, pues mientras se decía esto, hubo silencio y respeto, además de identificaciones: “lo mismo expresa YD, que toda la familia se puso muy triste porque su primito de once años también murió porque no le entregó la plata que llevaba para un mandado a un muchacho que metía vicio” (DCS2TSA).

Aunque la lectura no haya sido precisamente un poema, hay en “El pato y la muerte” la revelación de una anécdota inesperada: la muerte camuflada bajo el ropaje de la amistad, es y siempre será triste, pues si en algún momento sintió afecto por el pato, finalmente fue el rostro que permitió recordar hechos trágicos en la vida de los participantes. No en vano “hay un participante que asegura haber escuchado esos poemas antes” (DCTS1LA), quizá como anécdota de vida o de manera paralela a otra lectura, para apaciguar la intranquilidad provocada, o ser autopoiesis, pues en el lenguaje integra su vivencia con el contenido novedoso que se le presentó (Maturana, 2002).

Otro ejemplo lo encontramos en la propuesta de lectura “Maldición de Malinche” de Amparo Ochoa, dado a que en este caso las emociones de ira y dolor se tomaron el taller, al reflexionar que en el presente aún hay restricciones a la libertad, que son expresables pero que guardan secretos de índole familiar: “JH afirma “Profe, libertad es estar fuera de la cárcel, porque por ejemplo mi padrastro está privado de la libertad y está en la cárcel” (DCS3TSA).

Aquí, la evocación del recuerdo manifiesta que el poema tiene la facultad de “hacer decir” o provocar estados de catarsis, como diría Jauss (1986), pero también para que la escritura se valga de éste tema sensible, al decir “algunos niños relacionan un poco sus versos con las vivencias familiares que tienen en cuanto a la privacidad de la libertad y desde ahí también crean sus versos” (DCS3TSA), como una necesidad de ser escuchados por el papel, en primera instancia, pues es un espejo de ellos mismos, y luego, por el otro, el lector que descifra un contenido doloroso:

“Cuando vieron a la pelona
Sintieron un terror interno
Se pusieron a llorar y se derramó sangre
Los pájaros se alocaron”

Participante IED La Aurora

Edgar Morín (1998) ya había resaltado que el ser humano es poético si el delirio dialoga con la razón, consecuentes con ello, decimos que en el taller se refleja una sociedad violenta que intenta conciliar delirios con razones que desembocan en incertidumbres por la vida, porque es la melancolía provocada por la ausencia –identificada en los diarios de campo- aquello que evoca la lectura del pasado, además, es un asunto que necesita hacerse presente porque “nos negamos o no nos permitimos encontrarnos con nosotros mismos, no queremos escuchar nuestra voz interior, porque nos produce cierto temor enfrentarnos a nuestros propios pensamientos, a nuestras propias experiencias” (DCS4TSA).

Al encontrar que la evocación del recuerdo está marcada en los participantes por la tristeza, interpretamos que el cuento de hadas de la infancia y la juventud es un poema melancólico que necesita pasar del silencio a la acción, porque el silencio aquí no alimenta el ritmo poético, lo

esconde y enmascara en una red que acapara lo que Morín (1998) denominaría el amor y la sabiduría, por ello, al escribir el poema, la formación subjetiva se vale del recuerdo para que el ser viva en la re creación de la memoria: “me gusto escribir los poemas desde que mi hermana se fue (...) logré un poema que dijera del pasado (...) un poema de la ida del hogar (DCS4P3), porque el otro ha sido un factor que se convierte en versos, como el acervo de la anécdota que atesora despedidas, privaciones, muertes inesperadas, ausencias, intimidad y cuerpos afectado.

La evocación del recuerdo de lecturas pasadas sugiere que el canto del poeta sea reconocido en su complejidad, porque los participantes dieron importancia a diversas manifestaciones de creación al recordar lo que otros habían hecho con anterioridad. Para ilustrar esta afirmación se resalta lo que encontramos cuando una de las participantes manifestó que “no se imaginaba que los que se suben al Transmilenio a cantar se dedicaran a pensar qué decir y además a coordinar rimas” (DCS5TLA), de manera que ella junto al grupo empezaron a valorarse en sus versos y en el esfuerzo realizado para que sus recuerdos conjugaran delirio y razón (Morín, 1998).

Cuando en el taller se compartieron los poemas, dialogaron con las lecturas realizadas en sesiones pasadas, pues “MA recordó en voz alta que Pablo Neruda, a quien ya habíamos leído era el autor del poema “ya van, ya vienen” y el tema de la colonización” (DCS6TLA), demostrando que la lectura es un escenario de formación, como diría Jorge Larrosa (2006, 2008, 2013), y para inferir que la revelación de la novedad se manifiesta cuando la lectura del poema es significativa en el recuerdo de otro poema que le ha dicho algo, o para llamar a la memoria y atreverse a decir aquello que pertenecía a la intimidad.

Relaciones de alteridad de los participantes

La alteridad es el reconocimiento del otro en el taller de poesía. El compañero es quien se presenta para ver, oír, oler tocar, moverse y convivir, como diría Maturana (1998). Su manifestación corpórea es un poema en su fluir de gestos y en la grandeza del ser inacabado para explorar y transformar en el intercambio de versos.

Consientes en lo anterior, la interpretación de los datos nos ha posibilitado como maestros investigadores describir que la alteridad en el taller es una invitación para interrogar e interrogarse con respecto a la cotidianidad. Que nosotros también hacemos parte de las experiencias estéticas que emergen porque descubrimos nuestras fortalezas y carencias en los rostros de los participantes.

Así, hablamos de cuatro subcategorías emergentes que permiten visualizar la importancia que el “otro” guarda: la poesía se concibe como una creación íntima e intencional que se ofrece y comparte con el otro; el otro es un acontecimiento para la expresión poética: apoya procesos de escritura, genera interrogantes, emociones, sensaciones y oportunidades; el otro como cuerpo sensible alterno que produce afectación durante la interacción entre pares; y, finalmente, que las dinámicas escolares competitivas y reguladoras cercan la creatividad y la solidaridad.

La poesía es una creación íntima e intencional que se ofrece y comparte con el otro

García Maffla (2001) argumentaba que la poesía está en el mito, en el canto y/o en la oración. En el taller, el mito estuvo relacionado con la creación para que el otro la reconociera, pues cuando “en el grupo M hubo mucha sinergia, porque entre ellas empezaron a identificar las palabras que más les parecían para sus poemas” (DCS2TLA), toda creación íntima fue confrontada para construir comunidad y además esperar un destinatario que la apreciara.

En los momentos que hubo la necesidad de atender a la consigna, el otro se presentó para confrontar las certezas de las palabras en cada verso, porque de una u otra forma, este se presentaba como “la posibilidad de escribir cuando el otro invita a hacerlo” (DCS5TLA), sobre todo cuando sus intervenciones se inclinaron en favor de un beneficio colectivo de escritura: “MO propuso la palabra “amaban” y dijo que con esa palabra podía rimar “lloraban”; ya con estas dos palabras era posible construir dos versos” (DCS5TLA).

Todos los versos, aunque fuesen dinamizados por el compañero, guardaban elementos de la subjetividad que en ocasiones no se podían compartir fácilmente, pero si guardaban la esperanza de explorar en el lenguaje las relaciones semánticas necesarias para decir que “logré expresar mi rima y mi poesía para hacer un buen poema” (DCS2P2LA), de manera que se entregara en una lectura compartida: “MO de nuevo lee su poema con alegría y el grupo lo escucha atento” (DCS5P2LA).

Cuando el tabú favoreció identificar nuevos temas de escritura, y además formas de hacerlo, la experiencia poética se enriquecía en el goce de la actividad propuesta: “cuando hicimos el cadáver exquisito, porque cada uno podía expresar lo que sentía y pensaba en una hoja y en un lápiz” (DCS3P3LA), porque en ese momento se creó para otro, o en su defecto, se escribió con el otro: “en casa con su mamá escribió un poema con rimas sobre las felicidades y las tristezas” (DCS5TLA)

Conforme a lo anterior, la obra poética puede ser re creada cuando alguien se atreve a acercarse para opinar sobre esta, además, para plasmar inquietudes grupales:

“En mi colegio prohíben
 Maltratar.
 Robar las cosas de los demás
 Correr y empujar.
 Prohíben también,
 Groserías decir
 Y el refrigerio desperdiciar,
 Lo mismo que mentir.
 Así mismo prohíben
 Golpear
 Regañar
 Asustar
 Siendo así, es mejor
 Ir a estudiar”.

Participante IED San Agustín

El poema citado fue producto de una conversación grupal, en la cual uno de los participantes decidió abordar toda una serie de inquietudes para unificar un criterio: hay tanto de malestar como de satisfacción al asistir al colegio, de manera que esta experiencia de escritura generó que “algunos estudiantes compartieran los poemas que les fueron regalados” (DCS1TLA), porque si ya los habían escrito, ahora debían ser para todos, porque las palabras del otro son oportunidades poéticas: “nos dieron los poemas de nuestros compañeros” (DCS7P1LA), para reconocernos en la diferencia al construir tanto un verso como un poema.

Hay que resaltar que por lo general, al terminar de crear un poema., notamos que al leer “evocan con propiedad, tono de voz acorde y cierta musicalidad aquellos versos que han compuesto” (DCS4TSA), porque no es una rutina evaluable, sino un compromiso para provocar en el compañero ganas de descubrirlo en una contemplación silenciosa.

El otro es un acontecimiento para la experiencia poética: apoya procesos de escritura, genera interrogantes, emociones, sensaciones, oportunidades

Siguiendo a Clara Cuervo (2018), describimos que en el arte poética siempre se piensa en el otro, porque su ser es un lugar de encuentro ético, para aventurarnos en las dimensiones que lo abarcan. El otro fue entonces un acontecimiento para la creación del poema y de sí mismo, diríamos así, conforme a Maturana (2002), que acogió la diversidad para ser poiesis y descubrimiento poiético, particularmente cuando “luego les regalé a cada uno la copia de los poemas y los invité a escuchar y a leer el poema, haciendo referencia a que la lectura de poesía es también un acto de responsabilidad” (DCS3TLA), dado que en la escucha, la subjetividad se transforma.

El otro como acontecimiento, recibe y aporta, tal fue el hallazgo: “los dos versos que se habían realizado fueron retroalimentados por ellos y con aire de alegría, previo a empezar a construir el poema en el computador” (DCS3TLA), pues así, el despliegue emocional favoreció que un ejercicio de escritura grupal, como lo es el “cadáver exquisito, generara un gusto poético, como vemos en los siguientes versos:

“la fría apareció y a mi amigo se llevó
Y tu momia estás atrapada en esa cinta
Ni siquiera puedes hablar
Por eso el pato quedó con los ojos sangrando
Muerto y luego resucitado”

Poema colectivo participantes IED La Aurora

Al invitar a escribir a partir del cuento ilustrado “El pato y la muerte”, los participantes generaron un ambiente de apertura para leer los versos construidos por sus compañeros, pero

además, para escribir sobre ellos, contemplando al final la obra en sí, para el goce estético de todos.

El ejemplo descrito se interesante porque no separa lo sensible del pensamiento. El otro conoce la emoción y la complementa, rescatando el verso y el gusto por crear y expresar. Para posicionar lo que venimos diciendo, dejamos a consideración lo siguiente: “una vez toman papelitos con algunos versos de Flóber Zapata para leerlos mentalmente, algunos quieren compartirlos con otros compañeros y generalmente hay risa. Quieren tomar otros, a ver qué dice” (DCS1TSA).

A partir del dato anterior, situamos que en las sesiones los participantes manifestaron curiosidad por el contenido de la obra poética, como sucede a continuación: “B y MA se leían sus versos, se reían y hacían gestos de intriga. El taller empieza a hacer parte de todos. No sólo, soy quien dirige, sino quien también comparte sus versos” (DCS4TLA). Con ello, decimos que la espontaneidad y la apropiación del espacio, enriqueció la formación poética a partir del apoyo mutuo, liberando las palabras en sentido poético político, como diría Bodoc (2017).

La experiencia poética y estética cobra mayor sentido cuando se expresa alegría y deseo de compartir los poemas con los papás: “las caras de alegría al terminar, y escuchar de los participantes que van a compartir los poemas con sus papás, es algo que quizá trascienda” (DCS1TLA), con lo cual, el taller de poesía sale de la institución escolar para hacer presencia en otros ámbitos.

Lo más probable es que al compartir el poema en casa, la entonación, los matices afectivos de la voz, la expresión del rostro y del cuerpo, harán eco, como se logró evidenciar ocasionalmente

cuando los participantes dicen que “yo leo mejor los poemas porque yo subo y bajo la voz bien. Me hace pensar que están más atentos y hay mayor comprensión” (DCS1TSA).

Al realizar la revisión de los datos también se percibe al “otro” como acontecimiento que apoya el proceso de escritura porque “hicimos poemas sobre tabús y los pegamos en la trenza” (DCS7P2LA), “añadimos los pequeños poemas a la trenza para integrar los versos escribir un nuevo poema tomando prestados los versos de otros” (DCS7TLA), de manera que en la construcción de ritmos poéticos, la creación se apoya en las ideas de los compañeros, para concluir que “entre el grupo convenimos que entonces el poema debía ser chistoso, conservando la rima” (DCS5P2LA).

Respecto a lo descrito, es posible afirmar que no en vano “S, JJ y Y empezaron a copiar la técnica de MK, diciendo que así era más fácil, escribir con los versos de otros. La acción de MK, fue un detonante para que el grupo empezara a escribir” (DCS7TLA), pues cuando el verso se escondía, en los recursos y técnicas creadas individualmente unos lograban aprender de otros, construyendo en la diferencia. Es en momentos como este cuando la creatividad, la espontaneidad y la imaginación emergen, para considerar lo siguiente: “MO sugirió que podían empezar a inventar palabras como si fuera una jitanjáfora” (DCS7TLA), “MO lo escucha y dice que ahora quiere escuchar los versos de los compañeros, sugiriendo cambios, borrando y tachando, lo que ellos identifican puede ser dicho de otra manera” (DCS7TLA), pues así, apoyaba en la escritura y también en el componente emocional para hacerla, porque reconoce el valor cualitativo de su trabajo.

Aunque cada participante en el taller, vela porque su trabajo sea el mejor, porque, como dirían ellos “Me quede bonito” y además; tenga la aprobación de los demás” (DCS6TLA), la vivencia nos mostró que siempre buscaron del otro aquellas cualidades que les hacían falta, como sucedió

en el momento de crear el caligrama sobre las frutas, donde “ML le dibujó a varios compañeros la forma de la fruta” (DCS6TLA), favoreciendo que sus preocupaciones de forma se resolvieran y así emergiera, por ejemplo, el siguiente poema:

“Tú, la manzana
 Con tu vestido rojo andando por ahí
 Con tu rostro hermoso, tu interior delicioso y blanco”

Participante IED La Aurora

Siguiendo con lo anterior, situamos que al terminar de escribir por ejemplo, “MO leyó varias veces su poema en voz alta, pidiendo apoyo y opiniones” (DCS6TLA), pues deseaba completar su poema, mejorarlo con la ayuda de los demás integrantes del taller. Así, vemos que el espíritu de solidaridad y colaboración se hacen cada vez más evidentes, “en todas las sesiones está dispuesta a colaborarles y a leer sus poemas haciendo recomendaciones” (DCS7TLA).

El otro es un cuerpo sensible alterno que produce afectación durante la interacción entre pares.

Las relaciones de alteridad al interior del taller han estado marcadas por un constante diálogo y apertura hacia el otro. Reconocen la importancia que este tiene para vivir las diversas dinámicas que se han propuesto en cada sesión, pues en el taller de poesía se tiene presente al otro, como cuerpo sensible. Su lugar sugiere la construcción de imágenes y palabras dotadas de sentido y ritmo poético, generando momentos de poiesis. Así, se hizo necesario invocar el silencio para escucharse a sí mismo, para llamar la inspiración y sentirse, de tal manera que en el encuentro con otros existan niveles de afectación que permitan la construcción personal y de los otros también.

En el taller la diversidad para pensar y sentir fue una ruta de escape de nosotros mismos, que llegó a la individualidad del compañero, pues si en un primer momento “nos presentamos y yo me sentí bien porque conocimos a los compañeros por que nos relacionamos y yse amigos” (DCS1P1SA), el desarrollo del taller generó bienestar y armonía, al reconocer que la dinámica debía ser diferente: “llegamos nos organizamos saludamos ordenamos el espacio para empezar a trabajar” (DCS3P3SA), pues el simple hecho de convocar al cambio de aspecto físico generó entusiasmo y disposición para iniciar el trabajo como equipo, de manera que “el grupo que asistió, llegó con bastantes expectativas, preguntaban qué se iba hacer” (DCS2TLA).

Con este hallazgo, afirmamos que en la escuela necesitamos toda aquella subjetividad que nos facilite el encuentro y que a partir del arte nos permitan disfrutar de mejores relaciones entre pares. Relaciones de cooperación y solidaridad en la comprensión del otro como cuerpo social constituido por el amor, como diría Maturana (1998), en donde la aceptación permita mejorar la convivencia, pues así lo vivimos: “las relaciones entre los compañeros, son más fáciles si pueden ser entre personas que se conocen desde años anteriores o entre niños del mismo género” (DCS2TLA) y con aquellas que empiezan a hacer parte de sus imaginarios colectivos de comunidad.

Si bien el tema que convoca nuestra investigación es la experiencia estética con la poesía, la interacción entre pares nos ha parecido importante dado que el otro es poesía porque en sus diálogos influye para ser autopoieticos, siendo que “as relaciones entre compañeros de taller se fortalecen. Pues cuando estoy en la jornada, los veo compartir espacios y juegos a pesar de ser de cursos diferentes”. El taller de poesía trasciende los espacios establecidos para el mismo. Genera acercamiento entre pares. (DCS3TLA).

Lo anterior nos sitúa en el terreno de la ética, la cual es dinámica en los entornos de encuentro que permiten recordar el respeto mutuo, como cuando se discutía el tabú o se relacionaba con la propuesta de lectura: “en cada intervención, el grupo estuvo dispuesto a escuchar” (DCS5TLA), con lo cual el respeto por el turno de la palabra ha tenido gran avance, de manera que se fortalece el taller para decir que “me sentí como en familia con todos mis compañeros” (DCS6P3LA), porque hay cercanía entre los participantes, y sobre todo, la creación de opiniones: “me parecieron interesantes las reflexiones de los niños ante el tabú y me dio gusto ver cómo dialogaban entre ellos y como expresaban sus ideas” (DCS3TSA).

Destacamos que en el encuentro con el otro, también hay espacio para compartir experiencias personales, como sucedió durante la sesión del tabú a ser libres: “E hace su aporte manifestando que la libertad se pierde cuando por ejemplo los ladrones roban y los llevan a la cárcel y si no tienen un abogado que los defienda no pueden salir pronto” (DCS3TSA). Aquí, ella hace referencia generalmente a esos comentarios, pues le han contado que su padre falleció “por no respetar a los demás y porque era ladrón” (DCS3TSA), una dura realidad, que hace parte de la cotidianidad de los participantes, pero que se pone en consideración en el taller, para escribir un mundo diferente:

“Mi perro, me encantas cuando salgo a la plaza
Y descubro personas inexplicables
Olores que me enloquecen
Del parque
Del centro
Del mundo”

Participante IED La Aurora

Las dinámicas escolares competitivas y reguladoras cercan la creatividad y la solidaridad

Empezamos afirmando que vivir la escuela, bajo el yugo y el control del otro, no hace más que negar la diversidad y la poesía, tal como sucede en nuestra sociedad moderna (Bartra, 1999). El desconocimiento y la poca valoración del otro están llevando a las sociedades a la destrucción. El agite de la vida cotidiana, el trabajo bajo la presión de la producción, las sociedades de consumo y el exceso de información, hacen que nos olvidemos de que somos poesía al participar del lenguaje, no nos cuidamos y no leemos ni escribimos el poema.

Durante la lectura de los datos, logramos identificar que el yugo social y las dinámicas regladas escolares en el taller se replican, pues, “sus posturas al iniciar eran un poco rígidas y poco intercambio de palabras se generó” (DCS7TLA). Añadimos que el trabajo que es realizado bajo presión y que desafortunadamente, a él nos hemos ido acostumbrando, en el taller se sintió en cuerpos tensos y con preguntas, que manifestaban su ansiedad: “¿a qué hora comemos refrigerio?, A qué hora salimos?” (DCS7TLA), porque en ellos habitaba un deseo por evitar estar en otra clase que los podría constreñir, que se resolvió, sin lugar a dudas, cuando nosotros nos descubrimos diferentes para que ellos concluyeran que el taller los apasiona debido a que “me gusta porque el profe también sabe rimar” (DCS6P3LA), porque si la figura de autoridad canta y comparte algo de sus cualidades, el transformarse en la convivencia se confronta con la verticalidad de la institución escolar.

Retomando las palabras de Bárcena (2014), la poesía fue para el conocimiento y la salvación, particularmente al cuestionar que con el poder –del cual participamos los maestros pero no nos damos a la tarea de cuestionar-, “el dominio, nos hace esclavos y dicen los niños, humillados

ante los otros que son iguales a nosotros (...) eso no es justo, porque todos somos iguales” (DCS4TSA).

Concluimos entonces que, la poesía es aquella herramienta que permite dar sentido a la existencia, en medio de un mundo que muchas veces nos inmoviliza y nos hace insensibles. Esta genera posibilidad de expresión, salir de sí en busca del otro, pues en la posibilidad del encuentro está la posibilidad de crear, sentir y ser. Al identificar en el taller que en las clases regulares gritamos y ocultamos la palabra del estudiante, empezamos a desarrollar el pensamiento crítico que lleva a la transformación, para tomar decisiones que aportan al bienestar de todos, que permiten expresar lo que se siente y piensa: “leimos bastantes poemas hoy y percibo que les ha gustado. Les pregunté, qué pensaban de los caligramas y Mk repitió que chéveres porque uno no se encuentra poemas así” (DCS6TLA).

Categoría emergente: La experiencia estética es mediada por el tallerista

Al diseñar la investigación no se contempló el lugar del mediador de lectura y escritura de poesía, es decir, el maestro tallerista. Tampoco se sospechaba que la experiencia estética fuera un fenómeno provocado más allá de la obra poética, pues en la construcción teórica no lo consideramos necesario.

Por ejemplo, Octavio Paz (2012), hacía referencia a la poesía, al ritmo, a la estructura poética, a la contemplación y a la revelación poética, de manera singular, pero no mediada por otro; Jauss (1986) es enfático en decir que la estética está asociada a la percepción que el sujeto tenga con respecto a la obra de arte. Pero, en Jorge Larrosa (2006, 2008), encontramos que la experiencia es particular y viene del exterior, que la educación necesita cuestionar los discursos pedagógicos

que se han formalizado para enseñar conceptos cerrados y únicos y que la lectura es un escenario de formación.

Con Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2003) especificamos cuál es el papel del promotor o coordinador del taller, cuyo conocimiento sobre los libros abría un panorama para el disfrute literario, sin necesidad de ser un sujeto reflexivo. Finalmente, en Fernando Bárcena (2014) construimos una propuesta didáctica para un taller que acepta el ingreso del acontecimiento y la incertidumbre. Así podríamos continuar citando autores, con lo cual, ahora situamos que en la escuela es necesaria una figura específica que exponga que la experiencia estética es mediada, abandonando el terreno que la pueda significar como algo que sucede de la nada y así mismo desaparece.

Ante los anteriores argumentos, decimos que para responder la pregunta ¿cómo son las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía? afirmamos que son mediadas, pues el participante por sí sólo no las vive ni mucho menos las elabora para escribir de manera intencional conforme a un tema tabú, tal como se hizo en el desarrollo del taller.

Así las cosas, la triangulación de los datos ha permitido construir cinco subcategorías emergentes, que serán abordadas en detalle, las cuales son: La mediación de lectura del tallerista provoca revelación de novedades, asombros e incertidumbres; La escritura del poema es un proceso consiente mediado por la consigna, un tema tabú y la lectura; La mediación del tallerista integra una comunidad poética para compartir, aprender, dialogar, sentir y participar; Una mediación pedagógica flexible permite que los participantes vivan y apropien las dinámicas del taller, y, Ser tallerista implica un **maestro estratega de apertura** para la sensibilidad, el aprendizaje y la vivencia de la tensión entre la planeación y el acontecimiento pedagógico.

La mediación de lectura del tallerista provoca revelación de novedades, asombros e incertidumbres

Para revelar una novedad primero hay que buscar la lectura de poesía que saque al participante de su punto de equilibrio, de su propia caverna (Bárcena, 2014). La lectura debe invitar al riesgo y a la aventura que nos exponga al otro en función de descubrirlo en su ritmo e intención artística, por ello el maestro tallerista, como diría Andruetto y Lardone (2003), debe conocer el material para que los participantes puedan en el taller “degustar” la pulpa de ese fruto extraño, de manera que una descripción que diga “nos hablo de un autor llamado: Flobert Zapata y nos mostró algunos libros (...) nos leyó uno muy particular llamado después del colegio (...) Nos dijo que nos imagináramos como serían las escenas de los poemas” (DCS1P2LA), sea considerada como una revelación poética (Paz, 2012), al indicar que el poema al ser leído, permite el desarrollo de la imaginación y la ensoñación (Villegas, 1989), en perspectiva dinámica del pensamiento y la cultura.

Al mediar una lectura, la relación maestro-estudiante es de carácter horizontal, pues ambos construyen el poema entre la opinión y la formulación de significados sensibles, tal como se evidenció en la primera sesión del taller, cuando “Al leer los poemas de Flóbert Zapata en voz alta, noto que algunos estudiantes ríen con frecuencia” (DCS1TLA), rompiendo la idea del poema que debe provocar silencio y repetición, dado que en este caso abrió las puertas a otras lecturas insospechadas, dotadas de novedad, tanto en contenido, debido al eje articulador del tabú, como en tipología y estructura.

Ejemplo de lo anterior lo encontramos en los caligramas, versos libres, poemas con rima, Jitanjáfora, poemas convertidos en canciones o libros ilustrados, en los cuales los participantes

conocieron aspectos de la poesía que ignoraban, y para nosotros, desde una perspectiva pedagógica, *acontecimientos* (Bárcena, 2014) para la búsqueda de otras lecturas de poesía, como cuando “A me interpeló porque la lectura no hablaba de la salsa –como es el nombre del libro- sino de frutas” (DCS6TLA), en la sesión que leímos “El reinado de las frutas” de Pedro Baquero; o en el momento que “ML manifestó que la lectura le pareció chistosa (...) no esperaban que se pudieran escribir poemas con formas (DCS6TLA).

Por otro lado, cuando se presentaron libros de poemas que pueden ser leídos y disfrutados, los participantes descubrieron que no hay cuestionarios ni control de lectura que les diga qué tan buenos o no son para leer, al contrario, los acercó al descubrimiento y a la formulación de preguntas: “algunos me preguntaban si eso era cierto y si así era que habían descubierto a los indígenas. Si habían llegado en caballos hasta acá” (DCS3TSA), puesto que el poema, al guardar la memoria cultural de un pueblo (García, 2013), dice algo de la misma, pero a su vez, deja un margen de duda para que la indagación complemente tanto el poema, como el hecho al cual hace alusión.

Dados los anteriores argumentos, podemos interpretar que el maestro tallerista es clave en la experiencia estética porque al mostrar lecturas previamente escogidas, saca del “tedio y el aburrimiento” al participante, pues en el taller fueron bastantes los comentarios que destacaron a los poemas como algo “chévere” muy relacionado con ellos, es decir, que cada poema se involucraba a sus conciencias haciendo que ya no fueran iguales, como diría Larrosa (2013).

Si para el maestro mediador la poesía no es una pasión, todo intento de provocación es una simulación pedagógica que está muy lejos de posibilitar autopoiesis y transformaciones humanas. Maturana (2002) ya había señalado que el lenguaje es el medio para ello, por eso en el caso de la lectura poética, las palabras pueden hacer que el asombro se manifieste en el cuerpo,

tal como encontramos al leer y al observar el audiovisual sobre “El pato y la muerte”: “al leer, empieza a reinar un silencio de atención: ellos miran la proyección y escuchan, giran sus cabezas hacia los lados, creo que están esperando que algo extraño suceda” (DCS2TLA), para que en la conversación los signos de interrogación y las exclamaciones expongan que se estrecharon vínculos afectivos entre el autor y los participantes, es decir, caminos para la transformación subjetiva en un ambiente pedagógico como lo es el taller.

La investigación nos permite afirmar que si el maestro mediador sospecha que la lectura hará algo en los participantes, ya hay un terreno abonado para la experiencia estética, pues vivir el poema significará que cada palabra pasará por el cuerpo alterando los sentidos (Farina, 2006), situación que se hizo evidente en la sesión del tabú a la muerte: “este suceso me parece que fue de mucho impacto para los participantes –*haciendo referencia a la lectura*-, ellos no hubieran querido que el pato hubiera muerto, porque en general expresan que la muerte lo debió ayudar por el hecho de ser su amigo y así como él la ayudó cuando ella tenía frío” (DCS3TSA). Al ser conmovidos por el final, reinó un silencio que se hizo contundente en las reflexiones de los participantes, sacándolos del equilibrio con el cual habían llegado al taller y poniéndolos en tensión cognitiva, pues sus poemas ya no podían tener finales esperados, lo que ellos ahora podían hacer era decir el verso de otro modo.

Una lectura provocadora de asombros nos permite citar lo siguiente: “para mi sorpresa, a ellos les impactó la presentación de la lectura de hoy, porque por un lado, escucharon, y por el otro, no se distrajeron, tal como suele suceder en la clase regular cuando se planea algo similar” (DCS3TLA). Poder disfrutar el poema, como sucedió en el caso de “La Maldición de Malinche”, demuestra que en todos los seres humanos la curiosidad se alimenta de escucha, en común acuerdo con Octavio Paz (2012), señalamos que entre el silencio y las palabras se genera un

vínculo poético que acompañará al participante en la creación, pues ya ha conocido un estilo de belleza y puede crear el suyo, si lo alegre, sombrío, crítico o fantástico de los poemas mediados, algo nuevo le han mostrado.

Ahora bien, cabe destacar que tanto asombro, curiosidad y novedad, dependen del modo como se medie la lectura. En todas las sesiones los aportes de Petit (2003), sobre la lectura íntima y compartida fueron necesarios para provocar acontecimientos, pues hubo oportunidad de habitar diferentes mundos, “diferentes cabañas” –siguiendo a Petit- cuando los participantes estaban prestos para dejarse afectar por el poema, por ejemplo: “Respecto a la “maldición de Malinche”, los chicos manifestaron que en la primera presentación lograron comprender que se trataba de una situación de conquista, pero que fue mucho más claro con el poema en las manos para ser leído” (DCS3TLA), y en otra de las sesiones vemos que: “Me gusto cuando pusieron la musica porque la musica me gusta oírla por que me gustan las letras de las canciones (...) me gustan que me lee el profesor (DCS4P2LA).

En las dos situaciones, la mediación fue diferente pero la vivencia similar, porque no se desconectó el vínculo entre texto y lector, tal como sucedió de manera similar en la cuarta sesión: “pidieron tres veces que hiciéramos la lectura, y en cada una de ellas, hubo mucha más concentración para leer” (DCS4TLA), es claro que dicho vínculo se hizo fuerte y permitió que tanto el poema como el participante vivieran el asombro del verso.

Para concluir este apartado, destacamos otra mediación de lectura que tuvo como tipología poética la Jitanjáfora. En esta sesión, se presentó el poema “La serenata” de José Manuel Marroquín, el cual tenía una particularidad: la modificación de las palabras. Al haber compartido este poema, los maestros talleristas permitimos que la contemplación del lenguaje fuese diferente, pues al identificar en los diarios de campo que “leimos poemas de la Jitanforas

perecian al revés por Ejemplo ladran perros o canta Gallos Era fácil y ala vez difícil pero fue chévere” (DCS5P1SA), el gusto estético fue más allá del contenido, porque descubrieron algo inusual en el poema –la inversión en las palabras- para que la maestra tallerista resaltara respecto a la Jitanjáfora que “en el momento no les doy la respuesta para descubrir su significado entre todos después de las lecturas. Quedan intrigados” (DCS5TSA).

Así, se derriban barreras para el disfrute de la lectura, como argumenta Petit (2003), creando medios comunicativos entre la vida particular y la poesía, como diría uno de los participantes “suena chimba, haber, qué es lo que dice” (DCS5TLA), para incursionar en terrenos prohibidos/misteriosos en un ambiente educativo privado de experiencia estética, como se logró identificar en el rastreo de antecedentes (Tabla, 2015, Gamboa, 2011).

La escritura del poema es un proceso consiente mediado por la consigna, un tema tabú y la lectura

Hemos dicho que la escritura del poema se ha llevado a cabo en el taller al resolver una tensión entre la creación espontánea y la creación mediada. Con base en ello, añadimos que dicha creación es un proceso consiente, en el cual los participantes han escrito de acuerdo a una planeación personal luego de haberse propuesto la consigna, es decir, aquella situación didáctica para encontrar las palabras necesarias en la creación del ritmo deseado.

Al respecto, es pertinente decir que en la primera sesión la consigna “escribe un nuevo poema a partir de los versos de Flóbert”, aunque para los maestros talleristas fuese lo suficientemente clara, no lo era para los participantes, debido a que eran bastantes los versos y así mismo las palabras en los poemas, lo cual generó un conflicto de escritura, que a pesar de indicarles que eran libres de escoger los versos, las dudas continuaban. La consigna los apartaba de la escritura,

pero, cuando por ejemplo “dije que consigna era sinónimo de actividad, fue rápida la respuesta” (DCS1TLA), de manera que la asociación entre actividad rutinaria de clase y reto en el taller, logró posicionar lo que se proponía.

Como investigadores solíamos pensar que el poema lo escribían únicamente aquellas personas dotadas de inspiración, pero el taller nos mostró que una consigna específica hacía la diferencia, porque los participantes tenían claro lo que podían hacer y así mismo hacían uso de las herramientas que les parecían más indicadas para ello: “nos inspiramos del poema que el profe nos dio (...) Yo me inspiré con el poema de Flobert Zapata” (DCS1P3LA), así, escribir a partir de los versos fue posible:

“Niños que interrumpen clase
 Espero hasta que callen
 Que es casi imposible
 Pero no hablan cuando están en la calle”

Participante IED La Aurora

Sugerir palabras en cada sesión permitió que ellos enriquecieran sus poemas, participando en un proceso de revisión y apoyo constantes: “se sentaba a escribir con M y luego me mostraba con prisa, ahora con la pregunta ¿cómo me va quedando? O ¿qué tal si le agrego esto o aquello?” (DCS2TLA), para que al finalizar, sintieran un goce estético que reflejaba el gusto por haber escrito un poema.

A medida que se desarrollaron las sesiones del taller la consigna se fue apropiando y las confusiones eran aclaradas entre los participantes. Podríamos afirmar que se empezaron a transformar en la convivencia (Maturana, 2002) porque había apoyo mutuo para crear la obra

poética, particularmente cuando al finalizar la escritura de un cadáver exquisito en la segunda sesión, ellos dicen “Hicimos un poema entre todos” (DCS2P3SA), identificando qué palabras habían sido utilizadas, qué faltaba por decir y de qué manera podían llamar a la muerte para hacerla ver de otro modo.

Vemos que hay apropiación de la consigna, porque luego de haber identificado las dificultades en su comprensión “fue modificada después de la reflexión de los maestros y creo que fue todo un éxito, porque para los estudiantes fue mucho más sencillo escribir (...) escribían bastante y así mismo buscaban mejorarlos y mostrarme para que de nuevo les leyera e hiciera sugerencias (DCS4TLA).

Como maestros talleristas, que a su vez investigamos la experiencia estética en el taller, reconocemos que la escritura es compleja y que la consigna es una herramienta didáctica que la dinamiza, pues “no es fácil componer poemas. Ahí estamos todos aprendiendo” (DCS3TSA), construimos un camino de aciertos y confrontaciones, siempre que los participantes nos exigían más al mostrarnos sus poemas, que en cada entrega demostraban dedicación, porque la mediación en la escritura se aprende a medida que se enseña, siempre que estemos dispuestos a vivir el poema, a que el cuerpo sea atravesado por la sensibilidad y a “hacer silencio para que la imaginación vuele y se puedan crear unas imágenes bien interesantes, partiendo de esos miedos, ansiedades, temores, tristezas, alegrías y esperanzas que cada uno experimenta o vive” (DCS3TSA).

Respecto al tabú, identificamos que fue un acierto porque detonó conversaciones, lecturas y escrituras poéticas para cuestionar prohibiciones que por lo general no se atienden en la escuela. Al afirmar que “el diálogo nos ha permitido construir una imagen de libertad que siempre está condicionada por la dominación” (DCS3TLA), interpretamos que el tabú se incorporó a la

consigna para distanciarse de él y verlo de otro modo, escribiendo versos divergentes, únicos en expresión y ritmo, porque el tabú ya los había desestabilizado, era un acontecimiento (Bárcena, 2014) lo suficientemente evidente que se involucró con la consigna: “me presentó un poema que no esperaba: una construcción de imágenes que la consigna le facilitó” (DCS4TLA).

El tabú medió la escritura en los momentos más complejos de las sesiones, porque nos aportó elementos para cuestionar a los participantes y así definir qué podían escribir. También estuvo presente al reconocer que “para escribir nos valimos del tabú escrito por cada participante en la trenza dispuesta en el tablero” (DCS7TLA), dado que era el tema sobre el cual escribir, era el insumo directo para que la consigna provocara poemas intencionados para el lector en el taller y fuera de este.

Al definir para cada sesión un tabú proponíamos algo nuevo, situábamos al participante en el lugar de la sospecha y la búsqueda de un lenguaje diferente, como sucedió en la séptima sesión: “el tabú de hoy invita a salir del lugar común de la escritura” (DCS7TLA), porque era una necesidad provocar en la mediación la revelación de un panorama de sentidos sobre los cuales se puede escribir, pero que se encontraban intactos para ellos.

La mediación fue un proceso interesante debido a que integró consignas, tabú y lecturas provocadoras que en la clase habitual no habíamos vivido los maestros talleristas ni los participantes. Ellos lo afirman en la creación de sus poemas: “yo me inspiré de los poemas que nos dio el profesor” (DCS5P2LA), de manera que para escribir, han leído y en ese tránsito ubican qué decir en el poema y en qué refugiarse cuando necesitan expresarse, así, empezaban a tomar conciencia de que la poesía no sólo “son palabras que les gustan a las mujeres” (DCS4P2), cual postura que excluye la posibilidad de sentir para ambas identidades sexuales, dado que la

lectura nos sensibilizó para reconocer situaciones de entrega al escribir: “MA se preocupa y por cada verso, me pide apoyo y ante las recomendaciones aumenta su angustia” (DCS5TLA).

En la lectura de poesía hay un abanico de ideas y palabras para acompañar la escritura. Uno de los participantes indicaba al respecto que “yo hice el poema porque hay muchas cosas que el profesor nos a contado como: que un problema de poesía siempre tiene que rimar” (DCS6P3LA), de manera que la mediación ha sugerido ya una tipología de escritura, que fue conocida al ser afectados por el rap y la Jitanjáfora.

Otro ejemplo que involucra la lectura para escribir se presentó cuando hubo que conocer la obra de los compañeros, porque el taller no sólo presenta el poema extranjero (para habitar otro espacio, diría Petit, 2003), debido a que el otro está escribiendo para exponerse y dar de leer (Larrosa, 2006): “nos dieron los poemas de nuestros compañes y hicimos otro poema relacionado” (DCS7P1LA), es decir, un poema que nació del verso ajeno, como también lo afirma el siguiente dato: “El profesor nos puso poemas y nosotros sacamos palabras de los poemas” (DCS7P3LA).

La mediación del tallerista integra una comunidad poética para compartir, aprender, dialogar, sentir y participar

Todo lo que sucedió en el taller de poesía fue derivado de la planeación e intencionalidad pedagógica de los maestros talleristas. Como diría Bárcena (2014), en nuestra apertura y búsqueda de asombros, las palabras poéticas habitaron las conversaciones, el tabú, -por ejemplo-, como ingrediente para dialogar y definir el tema sobre el cual escribir, fue comprendido porque desde la primera sesión los maestros talleristas lo pusimos en discusión, con el fin de establecer un criterio común que nos sirvió de ruta durante las siete sesiones para vincular aprendizajes y

experiencias estéticas únicas, como se cita “el profe nos dijo que isieramos una cartelera de que creíamos que era el tabú” (DCS1P2LA), que junto a “me gusto que el profesor nos dejara escoger” (DCS1P3LA), reflejan la importancia de reconocer que después de una propuesta es necesario ofrecer posibilidades de elección.

Aunque los participantes se identificaban con la figura del “profe” o simplemente el “profesor”, sabían que nuestro lugar en ese momento consistía en ser diferentes, es asumir el rol de “maestros talleristas” por fuera del aula regular, que conocían el tabú y además había diseñado todo lo que sucedería alrededor de la poesía.

En el momento que leemos “tuve que explicar varias veces, casi que a uno por uno qué era lo que había que hacer en la propuesta de escritura. Había cierta confusión” (DCS1TSA), reconocemos la formación de una comunidad debido a que al explicar así, los participantes eran invitados a aprender y a su vez a que lograran compartir lo aprendido, de manera que como maestros lográramos decir: “me sentí bien cuando los niños expresaron que les gustaría seguir participando de los talleres de poesía” (DCS1TSA).

Siguiendo a Maturana (1998), interpretamos que la mediación en el taller ha favorecido la interacción entre las emociones y el lenguaje, porque el poema se transformó en experiencia sensible comunicable, en el momento que “un niño de quinto, dice que “ese poeta si sabe cosas que pasan en el colegio”” (DCS2TSA), con lo cual, es dable afirmar que la convivencia pasó al terreno de la escucha del otro y de la poesía, porque –siguiendo con la lectura- la integración del grupo permitió sentir de manera conjunta las palabras, cuando “El pato y la muerte” generan que “por un momento hay total silencio y desconsuelo al ver que se murió el amigo” (DCS2TSA), de manera que el autor deja de ser un desconocido para convertirse en alguien que dialoga y nos dice “hey, escuchen un momento y sientan, apártense del ruido y sean con el lenguaje”.

Así las cosas, la experiencia estética vivida es el reflejo de un proceso de cambios en las relaciones humanas entre maestros y estudiantes, porque salimos a un espacio diferente con alternativas: “al contarles que había traído papel edad media para transcribir los poemas del tabú escolar y no los de pergamino, como habíamos acordado la sesión anterior, se emocionaron” (DCS2TLA). La mediación que ofrece qué leer y qué escribir –siguiendo a Larrosa (2013)-, configuró una “familia” que acepta la diferencia y avanza hacia una escuela que sitúa el cuerpo sensible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues logramos identificar que de esa manera las afectaciones pronunciaron lo siguiente: “Ami me gusto el taller porque yo otu pueden aprender poesías y también a cantar y a leer gracias al profe (...) Hisimos todo lo que nuestro profesor ya tenia planiado” (DCS3P3LA), con lo cual se apropia tanto el sentir poético, como la preparación de la sesión: se integra una comunidad.

El diálogo hizo parte de la vivencia del poema en los momentos que entre el tabú y la propuesta de lectura se formalizaba la conversación. Así sucedió con frecuencia, por ello resaltamos lo ocurrido durante la sesión del tabú a la dominación del otro y la lectura del poema “Maldición de Malinche”: “todos los niños partisiparo en la combersacion por que les gusta los temas del dominio y ablaban de ser libres seria chebre (DCS3TSA). Esta situación indica que al permitir la participación el espectro estético crece porque nos reconocemos importantes en la opinión y la creación, de manera que el participante puede expresar tanto en compañía como en el poema “mi felicidad mi encanto y mis hideas y o motivos mi creatividad” (DCS4TSA).

Con respecto a lo anterior, destacamos los aportes pedagógicos de Humberto Maturana (2002), porque los participantes se vincularon en un proceso de cambio para escuchar y para hablar, es decir, que se han comprendido como seres poéticos que a la vez que crean el poema se crean a sí mismos, al haber sido promotores de discursos que reconocen la alteridad: “S dice

“dominar es como mandar y no dejar que el otro hable” (DCS3TSA), y el carácter artístico del poema: “al leerlos tanto ellos como yo sentíamos una música” (DCS4TLA).

Al compartir, aprender, dialogar, sentir y participar, los maestros talleristas identificamos lo siguiente: “veo un empoderamiento y una participación activa, como si el taller empezara a salir de mí y se convirtiera en algo de todos” (DCS4TLA), toda vez que lo importante es permitir que el participante sea y viva sin la preocupación de una nota o una represalia, porque en la integración de una comunidad que se deja afectar por la poesía rompemos el concepto de propiedad privada.

Acudiendo a Bartra (1999), nos atrevemos a inferir que la integración de una comunidad alrededor de la poesía es la comunicación de una multitud de voces que permiten salir de las presiones para inclusive rapear, como le sucedió a A, quien se negó constantemente a participar de esa sesión y finalmente “se atrevió a cantar sobre la pista de rap sin que nadie lo presionara o algo parecido, se puso rojo y terminó con una gran sonrisa” (DCS5TLA).

Con el fin de concretar esta subcategoría emergente, referenciamos la sexta sesión del taller, en la cual se propuso dialogar sobre las prohibiciones que había con respecto a las frutas, para luego degustarlas y acompañarlas de un poema.

Esta sesión provocó que se confiara en el compañero al tener los ojos vendados, porque era quien le daba a probar trozos de fruta, y si éste le generaba rechazo, ni podría disfrutar ni escucharlo cuando le compartiera su poema. La siguiente descripción ilustra lo que venimos diciendo: “Cuando las frutas estaban en la bandeja yo le pasaba Frutas a mi compañero y el adibinava que fruta era y yo le hiva pasndo papaya mango pera para que el pudiera olerla y cuando yo le pasava el la sentia la podía holer sentir” (DCS6P1SA). Aquí, es evidente que el

objetivo no consistía solo en dar de probar, también en que el compañero disfrutara al sentir, de manera la contemplación del poema fuera con incertidumbres y apetito, permitiendo que al final se diga “estuve bien de la emoción de escuchar y savorial la fruta y escuchar al profesor” (DCS6P2LA).

Una mediación pedagógica flexible permite que los participantes vivan y apropien las dinámicas del taller

Cuando empezó el taller en las dos instituciones educativas los participantes poco se relacionaban, salvo aquellos que eran del mismo curso o grado, o vecinos del barrio. El rol del maestro tallerista era visto como el de un profesor habitual, el cual empezó a tomar distancia cuando en los registros de la primera sesión los participantes destacaron frecuentemente dos situaciones: que es quien propone abordar el tabú y la propuesta de lectura.

Para ellos fue bastante curioso que en un espacio de poesía se empezara hablando de las prohibiciones o los temores sociales, porque entonces, ¿qué hacían ahí si eso no era lo que los convocaba?, y para nuestro gusto, se quedaron y lograron concluir “me gusto mucho el primer día de clase” (DCS1P2), de manera que ahora develamos que el taller había ofrecido una oportunidad para la curiosidad y el diálogo en la vivencia con el otro, al interior de una pedagogía del acontecimiento (Bárcena, 2014).

Para la tercera sesión, habiendo reconocido que antes de leer y escribir poesía abordábamos un tabú en específico, tomaban la palabra indicando que en la anterior sesión había quedado pendiente la re escritura de algunos poemas y el compartir de otros: “llegamo arreglamos el Espacio nos horganisamos saLudamos yoimos la oracion y repasamos Los poema del pato y La muerte empesando el taller” ((DCS3P3SA); esta observación nos dio la pauta para identificar

que ellos no podían permitir una continuidad si antes no se completaba el trabajo pendiente, además, empezaba a dar luces de que al permitir que hablaran y opinaran, vivían un espacio educativo que los involucraba.

Basta con citar uno de los datos obtenidos de los diarios de campo para ilustrar lo que se viene enunciando: “Es feo estar dominado porque uno no puede hacer lo que quiera, ni pensar, ni hablar” (DCS3TSA), pues, de acuerdo con el participante, el taller rompe una estructura vertical en el momento que un tabú como la dominación y el miedo a la libertad, junto a la propuesta de lectura “Maldición de Malinche” y “Poema XIII”, sugieren opiniones que destacan el malestar que generan la dominación, particularmente sobre el cuerpo limitado para permitir que algo le pase.

Al hablar de una mediación flexible destacamos nuevamente que para ser afectados por la poesía, los participantes habitaron –siendo consecuentes con Petit (2003)- un espacio que les permitió expresarse y narrar particularidades de su vida, las cuales son susceptibles de emerger cuando el poema les dice algo que se relaciona con ellos, en este caso, frente al tabú de la dominación y el miedo a la libertad: “porque en mi casa mi mamá que otra vez está con nosotros es gritando a mi abuelita y a mí, es como dominándonos y quiere hacer solo lo que ella diga y eso a mí y a mi abuelita, nos tiene aburridos” (DCS3TSA).

Al respecto, Jaime García Maffla (2013) argumentaba que el poema vive en la anécdota y que al encontrarse, alimenta el espíritu, por ello, en el taller cada anécdota fortaleció la apropiación del espacio pedagógico, porque la poesía fue apertura y encuentro de voces (Bartra, 1999) que viven en contextos similares, e inclusive dinámicas familiares complejas:

“Seremos felices si somos libres

Mas los feroces nos dominan

Madres, ayúdame a vivir

Padre, acompáñame”

Participante IED La Aurora

Por otro lado, destacamos que el taller se apropia porque notamos que “son ellos quienes proponen la dinámica de escritura, los momentos de escritura y el poema que desean crear, como atravesando el umbral fino y casi transparente que empieza a hacer parte del taller (DCS3TLA), de manera que aunque el maestro tallerista esté presente, saben que han adquirido los elementos necesarios para crear y que si lo necesitan, se acercarán seguros de recibir un apoyo, porque para definir la consigna “sugirieron que se trataba de la actividad de escritura (..) tomaron la vocería y propusieron que cada verso no sólo podía empezar con la palabra que estipulaba la consigna” (DCS4TLA), debido a que sus ideas eran tenidas en cuenta y valoradas tanto en la creación poética como en la contemplación del verso.

De acuerdo a lo anterior, interpretamos que la experiencia estética en el taller goza de autonomía, pues hay posibilidades para la formación (Larrosa, 2013) y la convivencia (Maturana, 2002). Es claro que los participantes son seres autopoieticos que se interesan por vivir, porque “comparan con el contenido de las lecturas de la sesión anterior” (DCS4TLA), porque para la maestra tallerista hay “tranquilidad y emoción al ver que estaba la gran mayoría de participantes del taller, eso indica que les está gustando pertenecer a él” (DCS4TSA), y porque “ante la pregunta ¿Asistirán la próxima sesión? Todos dijeron ¡Claro profe! Cómo nos lo vamos a perder si esto está muy chévere” (DCS4TSA): el taller empieza a ser de todos, y por lo tanto, así mismo se puede continuar construyendo, o como diríamos anteriormente, integrando comunidad.

Para ampliar esta presentación, destacamos que durante las sesiones cinco, seis y siete, logramos interpretar que los participantes escuchaban y manifestaban su curiosidad cuando sentían que el taller no se estaba haciendo como de costumbre, y llegaban a consensos para tomar decisiones que se debían respetar, como se cita a continuación: “Y preguntó por qué no estábamos escribiendo las Jitanjáforas, al respecto MO le dijo que le parecía mejor hacerlo en una sesión especial (...) se iba adelantando a la consigna para hacer un poema con forma de fruta” (DCS5TLA).

Sin alejarnos del objetivo de la presente sistematización de experiencias, consientes en lo que vivimos y hemos presentado, como investigadores y maestros talleristas, concluimos que la mediación flexible emergente no consiste en permitir que en el taller cada quien haga lo que le parezca, inclusive atravesando la corporalidad del otro, sino en escuchar la voz humana y la voz poética de todos, por ejemplo, cuando después de rapear uno de los participantes “se dá un momento para que se expresen y sean escuchados entre ellos y luego se continúa” (DCS5TSA), porque le ha parecido importante que los compañeros digan, o que al leer una Jitanjáfora “tratan de leer los versos un poco más rápido, pero cuando hay equivocación, les produce mucha risa. Se ponen retos con su compañero de puesto para ver quien no se equivoca al leer” (DCS5TSA).

Todo lo dicho, expone que somos todos la sustancia que le da vida a la poesía en el taller escolar, los que podemos multiplicar el goce estético con el poema a otros compañeros e inclusive a sus familias, porque vemos que la experiencia los ha involucrado de una manera particular: “IR, llega feliz y muy dispuesto a iniciar las actividades. Hace su comentario: “Profe, hoy la sesión ¿está chévere? ¿Qué vamos a hacer?, ¿Vamos a revisar los caligramas? Porque el mío está más chévere” (DCS7TSA).

Ser tallerista implica un maestro estratega de apertura para la sensibilidad, el aprendizaje y la vivencia de la tensión entre la planeación y el acontecimiento pedagógico

Si el maestro tallerista es quien dinamiza la experiencia estética, no se puede negar que para ello vive inmerso en ella. En nuestro caso, los conocimientos, estrategias, temores, miedos, esperanzas y aperturas se pusieron a prueba para que “algo nos pasara” (Larrosa, 2008) cada vez que poníamos en acción el diseño del taller, sobre todo cuando era nuestra primera vez: “la preparación y el desarrollo de la sesión generó en mí bastante ansiedad. No había desarrollado talleres de poesía como tal y menos con la rigurosidad y parámetros que se tenían establecidos para esta sesión” (DCS1TSA).

Antes de ingresar al campo, pese a que el taller se iba a desarrollar en los colegios donde trabajamos, estábamos seguros de que la experiencia estética tenía que ver con los participantes, cuyo rótulo en ese momento era el de “estudiantes”, pero al transcurrir las sesiones, nos identificamos como otros participantes autopoieticos, de manera que los aportes de Maturana (1998, 2002) empezaron a involucrarnos hasta el último rincón de los huesos, porque aunque no éramos quienes estábamos llamados a escribir el poema, a buscar nuestro ritmo, vivíamos tensionados, porque “es bastante preocupante la situación de mantener la atención por un tiempo determinado. Se dispersan con mucha rapidez y frecuencia” (DCS1TSA).

Éramos y somos seres completamente sensibles preocupados porque las sesiones se hicieran tal como indicaba la planeación, por ejemplo, en la lectura compartida, cuando los participantes nos estaban conociendo en el poema: “la profesora leía subiendo y bajando el tono de voz, para hacer que la lectura de los poemas fuera más interesante y pareciera de verdad y para que nosotros la entendiéramos más”, ¿Cierta profe?” (DCS7TSA).

Con frecuencia tuvimos que acudir a la estrategia que estuviera a la mano para que los participantes no se distrajeran, o simplemente no se extendieran en sus intervenciones, dado que esto dilataba lo que estaba planeado y empezaba a hacer parte de la siguiente sesión: “no alcanzamos a poner en común los poemas debido a que siendo las 10:45 aún algunos se encuentran escribiendo (...) procuraré que el tiempo sea más específico para cada momento, aunque me preocupa que ello dañe la plasticidad del taller y se convierta en algo tedioso para ellos y para mí (DCS1TLA).

En este momento, mucho más tranquilos, interpretamos que la vivencia como dinamizadores fue todo un acontecimiento, como diría Bárcena (2014) e inclusive Lardone y Andruetto (2003), porque conocimos terrenos de la poesía ignorados, como lo es la poesía de nuestros estudiantes: “Versos que revelen nuestro pensar, nuestro sentir frente al tabú. Versos que inviten a la creación de nuevas imágenes poéticas” (DCS4TSA); y porque sorteamos la preocupación de convertir el taller en la cotidianidad del aula, en la medida que “un temor que tenía estaba relacionado con caer en la regularidad de una clase habitual y aburrir a los participantes” (DCS1TLA) y para la siguiente sesión nos encontramos solos.

Por otro lado, en la escritura poética procurábamos dejar ser, aunque el reloj nos señalaba lo corto que podía ser el taller, las interrupciones que una sola palabra o pregunta hacían que ingresáramos en crisis y así mismo incertidumbres por lo que podría suceder si el poema quedara incompleto: “si paso a la siguiente consigna, sin haber terminado la anterior, se atropella la creatividad de los participantes y el gusto por regresar” (DCS2TLA).

Jorge Larrosa (2008) se había propuesto cuestionar la institución escolar porque sugería más verdades impuestas que preguntas dialogadas. En el taller las verdades impuestas desaparecían porque en la mediación flexible el diseño tenía que acomodarse a las necesidades estéticas de los

participantes, a sus inquietudes, como cuando “después de la lectura de los diarios de campo anteriores, re pensamos las consignas de todos los talleres, debido a la reflexión pedagógica y de ejecución de los talleres por parte de los docentes investigadores” (DCS3TLA), quienes cada semana nos cuestionamos si lo estábamos haciendo bien o si éramos lo suficientemente hábiles para demostrar que conocíamos el tema.

Nuestra sensibilidad fue afectada en el momento que algún participante tomaba la vocería para interrumpir, o cuando ante un bloqueo de escritura los rostros de tedio reinaban: “de repente debo respirar profundo y hacerme el que no me afectó” (DCS4TLA), pues no comprendíamos la singularidad de la experiencia ni las condiciones de vida de quienes integrábamos la sesión.

Si recordamos a Morín (1998), podemos relacionar lo descrito con el *homo complexus*, pues transitamos entre la razón que decía “rápido, cumplamos con el taller, el verso debe ser preciso, las palabras deben ser claras”, y el delirio que susurraba “tranquilos, el poema es un *fluir* de imágenes y afectos”, porque en la pedagogía de un taller de poesía la complejidad se teje en conjunto y con el otro, el maestro tallerista no es auténtico si se abandona en la verticalidad y no se atreve a mostrar su intimidad y destrezas para escribir, como se cita a continuación: “me retó a escribir y a rimar para la siguiente sesión” (DCS4TLA), situación que fue asumida, pero con la impronta de encontrar que para muchos rapear no era agradable, toda vez que escribirlo les costaba bastante.

Respecto a lo anterior, resaltamos que el maestro estratega puede realizar giros a lo que tiene planeado, porque al dejar que la curiosidad por el poema se desvanezca, el tejido en conjunto del cual venimos hablando es remplazado por el regaño, el grito y la imposición, como sucedió durante la quinta sesión: “la situación me hace pensar que no es lo suficientemente interesante (*el*

taller) y que no brinda un escenario para la experiencia estética, sobre todo por la falta de interés de la mayoría” (DCS5TLA).

Finalmente consideramos que la estrategia también consiste en que nuestro cuerpo sensible contemple cómo el poema afectaba a los participantes, como cuando se leyó en voz alta “Un cuento de amor y amistad” de Pescetti: “hubo que detener la lectura en repetidas ocasiones porque el grupo no paraba de reír” (DCS7TLA), pues la poesía alegra el espíritu, diría García Maffla (2001) y se revela de todas las maneras en las que el sujeto se pueda acercar a ella, en este caso, mediada en un taller de poesía, que ríe con los siguientes versos:

“Estamos en la niñez...nos gusta divertirnos... jugamos y jugamos hasta cansarnos... ¡huy...vienen los profesores!

Participante I.E.D. La Aurora

Quinta Fase: Nuestros puntos de llegada: retroalimentación, divulgación, conclusiones, recomendaciones, validez y limitaciones de la investigación

Una vez realizada la reflexión de las voces de los participantes y maestros talleristas, describiremos los puntos de llegada, siguiendo el diseño de sistematización de experiencias recomendado por Oscar Jara (2018). Esos puntos hacen referencia a la comprensión que elaboramos de las experiencias estéticas que emergieron en el taller de poesía.

Hemos establecido cinco momentos específicos de llegada: las estrategias de retroalimentación con la comunidad, la divulgación del conocimiento elaborado, las conclusiones y recomendaciones, el reconocimiento de la validez, finalmente, las limitaciones que tuvimos en el proceso investigativo.

Estrategias de retroalimentación con la comunidad

Para las estrategias de retroalimentación con la comunidad podemos decir que hemos logrado abrir un camino para posicionar el taller en las instituciones educativas, pues éste se ha seguido desarrollando en los horarios establecidos y con la intención de involucrar a otros maestros y estudiantes en la experiencia.

Logramos retroalimentar el taller con las comunidades educativas mediante una galería en la biblioteca escolar de cada institución, la cual expuso los poemas realizados, tal como mostramos en el siguiente registro fotográfico:

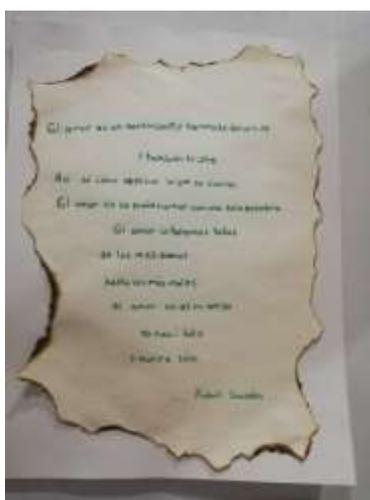


Ilustración 9 Registro fotográfico. Retroalimentación con la comunidad.

La retroalimentación por medio de una galería al interior del grupo de taller, fue una posibilidad de encuentro con la obra creada para contemplarla de otra forma, pues en este caso, el diálogo con el compañero no fue para sugerir qué escribir o cómo hacerlo, sino para agradecer por esos versos y por haberse atrevido a dejarlos conocer en las paredes de la biblioteca.

Divulgación del conocimiento elaborado

En lo que respecta a las estrategias de divulgación institucional, se ha concertado una jornada al interior de la quinta semana de desarrollo institucional en los dos colegios partícipes de la investigación, con el fin de presentar el proceso y los hallazgos encontrados.

Con esta estrategia, lograremos conocer los puntos de vistas de nuestros compañeros y así, formular nuevos panoramas y tabús para el año que sigue, pues estamos dispuestos a continuar con el taller, con el apoyo y las manos sensibles que deseen vincularse al proceso.

Por otro lado, fruto de la experiencia formativa al interior de la maestría, hemos elaborado un artículo de investigación titulado “El taller de poesía en la escuela: perspectivas de un escenario pendiente”, el cual presenta el panorama de investigación que hemos encontrado y las apuestas pedagógicas que se pueden hacer en la escuela. Resaltamos este punto de llegada, porque su escritura no ha sido únicamente para validar frente a la universidad el desarrollo académico realizado, debido a que busca llegar a todos aquellos interesados en el tema, para que lo puedan consultar y así, fortalecer sus procesos formativos en lo que concierne al abordaje de la poesía.

Conclusiones

Frente a la pregunta de investigación, ¿Cómo son las experiencias estéticas que emergen en un taller de poesía con participantes de grado cuarto a octavo?, comprendemos como maestros investigadores que las experiencias estéticas son singulares y mediadas. Singulares, porque

presentan características relacionadas con la experiencia y la vivencia individual de cada participante con relación al otro. Mediadas, porque se manifestaron con relación al trabajo intencional realizado por los maestros talleristas. Así concluimos de manera general que...

La experiencia es particular y se vive en relación al otro. Es única e irrepetible, dado que cada participante es un ser humano único, es un ser sensible, con emociones y sensaciones diversas. El participante trae consigo una historia de vida personal, que en ciertos momentos es compartida con otros. En el taller, fue el participante quien se afectó con ella, al ser quien vivió la experiencia en su cuerpo, quien sintió las palabras y las expresó en emociones reconocibles.

El poema vive por y con el participante que lo lee. Se comunica con él. El poema que estuvo ahí cobró vida, cuando el participante lo tomó para sí y se apropió de sus palabras, en un ejercicio de comunicación y contemplación.

El participante participa en la ejecución y toma de decisiones. Es un sujeto activo en el taller, porque opinó y logró virar frecuentemente las acciones planeadas, esto, al saber que al interior de él la palabra de cada uno era tenida en cuenta. Al participar voluntariamente, los participantes disfrutaron de un espacio que produce agrado, goce y emoción.

En consecuencia, el cuerpo no es sólo fue medio para la experiencia. Involucró al otro y al poema para encontrar un punto de equilibrio entre la dualidad hombre demens y hombre sapiens, a las puertas de la contemplación de la vida sensible. Esto, cuando hubo encuentro con el otro para buscar mundos alternativos que permitieran una mejor convivencia a encuentros amorosos. A partir de la contemplación, es posible que la poesía brinde oportunidades de vida alternativas a un mundo cargado de frialdad, guerra y exceso de información (Morín, 1998).

La revelación poética es dada a partir de un gusto propio y la apertura personal para permitir que algo le pase (Larrosa, 2006). El autor de la obra poética, en el taller se convirtió en un participante activo, dejó de lado la pasividad para ser creador de su propia experiencia buscando y entretejiendo palabras que le permitían expresar aquello que él es, lo que siente y lo que piensa.

Las relaciones de alteridad confrontan el tabú, respecto al poema. Frente a la percepción de que la poesía solo habla de amor y tristeza, se presentaron otras propuestas con las cuales escribir, así, la conversación fue fluida abriendo un panorama desconocido situado en la prohibición. Los participantes percibieron así que existen diversos estilos y formas de poesía, que permiten el asombro y la reflexión.

Respecto a la caracterización del significado de poesía, encontramos tres percepciones. Una de ellas corresponde a la expresión de sentimientos, pensamientos, emociones; en segundo lugar, definida como aquella manifestación artística que comunica historias; y en tercer lugar; percibida como una construcción cultural sensible y emocional que puede ser compartida con otros.

Para crear un significado de poesía, el participante trae consigo una concepción de poema que se enriquece o transforma en el taller. Ejemplo de ello, está al situar que involucra al ser humano en su totalidad (sensaciones, emociones, conocimientos, pensamientos). Por ello se pudo evidenciar que no es neutral.

Al sentir el poema, se generó un gusto por escuchar y leer, cuando las imágenes y las palabras se entrelazaron para formar unidades de sentido que permitieron en ver algo que no estaba, despertaron la imaginación y la ensoñación en quien las leía (el participante). Hubo encuentro de voces que generó asombro e incertidumbre, permitiendo la contemplación y la transformación.

La lectura íntima fue diferente a la compartida. El poema íntimo queda guardado en la apreciación individual, pero el leído en voz alta, presenta matices afectivos de la voz y alteraciones corporales que dinamizan el goce estético del verso. Cuando el otro leyó (maestro tallerista) lo hizo a partir de su ser, de su sentir; el eco de su voz llegó a cada participante cargado de emoción y sentimiento. Esto trajo una connotación distinta para sentir el poema.

La escritura del poema involucró el pensamiento y la intimidad. Las situaciones, hechos, sucesos, realidades y vivencias que se presentaron, afectaron indiscutiblemente para bien o para mal la realidad de cada participante.

Al escribir el poema queda registrada una parte del pensamiento, las emociones y sensaciones del autor para guardar la memoria cultural. En el acto poético el autor deja parte de sí al escribir el poema. En él está contemplado ser, su sentir, aquello que piensa. Su sentir, es donado como regalo a otros. A través del poema se guarda la memoria de los pueblos. Construye así mismo la historia de los mismos.

La vida particular de los participantes fue expresada en el taller. El espacio y tiempo dado para el desarrollo de las actividades generó el ambiente propicio para que cada participante pudiera expresarse libremente con la convicción de que en ningún momento sería criticado o censurado. Se aprovechó el taller para dar a conocer y conocer algunas realidades que se viven de manera particular. Este espacio, diferente a la academia le brinda confianza y apertura.

Los participantes y maestros talleristas nos transformamos en lectores y escritores de poesía. La lectura íntima, la lectura compartida, la elaboración de la consigna y los procesos de re-escritura, fueron ecos de escritura poética, que revelaron un sin número de emociones permitiendo plasmarlas a partir de sus propias vivencias. Los participantes se iniciaron en la

poesía, porque se han visto motivados por encontrar las palabras e imágenes que les permitan crear versos, rimas, evocar cantos y vivencias particulares tanto sensitivas como de contemplación del mundo.

La poesía es intencional, así mismo como la pedagogía en el taller. En nuestro caso, la obra poética, siempre tuvo un propósito, una intención por parte de su creador. Su significado estaba dotado de una estructura que le es propia al poema. Estuvo en cada participante o lector la posibilidad de descubrir esa intencionalidad. La didáctica empleada en el taller de poesía estaba situada en descubrir las experiencias estéticas que se suceden en el taller de poesía: ¿Qué nos pasa, qué nos sucede o acaece en él, cuando estamos frente a una obra poética?

Con base en lo anterior, emergió una categoría que resalta el rol del maestro como mediador de la experiencia estética, pues a través de la lectura provocó revelaciones tanto de novedades, como de asombros e incertidumbres en los participantes. Así también ocurrió durante la escritura, la cual, a través de la consigna, el tema del tabú y la lectura del poema, evidencia procesos de creación poética que integran comunidad, con el fin de participar, compartir, aprender, dialogar y sentir a través de la creación del poema. A la vez, la mediación pedagógica flexible permitió a los participantes vivir y apropiarse de las dinámicas propuestas en el taller, para que reconocer al maestro tallerista como un estratega de apertura para la sensibilidad, la vivencia y el aprendizaje.

El diseño o elaboración de las actividades propias para cada sesiones del taller y su interpretación, fueron desarrolladas de manera conjunta por los maestros investigadores. Ello permitió conocer de manera particular y concreta la experiencia estética que emergió en el taller de poesía. El trabajo colegiado de los maestros fortaleció el discurso pedagógico al interior de las Instituciones Educativas San Agustín y La Aurora.

Frente a la creación poética

Al escribir un poema es necesario brindar escenarios para expresarse sin imposición y con apoyo mutuo. El ambiente fomentado en el taller dio paso y posibilidad a la libre expresión de cada participante. Sin prejuicios y sin imposiciones el ritmo poético fluye, evitando así sesgar el espíritu creador.

Para escribir, la mediación se vale del goce estético que ha provocado la lectura. Esta se convirtió en una especie de acto musical en donde se emplearon palabras convertidas en melodía y fantasía de una nueva belleza. A partir del goce se afectó la sensibilidad.

En la escritura el mediador y el participante, encuentran que necesitan diferentes elementos de creación alternativos a los estereotipos que se consideran únicos. La lectura y escritura de poema abordado de maneras distintas, abrió la posibilidad a nuevos mundos, a imaginarios distintos, a romper esquemas y creencias que se han presentado con base en las prohibiciones sociales.

Finalmente, decimos que para escribir un poema se necesitó tiempo, paciencia y la valoración afectiva que fortaleció el gusto poético en cada participante.

Respecto a las relaciones corporales de los participantes

El cuerpo sensible está conectado con la experiencia poética y se expresa a través de imágenes. Todo cuerpo en el taller fue entonces poesía, que integral emociones y sensaciones, las cuales le permiten la comunicación entre pares a partir del diálogo, con relación a la experiencia poética de encontrarse consigo mismo y con los demás.

Son las imágenes y palabras, escritas de Otra manera, las que dieron sentido a la existencia y dieron cuenta de la experiencia poética, que se vivió en las diferentes sesiones del taller. Esto,

porque el cuerpo es susceptible de transformarse en el momento que el participante hizo parte del taller voluntariamente.

El taller se comprendió como un acontecimiento humano que permitió la transformación de la linealidad escolar, porque sirvió como excusa para encontrarse en espacios sensibles que favorecieron la interacción entre pares.

El taller permitió que la producción del otro afectara la sensibilidad del grupo, pues, como estrategia pedagógica, convocó para que la amistad dijera a cada uno lo importante y valioso que es su poema.

De acuerdo a la revelación de la novedad

El taller favoreció la interpretación, y el ritmo poético en la lectura y escritura del poema. El ritmo poético estuvo dado por el acto musical cuando las palabras se conjugaron, convirtiéndose en melodía agradable, en versos y rimas que dotadas de sentido en el goce y la disposición para dejarse tocar por las palabras, llegaron a la sensibilidad para otorgar sentidos propios.

El asombro frente al poema no es del todo casual, por ello, es fundamental que la lectura compartida sea preparada. Cada poema cobró vida cuando la preparación de los maestros talleristas logró que se encontrara el autor ausente y el espectador paciente, alterando el estado de ánimo.

Un poema puede tocar la intimidad del participante, provocando que se cuestione y decida buscar su palabra poética. Esto se dice porque la poesía fue cercana al ser, permitió el acercamiento al cuerpo, y al hacerlo, afectó necesariamente las sensaciones, involucrando por ende las relaciones afectivas del participante. Al leer o escribir el poema se Salió de sí, para ser otro, para pensar de otro modo, para ser de otro modo.

En lo que refiere a las relaciones de alteridad

En el taller es posible que el otro se configure como un amigo y un depositario de experiencias de vida (se atreven a contar). En las relaciones de alteridad el participante se expuso al otro para favorecer acontecimientos e interpelaciones. La alteridad estuvo atravesada por el lenguaje y este le permitió contar historias, narrarse, expresarse, aventurarse a salir de sí para darse a conocer frente al otro, quien se convirtió en ese amigo y depositario de experiencias personales significativas.

La expresión emocional se dio porque el otro brindaba un clima de posibilidad y apertura que se puede interpretar como acontecimiento escolar. Se permitió el encuentro consigo mismo y a la vez con el otro, que se ofreció como posibilidad para compartir, explorar, crear y recrear de manera intencional.

Pese a la diferencia de edades, los participantes se apoyan unos a otros y establecen lazos de fraternidad, al leer y escribir poesía. Se creó un ambiente de camaradería, para compartir, intervenir, expresar sentimientos, pensamientos y emociones que liberaron a los participantes de ataduras, tristezas, vivencias personales, alegrías. Se valoró el talento, la habilidad artística. Se aprendió de ella.

Los maestros talleristas y participantes evocamos constantemente la competencia y la regulación de comportamientos. Podríamos decir que somos domesticadores escolares que ahora nos cuestionamos porque las acciones escolares reflejan la sobriedad del mundo, que no piensa el otro ni la emoción. Con ello, proponemos una educación que evite la domesticación, que propicia la regulación y la competitividad, situación que marca gran distancia entre la creatividad y la solidaridad.

El maestro mediador de la experiencia estética

Si bien el sujeto es susceptible de afectarse con la poesía, sin necesidad de participar en el taller, la mediación involucra el asombro y la incertidumbre para dialogar en grupo. La mediación en la lectura de poesía favoreció su comprensión, facilitó la revelación de novedades diversas que permitieron la exploración de imágenes y palabras que, escritas de otra manera, dieron sentido a la existencia. La contemplación de la obra poética a través de la mediación, llegó a cada participante para permitirle formarse y transformarse.

La elaboración de consignas es un reto didáctico que puede facilitar o alejar al participante de la experiencia al escribir. La consigna permitió la creación poética, a través de este juego sonoro los participantes lograron experimentar terrenos desconocidos que lo llevaron a imaginar, crea y recrear, involucrando sus pensamientos, sentimientos, emociones y sensaciones. Es importante comprender la consigna como un proceso mediado que necesita tiempo y dedicación para lograr acercar al participante de manera práctica a la escritura.

El tabú ha sido el eje que dinamiza y articula diálogos e incertidumbres respecto a las propuestas de lectura. El hecho de abordar el tabú en el taller de poesía fue algo novedoso, que contempló diversidad de posibilidades de expresión. Sugirió poiesis, aisthesis y hasta catarsis en sobre asuntos que se consideran restringidos a nivel social. Consideramos que hubo desequilibrios ante lo que es considerado “pecado”, respecto a ciertas políticas, criterios y maneras de pensar.

El taller atraviesa las paredes escolares porque la poesía ha salido para ser compartida en familia. El taller se consideró en nuestro caso como una alternativa didáctica abierta, en donde

los participantes (autores), pudieron compartir e intercambiar sus propias creaciones, acercándose a una comunicación real de la sensibilidad

El tallerista desempeña un rol importante, porque su acción pedagógica provoca que los participantes disfruten la poesía y también puedan formarse como promotores externos de lectura y escritura de poesía. Es él quien incentivó y motivó para dar lugar a la escritura creativa de modos distintos de ver y vivenciar el arte.

Al proponer diferentes tipologías poéticas, los participantes se identifican con las que le han proporcionado experiencias que son posicionadas en la conversación entre pares y en la creación de sus poemas. El rap, por ejemplo fue una tipología que se adaptó a sus intereses y necesidades. El ritmo les permitió expresar ideas, pensamientos con cierta facilidad ante sus pares.

El maestro tallerista es un ser sensible y emocional, que se debate entre las políticas educativas y la necesidad de transformar los escenarios escolares. A través del taller el docente tallerista llegó de una manera diferente a los niños y jóvenes con el deseo de lograr avances significativos tanto en su ser, como en el aspecto relacionado con la academia, en su sentir, en aquello que le pudiera ser cercano

Finalmente, el taller ha permitido que algunos participantes escriban intencionalmente para comunicarse con sus comunidades educativas y ganar concursos como “Bogotá en cien palabras). Es el caso de dos estudiantes de la IED La Aurora.

Recomendaciones

Para las instituciones educativas distritales san Agustín y la Aurora:

- Continuar apoyando el desarrollo y posicionamiento del taller de poesía como un espacio de formación alternativo al aula regular.
- Innovar en las mallas curriculares perspectivas que eviten segmentar el conocimiento.
- Generar espacios reales que permitan la formación en lectura y escritura relacionadas con la vida y no con estructuras conceptuales evaluables que se olvidan con facilidad.

Para la pontificia universidad javeriana:

- Fortalecer la línea de investigación en lenguaje con perspectivas investigativas en poesía.
- Continuar apoyando los procesos investigativos sensibles, críticos y emocionales de los maestros colombianos.
- Aprovechar los resultados de la presente investigación para abrir nuevas rutas investigativas.

Para los maestros colombianos:

- Descubrir y apoyar los gustos estéticos de los estudiantes hacia la literatura, pues es un lugar de formación de seres humanos críticos, sensibles y expresivos que se tejen en conjunto.
- Valorarnos como seres sensibles, intelectuales y emocionales, dados a organizarnos para transformar en la convivencia.

Para el Ministerio de Educación Nacional colombiano:

- Reducir el número de estudiantes por aula, dado que el hacinamiento con más 30 y 35 estudiantes, provoca en el maestro limitaciones para acompañar verdaderos procesos desde la perspectiva de la experiencia estética.
- Valorar al maestro como un sujeto de saberes pedagógicos y estéticos fundamental en las relaciones escolares.

Para todos los agentes y actores involucrados con la escuela y la educación:

- Vincular a la familia en estrategias formativas para desarrollar vínculos afectivos con la poesía (y la literatura) y con los otros, permitiendo reflexionar sus contextos y si es necesario trabajar en conjunto para transformarlos.

Validez de la investigación

Oscar Jara (2018) señala que la validez y fiabilidad de un proceso de investigación en la sistematización de experiencias está en la elaboración conceptual a partir del conocimiento de la práctica, tanto para tomar decisiones como para *comunicar* los resultados con la comunidad. Por ello, para comunicar los resultados, consideramos una reflexión en doble vía: primero, nuestro análisis problematizado de los datos según una relación crítica de las voces de la experiencia, y segundo, la revisión de los resultados luego de haber dialogado experiencia estética que emergió en el taller de poesía.

Nuestra investigación tiene validez interna en la elaboración metodológica que se puede reflexionar a la luz de las categorías apriorísticas y emergentes. Hemos construido cada taller e instrumento de recolección de los datos a manera de *fractal*: a partir del objetivo general y los específicos, replicamos los intereses investigativos conceptuales en el marco teórico, de manera que se pueda observar cada voz a la luz de una serie de criterios conceptuales para proponer el

conocimiento comprensivo de la experiencia estética. Sabemos que es el cuerpo el lugar de la misma (Farina, 2006), por ello, cada sesión del taller se diseñó a la luz de un tabú que cuestionara las relaciones de alteridad y las afectaciones del cuerpo humano para provocar en la lectura y la escritura de poesía formación, transformación y/o deformación de la subjetividad (Larrosa, 2013), y a su vez, situaciones de *aisthesis*, *poiesis* y *catarsis*, es decir, relaciones de goce estético en la obra poética del otro, de sí mismo para la comunicación de sensaciones y emociones (Jauss, 1986).

El fractal se continúa proyectando en el diseño de diarios de campo y la matriz para el análisis de los datos obtenidos, en los cuales, cada objetivo responde a las subcategorías apriorísticas y a su vez permite que ingresen categorías emergentes que aporten a la comprensión que propone nuestra pregunta de investigación.

La rigurosidad científica se encuentra en la *reflexión crítica* de los datos durante el proceso de triangulación e interpretación de los resultados, a la luz de los objetivos y las categorías tanto apriorísticas como emergentes (Cisterna, 2005), que se contrastan en coloquios al interior de la Pontificia Universidad Javeriana con pares especializados en el tema: los maestros que orientan la línea de profundización en lenguaje.

Nuestra sistematización de experiencias de taller de poesía logra construir un conocimiento que poco a poco apropiamos los participantes, construyendo el *universo vocabular* (Jara, 2018) de la experiencia estética.

Dada la plasticidad que ofrece tanto la investigación cualitativa como el diseño de sistematización de experiencias, nuestra investigación es válida porque hemos construido un marco de referencia analítica a la luz de los criterios teóricos que no subordinan el proceso de

elaboración de datos en el taller de poesía ni la recogida de los mismos: enriquece la experiencia formativa de personas de carne y hueso que participamos en la investigación (Jara, 2018), para comprender la dinámica histórica de la experiencia estética cuando se problematiza la voz registrada en los diarios de campo y las creaciones poéticas que aparentemente no dicen nada.

Finalmente, resaltamos que la descripción rica y densa del proceso investigativo es fiable porque ofrece identidad a la experiencia de taller de poesía como una acción emancipadora al interior de la escuela para comprender la experiencia estética y alimentar el reconocimiento de la diversidad de subjetividades.

Limitaciones de la investigación

La comprensión de la experiencia estética en el taller de poesía ha tenido pocas limitaciones. A continuación presentaremos aquellas referidas a lo procedimental, selección de la población participante y la interpretación de resultados.

En cuanto a lo procedimental identificamos que una limitación es la regularidad en la asistencia a las sesiones del taller por parte de los participantes. En este aspecto nos valemos de Ángel Pérez (2008) al reconocer que si las relaciones humanas son diversas, complejas, dinámicas y creativas, esto no debe ser motivo para desfallecer o restarle importancia a la investigación, pues algunos participantes no han tenido regularidad de asistencia porque sus vidas están influenciadas por situaciones externas a la escuela: violencia intrafamiliar; carencia económica para alimentarse, por lo cual se decide no asistir y quedarse en casa; citas médicas; o estados de ánimo que cambian con frecuencia.

Siendo conscientes de ello, consideramos que estos aspectos afectaron el procedimiento para la ejecución de los talleres y la recogida de datos en los diarios de campo y las creaciones

poéticas. No obstante, resaltamos que para ser un taller que funciona en contra jornada y de manera voluntaria, la asistencia siempre supera los doce participantes, siendo el grupo total de veinte.

En el aspecto de la selección de la población participante, identificamos que una limitación fue el interés de algunos estudiantes en integrar el taller por fuera de las fechas que estipulamos. Esto nos limita porque afecta nuestra postura pedagógica, pero además sugiere invitar otros maestros a participar de la elaboración e investigación del taller, sistematizando los resultados de manera crítica para la promoción de una escuela plural y poética.

Finalmente, señalamos que se limita la interpretación de los datos por dos factores: el primero, porque no todos los diarios de campo de los participantes ofrecen materiales densos para analizar, y segundo, por la experiencia inicial de los maestros investigadores para consolidar conceptos que permitan elaborar un conocimiento científico social de la experiencia estética en el taller de poesía.

Referencias

- Acero, L.M. (2013). La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Tesis de maestría. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/viewFile/707/550>
- Acosta, A. Barrios, O. Ramírez, C, y Riveros E. (25 al 27 de Junio de 2014). Enfoque latinoamericano del proyecto editorial Medio Pan y un Libro. En Departamento de filosofía Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, XIV simposio internacional sobre pensamiento filosófico latinoamericano Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas. Simposio llevado a cabo en Santa Clara, Cuba.
- Alvarado, M & Otros. (1995). El nuevo escriturón. México: libros del rincón, Secretaría de Educación Pública Unidad de Publicaciones Educativas, recuperado de https://profesorsergiogarcia.files.wordpress.com/2016/03/el_nuevo_escrituron.pdf
- Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.
- Andruetto, M. T. & Lardone L. (2003). La construcción del taller de escritura en la escuela, la biblioteca, el club... Argentina: Editorial Homo sapiens.
- Ballén A. y Pereira R. (Ed.). (2012). Más allá del aula. Experiencias de salidas pedagógicas. Bogotá, Colombia: Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D.
- Bárcena, F. & Melich J. (2014). Quince años después y una pedagogía de la radical novedad. *En* La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Bárcena, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. *En* Arellano, A. La educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona: Antropos, pp. 49-78.
- Bartra, A. (1999). ¿Para qué sirve la poesía? México: Siglo XXI editores.
- Bisquerra, R. (2008). Metodología cualitativa. En: Secretaría de educación y cultura. Servicios educativos del estado de Chihuahua. Centro de investigación y docencia, Maestría en educación. Chihuahua. Antología. (PDF).
- Bodoc, L. (2017). La literatura en tiempos del oprobio. XVII jornadas “la literatura y la escuela”. Conferencia de apertura llevada a cabo en las XVII jornadas Jitanjáfora ONG. Mar del Plata.
- Calvo, A. (2011). Sobre el tabú, el tabú lingüístico y su estado de la cuestión. Costa Rica: revista de artes y letras. universidad de costa rica xxxv, vol. 2. Recuperado de file:///C:/Users/claraines/Downloads/558-Texto%20del%20art%C3%ADculo-893-1-10-20120803.pdf
- Cuervo, C. I. (2018). Cuerpo con sentido: hacia una pedagogía poética. Colombia: revista virtual Magisterio No 49. 21-05.2018. recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/cuerpo-con-sentido-hacia-una-pedagogia-poetica>.
- Cuervo, C. I. (2015). El círculo de lectura literaria, una experiencia crítica y de afectación con la comunidad. Colombia: Revista Virtual Magisterio 27-07-2015. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-circulo-de-lectura-literaria-una-experiencia-critica-y-de-afectacion-con-la-comunidad>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa-*ensayo*. En: revista *Theoría*, Vol 14 (1), p.p. 61-71. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

- Erickson, F. (2008). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Secretaría de educación y cultura. Servicios educativos del estado de Chihuahua. Centro de investigación y docencia, Maestría en educación. Chihuahua. Antología. (PDF)
- Fajardo, M. (s.f.) Los talleres de creación literaria como elemento de bienestar en las comunidades. RELATA, Ministerio de Cultura de Colombia.
- Fajardo, M. (s.f.) Narro, luego existo: Un dossier de reflexiones y actividades para la creación de narraciones con el motivo de la infancia en el taller RELATA-Liberatura de Ibagué. RELATA, Ministerio de Cultura de Colombia.
- Farieta, N. & Otros. (2018). La experiencia literaria en voz alta: un círculo de lectura poética en ciclo uno y grado noveno. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, tesis de maestría. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34703/LA%20EXPERIENCIA%20DE%20LA%20LECTURA%20EN%20VOZ%20ALTA%20DE%20POES%20C3%8DA%20UNA%20PR%20C3%81CTICA%20VIVA%20EN%20CICLO%201%20Y%20GRADO%20NOVENO.pdf?sequence=1>
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. Argentina: revista Educación física y ciencia Vol. 8. Pp. 1-14. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/4399/439942650004.pdf>
- Frugoni, S. (s.f.). Escribir ficciones: un camino hacia la literatura. Recuperado de
https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/upload/Frugoni-Escribir_ficciones.pdf
- Gadamer, H. G. (1996). Verdad y método, Tomo I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

- Gallo, L.E. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. Brasil, Sao Paulo: Universidad de Sao Paulo, revista Educação e Pesquisa, vol. 40, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 197-214. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830062013>
- Gamboa, C.A. & Otros. (2011) La poesía retorna al aula: renovación del canon literario formativo poético. Colombia: Revista Perspectivas Educativas Vol 4, enero-diciembre Pp. 131-149. Recuperado de: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/viewFile/707/550>
- García, L. E. & Otros (2018). El acontecer de la lectura literaria y la escritura creativa en la escuela. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Tesis de Maestría. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34902/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- García Maffla, J. (2013). *La lectura de la poesía*. Departamento de Literatura, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Retrieved from <http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00215a&AN=puj.10554.24835&lang=es&site=eds-live>
- García, M, J. (2001). ¿Qué es la poesía? Bogotá: Centro editorial Javeriano CEJA.
- Gibbs, G., (2012) El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa., Madrid: Editorial Morata.
- Gil, J. (1994). Análisis de datos cualitativos. Bogotá: promociones y publicaciones universitarias, S.A.
- Gómez, S.M. & Otros. (2017). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. España: Ediciones Complutenses vol. 30 No.1. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57351>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., and Baptista Lucio, P. (2010) Metodología De La Investigación. Quinta Edición. México D.F.: Mc Graw - Hill.
- Hoyos Botero, C. (s.f.) Un Modelo para Investigación Documental. Guía teórico – práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Señal Editora.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Primera edición. Colombia: CINDE. PDF
- Jara, O. (s.f.) orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jauss, H, R. (1986). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid: Taurus Ediciones.
- Jiménez, A. (2004) El Estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2013). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2008). Agamenón y su porquero. Colombia: Asociación colombiana de lectura y escritura ASOLECTURA.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En: “¿y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje. Revista educación y pedagogía, Universidad de Antioquia. Vol. 18. Recuperado de: http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/ la_experiencia_Larrosa.pdf
- Larrosa, J. (1998). La experiencia de la lectura. Barcelona, España: Dirección general del libro y bibliotecas del Ministerio de Cultura; editorial Laertes.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario-capítulo uno y dos- México: Fondo de Cultura Económica.

- Machado, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Argentina: Anaya editorial
- Mardones. J.M. (2006). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*. Anthropos: Colombia.
- Mariño, G. (2011). *Sistematización de experiencias. Una propuesta desde la educación popular*. Documento de lectura bajo una Licencia de Creative Commons Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported.
- Martínez, B. E. (2002). *El taller de literatura, un taller de pensamiento*. Colombia: Universidad de la Sabana.
- Martínez, E. L & Otro. (2000). *Diccionario de filosofía: ilustrado con autores contemporáneos, lógica, filosofía del lenguaje*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Martínez F. R. (2009). *Poesía anónima africana, tomo I*. la Habana: Editorial Arte y Literatura Instituto cubano del libro.
- Maturana, H. (2002). *Transformar en la convivencia (Segunda ed.)*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colombia-Chile: Tercer Mundo y Dolmen Ediciones.
- Mejía, M.R. (s.f.). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Recuperado de:
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez. Colombia: UNESCO, MEN-ICFES
- Morín, E. (1998). *Amor, poesía, sabiduría*. Bogotá: cooperativa editorial Magisterio.

- Muschg, W. (2004). Sobre el origen mágico de la poesía. Señal que cabalgamos No. 43 año 3. 2004. Bogotá: facultad de ciencias humanas Universidad Nacional de Colombia
- Mandoki, K. (2006). Estética cotidiana y juegos de la cultura. México: siglo XXI editores, 61-96.
- Ministerio de Cultura. Talleres adscritos a Relata vigencia 2018. Recuperado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/literatura/red-de-escritura-creativa/Documents/Listado%20talleres%20Relata%202018%20.pdf>
- Meek, M. (2004). En torno a la cultura escrita. México: Fondo de cultura Económica.
- Nova, J.A. (2018). Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, tesis de maestría. Recuperado de: <file:///e:/universidad%20javeriana/nuevos%20documentos/tesis%20lectura%20literaria.pdf>
- Paz, O. (2012). El arco y la lira. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, Á. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En: Secretaría de educación y cultura. Servicios educativos del estado de Chihuahua. Centro de investigación y docencia, Maestría en educación. Chihuahua. Antología. (PDF)
- Petit, M. (2013). La lectura íntima y compartida. I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de "Leer juntos". Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14087824/la-lectura-intima-y-compartida-michele-petit-antes-que-catedu>
- Petit, M. (1999) "La literatura, parte integrante del arte de habitar". En: Parapara clave 5.
- Pinzón, H. J. (2014). El cuerpo de la experiencia estética. Colombia: Revista de investigaciones Unad. Volumen 13. Número 2. Diciembre de 2014. Recuperado de: [file:///C:/Users/claraines/Downloads/1149-1911-1-PB%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/claraines/Downloads/1149-1911-1-PB%20(9).pdf)

- Poe, E. (2016). La posesión de Arnheim o el paisaje del jardín. En: cuentos. España: Penguin Random House grupo editorial.
- Quinche, J. (2018). Poesía para re-pensar la enseñanza de la filosofía: el maestro de filosofía como poeta-artista generador de espacios vacíos. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana-Tesis de maestría. Recuperado de: <file:///E:/UNIVERSIDAD%20JAVERIANA/NUEVOS%20DOCUMENTOS/EL%20MAESTROS%20DE%20FILOSOFIA%20COMO%20POETA.POETA.pdf>
- Ramírez, C. y Riveros E. (Ed.). (2017). Más allá del aula III. Experiencias y reflexiones docentes entre escritos Olayistas. Bogotá, Colombia: Proyecto editorial Medio Pan y un Libro, Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D.
- Ramírez, C. (Ed.). (2016). Compendio de cuento y poesía. Bogotá, Colombia: Proyecto editorial Medio Pan y un Libro, Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D.
- Ramírez, C. y Pereira A. (Ed.). (2014). Más allá del aula II. ¡Entre cuentos y algo más! Imaginación desde Latinoamérica y el caribe.
- Reyes Bulla, A. & Otros. (2018). La experiencia estética en el taller literario: escenario de formación para la lectura y la escritura en la escuela. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana-tesis de maestría. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35195/LA%20EXPERIENCIA%20EST%C3%89TICA%20EN%20EL%20TALLER%20LITERARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes Bulla, A & Otros. (s.f.). Hacia una construcción del sujeto en el acontecimiento estético de la literatura. Colombia: texto sin publicación.

- Rodríguez, E. (2012). la experiencia estética. Lectura de textos poéticos. Colombia: Educación y Territorio Vol. 2. Núm. 2. Julio a diciembre de 2012. Recuperado de: <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/403/426>
- Sierra, R. D. (1999). Teoría y práctica de un taller de poesía. La experiencia de la fragua. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Skliar, C & Larrosa, J. Comp. (2014). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: homo sapiens Ediciones
- Tabla, E. (2015). La poesía como experiencia estética en el aula. Propuesta didáctica. Colombia: universidad Santo Tomas. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2850/Tablaelizabeth2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A. (1996). Aprender a investigar en comunidad 1. Bogotá: Facultad de ciencias sociales y humanas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Torres, N. (2016). El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 37(114), 103–115. <https://doi-org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.15332/s0120-8462.2016.0114.04>
- Vargas Jiménez, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista calidad en la educación superior: programa de autoevaluación académica, Universidad Estatal a Distancia, volumen 3, 119-139. Recuperado de http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf
- Villegas Uribe, E. U. A. de B. (1989). *Juan Manuel Roca: “La poesía es el mayor ejercicio de la libertad.”* Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Comunicación y Lenguaje. Retrieved

from

<http://ezproxy.javeriana.edu.co:2048/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00215a&AN=puj.10554.28031&lang=es&site=eds-live>

- Zapata, J. (2006). Educación poiética: digno derecho del género humano. Chile: Universidad de Tarapacá, *Límite*, revista interdisciplinaria de filosofía y psicología Vol. 1 No 13 Pp. 137-168. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601308>

Anexos

Ilustración 10. Cuestionario exploratorio

Preguntas para maestros

Las siguientes preguntas corresponden a una investigación adelantada por los docentes Clara Inés Castillo y Andrés Acosta Díaz, vinculados a la S.E.D. Bogotá, y estudiantes de maestría en educación en la Universidad Javeriana, alrededor del tema “*experiencia estética de los estudiantes al interior de un taller de poesía*”; tienen un carácter exploratorio, por lo cual, le pedimos ser lo más concreto y sincero.

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a lo que piensa o sabe acerca del tema.

1. ¿Para usted qué es la poesía?

2. ¿Ha leído o lee poesía? ¿Cuál o qué autores?

3. ¿Ha escrito o escribe poemas? ¿En qué momentos o bajo qué circunstancias?

4. ¿Ha utilizado la escritura de poesía al interior de sus clases, como por ejemplo para abordar un tema, como medio de expresión individual, para explicar sus características, para abordarla como contenido de su área?
-
-

Preguntas para estudiantes:

Las siguientes preguntas corresponden a una investigación adelantada por los docentes Clara Inés Castillo y Andrés Acosta Díaz, vinculados a la S.E.D. Bogotá, y estudiantes de maestría en educación en la Universidad Javeriana, alrededor del tema “*experiencia estética de los estudiantes al interior de un taller de poesía*”; tienen un carácter exploratorio, por lo cual, le pedimos ser lo más concreto y sincero.

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a lo que piensa o sabe acerca del tema.

1. ¿Para usted qué es la poesía?
-
-

2. ¿Ha leído o lee poesía? ¿Cuál o qué autores?
-
-
-
-
-

3. ¿Ha escrito o escribe poemas? ¿En qué momentos o bajo qué circunstancias?

4. ¿Qué piensa sobre la posibilidad de participar en un espacio para la lectura y la escritura de poesía al interior de nuestro colegio?

Ilustración 11 Consentimiento informado

El presente proyecto es una propuesta pedagógica y didáctica alternativa al interior de nuestra institución educativa. Responde a una iniciativa de creatividad y emociones, vinculando el pensamiento solidario con el encuentro de mundos. Responde además a objetivos formativos y estéticos, así como a objetivos investigativos al interior de una maestría en Educación adelantada por el docente tallerista, por lo tanto,

Yo _____ identificado con c.c. No.

(____) madre (____) padre (____) acudiente o (____) representante legal (____) del estudiante _____ de ____ años de edad, del curso ____ y la jornada _____ he (hemos) sido informado(s) acerca de la finalidad y condiciones de participación de mi (nuestro- nuestra) hijo- (a) en el taller de poesía propuesto por el docente tallerista _____, a realizarse dentro de las instalaciones de la Institución Educativa

_____ en jornada contraria a la que pertenece mi (nuestro) hijo (a), de ocho a once de la mañana los días miércoles.

Teniendo claridad en cuanto a la solución de inquietudes y comprendida en su totalidad la información relacionada con esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro- nuestra) hijo (a) en esta actividad es libre y voluntaria y no tendrá repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones y/o calificaciones de curso.
- La participación de mi (nuestro- nuestra) hijo (a) no generará gastos económicos de ninguna índole, tampoco recibirá ningún tipo de remuneración por su participación.
- No habrá ningún tipo de sanción en caso de no autorizar su participación en el taller.
- Como es un trabajo eminentemente pedagógico y este es su fin, autorizo (autorizamos) se graben algunas sesiones donde aparezca mi (nuestro- nuestra) hijo (a), con fines académicos únicamente.
- Autorizo (autorizamos) la publicación y circulación de las producciones escritas y orales de mi (nuestro –nuestra) hijo (a).
- Autorizo (autorizamos) la participación de mi (nuestro) hijo (a) en recitales, encuentros concursos y festivales de poesía al interior y exterior de la institución educativa, siempre y cuando se informe oportunamente al respecto.
- Estoy (estamos) dispuesto (s) a acompañar el proceso formativo y poético de mi (nuestro) hijo (a) como integrante del taller de poesía.

➤ Me (nos) responsabilizo (responsabilizamos) de la llegada y salida de mi (nuestro) hijo (a) al o del colegio. Por lo tanto, él (ella):

✓ Se va solo (a) al colegio. SI _____ NO _____

✓ Se va en compañía de: Hermanos _____ Primos _____ Vecinos _____

✓ Se va en compañía de padre, madre o una persona adulta _____

Nombre _____ Número de teléfono _____

A la salida del taller,

✓ Se va solo (a) del colegio. SI _____ NO _____

✓ Se va en compañía de: Hermanos _____ Primos _____ Vecinos _____

✓ Se va en compañía de padre, madre o una persona adulta _____ Nombre

_____ Número de teléfono

Recuerdo (recordamos) que una vez finalizada la actividad del taller, es mi (nuestra) responsabilidad la seguridad, cuidado y protección de nuestro (a) hijo (a).

Recibí circular a los _____ días del mes de _____ 2019.

Firma y cédula

Firma y cédula

Ilustración 12 Sesiones del taller con respecto al tabú de Alteridad: encuentro con el otro

Primera Sesión

Nombre: ¿Qué sabemos sobre el tabú?

Tabú: Lo prohibido en el colegio

Propósito: La sesión propone dos momentos clave: la confrontación del concepto de tabú con respecto a las prohibiciones que se tienen al interior del colegio y la proyección poética de la sensibilidad humana afectada por el encuentro con la historia del otro en el colegio.

Justificación: Es de gran importancia tener en cuenta la definición, el concepto o significado de la palabra tabú, para dar inicio al desarrollo de las sesiones del taller de poesía. El tabú se reconoce como la prohibición de hacer o decir algo determinado. Este término ha sido impuesto por ciertos grupos sociales atendiendo a prejuicios de carácter moral, social o psicológico. Lo cual implica, chocar con lo que se considera de buen gusto. Los tabúes se van modificando, según el tiempo y lugar, el hecho de no conocer los tabúes elaborados por una determinada comunidad genera inconvenientes.

Es dable saber que todas las prohibiciones se apoyan en alguna razón. Sin embargo es bastante frecuente que el observador ajeno a la comunidad solamente se fije en la prohibición, sin conocer la causa que lo motiva. Para las sociedades occidentales modernas, por ejemplo, la idea de tabú adquirió un nuevo significado porque pertenece a las cuestiones de las que voluntariamente se elige no hablar o tocar. Puede verse también reflejado cuando alguna persona se siente molesta o dolida por algún comentario hecho por otro.

En nuestro caso particular, al hablar de cuerpo y alteridad en el desarrollo de las sesiones del taller de poesía, el término tabú tiene una validez de gran importancia al permitir asumirlo desde

la experiencia estética, como la posibilidad de generar cierto goce estético, para conocer, interpretar y comentar textos poéticos, que han surgido en el transcurso de la historia y el taller.

El tabú en el taller también genera la posibilidad de crear y transformar no sólo el pensamiento, sino la escritura y lectura en quienes coordinan el taller y el grupo de estudiantes que participan, afectando necesariamente su sensibilidad. El desarrollo de la sesión lo considera más bien, como una posibilidad de proyección poética, dentro y fuera del taller.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla en la biblioteca escolar. Allí nos organizamos en mesa redonda para presentar el taller y llevar a cabo la primera sesión. Finalmente se desarrolla la consigna y el cierre.

Re elaboración: En esta sesión no se presenta re elaboración al ser la inauguración del taller. La inauguración del taller será aproximadamente de 30 minutos, tiene los siguientes momentos:

- Presentación de quien dirige el taller.
- Explicación sobre la necesidad oportuna del taller en el colegio, lo que vamos a realizar, las experiencias que podemos tener y la actividad de cierre en un Agupanelazo poético.
- Apropiación del taller por parte de los participantes: nombrarlo.
- Formulación de acuerdos de convivencia y responsabilidad.

- Integración de los participantes del taller: que cada participante se presente con el grupo poéticamente, nombrando algunas de sus cualidades y valores que lo caracterizan.
- Se pone en común conocimiento que los poemas elaborados en cada sesión los guardaremos para construir un libro artesanal al finalizar el semestre.
- ¡Manos a la obra!

Abordaje de tabú: En este momento dialogaremos sobre algunas prohibiciones que se establecen en el colegio, de acuerdo a las siguientes preguntas de guía: ¿Qué prohibiciones nos afectan en el colegio?, ¿Por qué se presentarán esas prohibiciones?, ¿Qué nos lleva a cumplir esas prohibiciones?, ¿Se siente temor al no cumplirlas? ¿Por qué?, ¿En algunas oportunidades se utiliza vocabulario relacionado con el cuerpo, que se puede ver como una prohibición?, ¿Cómo sentir del cuerpo del otro, sin causar daño con lo que se dice?, ¿La prohibición puede ser un tabú? ¿Qué se entiende por tabú?, ¿Es necesario hacer uso de las prohibiciones en el colegio?, ¿por qué?

Encuentro con el tabú: Conversatorio relacionado con los poemas de la lectura preparada y su relación con la vida escolar: dialogar sobre los tabú que se viven en la cotidianidad escolar.

El encuentro se propone de treinta minutos mediante el desarrollo de un diálogo abierto, para que los participantes del taller expresen libremente sus ideas y percepciones acerca de los poemas leídos, y cómo estos se relacionan con las situaciones cotidianas que suceden en el ámbito escolar. Los estudiantes participantes tendrán la posibilidad de comentar sus anécdotas, situaciones vividas, inconformidades con algunos aspectos relacionados con las prohibiciones “tabúes” que se tienen en el colegio. Quien coordina el taller tienen como misión ir encaminando

el diálogo con sus aportes e intervenciones que consideren oportunas, de tal manera que niños y jóvenes tengan la oportunidad de expresar sus ideas de manera libre y espontánea.

Propuesta de lectura: “Después del colegio” poemario de Flóbert Zapata.

El encuentro con el tabú prepara el ambiente para realizar la propuesta de lectura, de los versos de Flóbert Zapata (entre quince y veinte minutos).

Finalizado el ejercicio de lectura, se hacen algunos comentarios acerca de la misma, y se propone la consigna.

Estrategia de lectura: primero Se presentará una pequeña biografía acerca de quién es el autor, lugar de procedencia, algunas de sus obras. El tallerista prepara una lectura en voz alta de algunos poemas del autor y la presenta al grupo; se puede hacer uso de gestos, miradas, matices afectivos y movimientos corporales que alimenten el fluir del ritmo poético. Luego, cada participante recibe un paquete de poemas del autor de manera aleatoria, y se les invita a leerlos de manera íntima, personal, para que ellos gocen la poesía. La propuesta de lectura debe proponer la contemplación de la obra poética.

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura: La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Proponer a los estudiantes invocar el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación.

La escritura es convocada a partir de unos versos de Flóbert Zapata (previamente definidos por quien dirige el taller) un poema en pliego de papel craft sobre alguna prohibición/tabú establecido en el colegio. Estos los pegamos sobre paredes estratégicas al interior de la institución educativa. El poema se escribe primero en hojas, se alimenta de la discusión grupal, el acompañamiento del tallerista y luego se plasma en el craft (hacer que el papel parezca un pergamino antiguo). En la siguiente sesión, cada participante re elabora su poema en papel pergamino haciéndolo parecer como la voz que ha surgido del tabú escolar que se convierte en mito por medio de las palabras poéticas. Este será guardado para la sesión de elaboración de libro personal.

Consigna

Los siguientes versos de Flóbert Zapata han perdido su poema, y necesitan que los conviertas en uno nuevo con relación a las prohibiciones o tabú del colegio.

La consigna-propuesta de escritura consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos y puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Se comparte de manera verbal la vivencia y experiencia poética del día. Los pergaminos poéticos listos se pegan en las paredes estratégicas del colegio, con el fin de que la comunidad y los participantes puedan compartir la lectura de los versos: asistir a un momento de “placer en la creación poética del otro”; de las percepciones de la comunidad y del propio autor, para que en la siguiente sesión, se realice la edición o re elaboración que se considere pertinente. Finalmente, se dispone de treinta minutos para la escritura del diario de campo.

Para la siguiente sesión cada uno re elaborará en papel pergamino sus versos para guardarlos y anexarlos en la sesión de elaboración del libro personal.

Se solicita traer un octavo de papel pergamino y un micro punta.

Recursos

22 Copias de las lecturas preparadas.

Cinta gruesa transparente.

20 Pliegos de papel craft.

5 formatos de diario de campo para participante y dos para tallerista.

Hojas blancas.

Esferos, borradores, tajalápiz y

20 marcadores permanentes.

lápices.

Segunda Sesión

Nombre: y... ¿si pensamos en la muerte?

Tabú: El temor a la muerte.

Propósito: La sesión propone dos momentos clave: la confrontación del tabú con respecto a la muerte y la proyección poética de la sensibilidad humana afectada por este tabú.

Justificación: El cuerpo es siempre el lugar donde se suscita la experiencia ya sea de vida o muerte. Es quién sufre la afectación directamente. Este se ve abocado a experimentar de manera real, el tabú de la muerte: presente en la vida del ser humano de todas las épocas, pues forma parte de su vida y existencia, tanto así que es algo sagrado e intocable por muchas agrupaciones humanas.

La muerte es objeto de tabú, por las implicaciones que esta tiene (para el cuerpo y para el otro). Está perpetuado por el tabú del miedo, el cual desautoriza en ciertas oportunidades el uso de determinados términos que tienen que ver con él, dependiendo la cultura, especialmente cuando tiene que ver con los temas religiosos. Bonfante (1966) cita que el tabú en su significado original es “*la evitación de una palabra*” (y su reemplazo por otra), por temor a un ser *sobrenatural*” (p. 142). El tabú más frecuente se relaciona con dios o el demonio, y la muerte, como tabú, no escapa a esta acepción.

Casas (1986) cita vestigios de vivencia de tabú en el temor hacia el demonio, en las maldiciones, las supersticiones y las creencias populares, donde por lo general se cita o pronuncia la palabra *muerte*

Nombrar algunas enfermedades en las sociedades más civilizadas pertenece al tabú porque se inclina hacia la muerte: convirtiéndola en objeto de censura. El hecho de leer poesía relacionada con la muerte, observar láminas (libro álbum), hacer comentarios relacionados con este tabú, permite que los participantes experimenten un proceso de liberación de emociones, (catarsis) lo cual les ayuda a reconocer y expresar lo que sienten y piensan de manera más pura y sencilla a

través de las creaciones poéticas. No cabe duda que hay afectación en cuanto a la sensibilidad, a través del empleo y el encuentro con el lenguaje, al interior de la experiencia estética.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla en la biblioteca o en la ludoteca escolar. Allí nos organizamos en mesa redonda para una lectura en voz alta por parte de quien coordina la sesión, desarrollar la consigna y realizar el cierre.

La construcción de la propuesta de lectura será proyectada en videobeam. Uno de los participantes lee en voz alta y los demás lo siguen.

Re elaboración: Disponemos un momento de treinta minutos para llevar a cabo la re elaboración de las producciones poéticas de la sesión anterior en el pergamino, y conocer poemas nuevos de los participantes (si los hay). Este momento de alteridad goza de las percepciones de los compañeros frente a la poesía individual, alimentándola de palabras, anécdotas, versos y demás propuestas que el momento den a lugar.

Abordaje de tabú: Se inicia un conversatorio relacionado con el temor o el tabú a la muerte: ¿Por qué el temor a la muerte?, ¿Qué hay de misterioso en el tema de la muerte?, ¿nos da temor hablar de la muerte?, ¿Por qué? , ¿De dónde proviene ese temor que nos genera hablar de este tema?,

El conversatorio se empieza a cerrar con la presentación del encuentro con el tabú.

Encuentro con el tabú: El encuentro se realizará durante un tiempo de veinte minutos, a través de la proyección de imágenes en el videobeam de unos cuerpos momificados producto de factores naturales en el municipio de San Bernardo (Cundinamarca). Se les presenta en un mapa dónde queda este sitio y se contextualiza el por qué sucede esto con relación a la muerte.

Ellos exponen sus percepciones e inquietudes sobre la vida y la muerte: anécdotas, preguntas, comentarios, opiniones relacionadas con el tabú.

Propuesta de lectura: "El pato y la muerte" de Wolf Erlbruch.

A partir del conversatorio anterior, se abre la posibilidad para iniciar la propuesta de lectura con los estudiantes participantes, de tal manera que el texto leído sea el que confronte las expectativas del grupo, respecto al tema tabú que se está trabajando.

Estrategia de lectura: primero Se presentará una pequeña biografía acerca de quién es el autor, lugar de procedencia, algunas de sus obras; esto en el videobeam aprovechando que es un recurso para la sesión. El tallerista prepara una lectura en voz alta del libro álbum, haciendo bastante énfasis en el uso de gestos, miradas, matices afectivos y movimientos corporales que alimenten el fluir del ritmo poético, toda vez que esta sesión está cargada desde al abordaje del tabú de bastante emocionalidad refleja en las sensaciones corporales.

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura

La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Proponer a los estudiantes invocar el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación.

Para la consigna, se propone construcción de un poema en colectivo a manera de *cadáver exquisito* con respecto a la dualidad vida/muerte. (Los participantes escriben uno o dos versos previamente y luego los vamos uniendo al poema grupal, el cual se escribe en computador y se va proyectando en videobeam). Finalmente se diseña tipo de letra y fuente en grupo y a cada participante se le entrega una copia (en la siguiente sesión). La escritura se sugiere como el reto a escribir desde los aportes del diálogo del encuentro con el tabú.

Consigna

Escribe uno o dos versos que expresen la emoción que te provocó el encuentro con el tabú y el Pato y la muerte... en un rato los uniremos en un gran poema colectivo.

La consigna-propuesta de escritura consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos. Puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y

sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Finalmente el grupo expresa de manera individual y verbal la experiencia vivida durante la sesión poética del día. Se realiza la lectura por parte de los estudiantes del poema que se ha elaborado entre todos. Cada uno recibe su copia, la cual será anexa al libro artesanal final. Luego se disponen para la escritura del diario de campo. Se cuenta con un tiempo de 30 minutos.

Se hace la invitación para leer poesía. Para la siguiente sesión se sugiere traer colores, plumones y otros materiales sencillos para elaborar una decoración.

Recursos

Lectura preparada

Esferos y lápices

20 octavos de papel pergamino

Imágenes de las momias de San Bernardo

Un encendedor o una vela

y un mapa virtual de Cundinamarca

Micro punta de colores

5 formatos de diario de campo para participantes y dos para tallerista.

Hojas blancas

Videobeam y computador

Tercera Sesión

Nombre: ¡líbranos de ellos y de nosotros mismos!

Tabú: El dominio y la libertad del otro.

Propósito: La sesión propone dos momentos clave: la confrontación del tabú con respecto al dominio por parte de alguien que oprime al semejante y la sensación de libertad. Producto de la experiencia estética, se reta a realizar una proyección poética de la sensibilidad humana afectada por la sensación de libertad.

Justificación: Es el cuerpo del ser humano el lugar donde la experiencia estética se hace realidad. En él se experimentan sensaciones y emociones que son producidas por diversas situaciones que a lo largo de la vida le interpelen, le suceden, se le presentan, le acontecen al hombre en su diario vivir. Son situaciones, hechos o sucesos que marcan y determinan su existencia: marcan la existencia a nivel individual, pero también a nivel colectivo.

El ser humano es en sí mismo único y trae consigo su propia historia de vida, sueños, costumbres, saberes y aprendizajes... Éste generalmente es afectado por el dominio de otros, aquellos que en sus manos tienen u ostentan el poder, el control o la astucia para imponer, dominar y doblegar sin medida. Pero consigo también trae el ansia de libertad, la posibilidad de experimentar el ser en un sinnúmero de veces cuando le ha sido coartada, negada, arrancada y violentada su expresión.

La opresión de libertad también afecta al otro y al colectivo, les deja marcas y afectaciones, producto del maltrato en su sensibilidad, porque no se les ha permitido “ser”.

La alteridad surge como condición de ser “otro” desde la perspectiva del “yo”. De ahí la importancia de contemplar los intereses del “otro” o entre un “nosotros” y un “ellos”, cada uno con sus particularidades. La alteridad, entonces, implica ponerse en el lugar de ese “otro” Alternando la perspectiva propia con la ajena, lo cual se impide cuando existe ese tabú que promueve la dominación, la opresión y el aniquilamiento. Cuando la alteridad no representa

voluntad de entendimiento que fomente el diálogo y las relaciones pacíficas, no hay espacio para generar acuerdos en donde haya igualdad.

El hecho de permitir expresar su sentir y pensar a los participantes del taller, con sus apreciaciones espontáneas en la escritura y lectura de poemas, produce una sensación de paz y tranquilidad, fomentando así la experiencia estética en cada uno de los participantes.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla en la ludoteca escolar. Allí nos organizamos en mesa redonda para re elaborar el poema colectivo si se considera necesario y para dialogar el tabú. Disponemos una serie de cojines o colchonetas para que el ambiente sea de libertad y tranquilidad.

Presentación de la canción "la maldición de Malinche" y lectura de la letra. Luego se lee en voz alta el poema de Neruda previamente seleccionado. Se relacionan los textos poéticos y se da lugar a la consigna.

Para esta sesión es clave recordar pautas de respeto y cuidado del otro por sus apreciaciones e intervenciones.

Re elaboración: Disponemos un momento de quince minutos para llevar a cabo la re elaboración del poema colectivo de la sesión anterior. Este momento de alteridad goza de las percepciones de los compañeros frente a la poesía individual, alimentándola de palabras, anécdotas, versos y demás propuestas que el momento den a lugar. Es el momento para fortalecer a través de la palabra oral las producciones poéticas de los participantes.

Abordaje de tabú: En este momento realizamos un paralelo entre la libertad y la dominación. Los participantes, a manera de lluvia de ideas proponen lo que piensan sobre los dos conceptos del paralelo. Luego les proponemos pensar qué se siente cuando nuestros ojos se encuentran vendados, o cuando tenemos algo que no nos permite ver, a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué hay delante de nosotros?, ¿Quién está delante de nosotros?, ¿Quién es el otro, el que está ahí?, ¿Qué necesita?, ¿Cuál es su intención?

Encuentro con el tabú: Se asigna un tiempo de treinta minutos para el encuentro con el tabú, para que los participantes observen una serie de máscaras que están dispuestas en el piso. Luego de observarlas, cada uno elige una que lo identifique. La coloca sobre su rostro, de tal manera que lo cubra en su totalidad.

Se les invita a reflexionar a partir de los siguientes interrogantes: ¿Esa máscara, me aleja del contacto físico del otro?, ¿Me produce temor el hecho de colocarme la máscara?, ¿Cuál es el misterio que guarda la máscara?, ¿Me siento libre cuando la tengo en mi cara?, ¿El otro, me puede reconocer?, ¿Sentirá temor?, ¿A través de mi máscara lo puedo lastimar?, ¿Él me puede lastimar, si tiene su máscara puesta?

Los interrogantes son la puerta de entrada tanto a la lectura preparada como la propuesta de escritura.

Los participantes escuchan la voz del tallerista que les invita reflexionar sobre la experiencia que están vivenciando en ese momento. (Va haciendo cada pregunta de las que aparecen enunciadas en el apartado del encuentro con el tabú), hay un momento en el que cuidadosamente y en silencio se desplazan con su rostro cubierto por la máscara.

Se finaliza el ejercicio con un corto conversatorio relacionado con las preguntas que se realizaban mientras se tenía la máscara puesta.

Propuesta de lectura

"La maldición de Malinche" de Amparo Ochoa, "Antepasados" de Jota Mario Arbeláez y "Canto XII Jiménez de Quesada 1536" de Pablo Neruda.

El momento del encuentro con el tabú, permite ambientar o dar inicio a la propuesta de lectura planteada. La cual relaciona en los textos propuestos el tabú del dominio y la libertad. Tendrá una duración de 15 a 20 minutos.

Estrategia de lectura: Esta estrategia tiene tres momentos: primero Se presentará una pequeña biografía acerca de quiénes son los autores, su lugar de procedencia y algunas de sus obras. En segundo lugar, el tallerista prepara la lectura en voz alta del poema "antepasados" de Jota Mario Arbeláez, haciendo uso de gestos, miradas, matices afectivos y movimientos corporales que alimenten el fluir del ritmo poético en relación con el otro del presente y del pasado que describe el poema. En un tercer momento, la maldición de la Malinche y el canto XXI se acompañan de canciones que han tomado los versos para musicalizarlos, y a cada participante, se le comparte la letra de los poemas para que lo puedan seguir en lectura íntima (como enuncia Michèle Petit).

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura

La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Proponer a los estudiantes invocar el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación, pues así, escribir unos versos tras de la máscara escogida donde propongan una situación diferente a la de los textos (juego de contrarios) resultaría mucho más íntimo e intenso. Cada máscara estará en blanco, sólo se podrá observar el rasgo facial- gesto de la máscara. Los participantes decorarán la máscara de manera que puedan darle otra apariencia con respecto al gesto, disponiendo de los materiales que gusten.

Consigna

Frente a la Malinche y a los barcos de Gonzalo Jiménez de Quesada hace falta un poema que describa lo contrario a lo que ellos dicen. Escribe ese poema empezando cada verso con las siguientes palabras: alegres-feroz-rápidos-ahora somos-madre-padre-vida-esperanzas-rostro-otra historia.

La consigna-propuesta de escritura consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos y puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y

sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Está segmentado para que el grupo comparta de manera verbal la vivencia poética del día y realice una exposición de las máscaras sobre la pared, permitiendo que el poema pueda ser leído y confrontado con la decoración. Finalmente, se dispone de treinta minutos para la escritura del diario de campo.

Para la siguiente sesión se sugiere continuar con la lectura y escritura de poesía de manera libre.

Recursos

22 Copias de máscaras	Dos pliegos de papel craft o periódico
Lecturas preparadas	Marcadores
22 Copias de la Maldición de la Malinche y el canto XXI	Grabadora y pistas de las canciones Cinta pegante
Plumones, colores y/o escarcha	Decoraciones de los participantes
Colbón o pegamento	
Cinco formatos de diario de campo para participantes y dos de tallerista.	

Cuarta Sesión

Nombre: Rimemos y cantemos al ritmo de la pista

Tabú: El miedo a encontrarnos con nosotros mismos.

Propósito: La sesión propone dos momentos clave: la confrontación del tabú con respecto al miedo a encontrarse consigo mismo y la proyección poética de la sensibilidad humana afectada por esos temores o miedos.

Justificación: El ser humano por naturaleza es un ser social. Usualmente se encuentra en compañía de otros: situaciones cotidianas, hechos, celebraciones (familia, trabajo, escuela...) Necesita constantemente vivir esa experiencia de contacto y relación con los demás. Son momentos que le permiten experimentar como ser social. Pero en muchas oportunidades también necesita espacios de aislamiento, para encontrarse consigo mismo; sin embargo ese silencio, muchas veces se percibe con cierta extrañeza: “Existe un miedo a encontrarse con uno mismo” con sus propios pensamientos. Con frecuencia el ser humano se está enfrentado a muchos estímulos que generan dolor, cansancio, tristezas, estrés, agotamiento, y sería la oportunidad para encontrar esos espacios que permitan la reflexión, el volver a la calma, el encuentro personal. También es dable considerar que muchas veces busca otras cosas qué hacer, para mantenerse desconectado de esa realidad, evadiendo el encuentro consigo mismo y con los otros.

Pareciera que existiera un miedo a adentrarse en sí mismo y se quisiera ignorar esa parte de la vida. Esa “soledad” se observa con cierto temor, desconociendo que el hecho de estar solo y pasarlo bien le permite reconocerse a sí mismo, estar satisfecho de sí, evitando depender siempre de los demás, para asumir responsabilidades, aumentar la confianza y solucionar problemas.

El reconocimiento personal faculta la individualidad con respecto al “otro”. Reconocer la individualidad promueve las relaciones interpersonales, evitando las críticas y los murmullos destructivos.

Muy apropiado el tema de este tabú, para permitir la reflexión en niños y jóvenes, de tal manera que en la construcción poética y la experiencia estética, descubran la importancia de encontrarse consigo mismo. Buena oportunidad para expresar sentimientos y emociones a partir de las creaciones poéticas, en este caso, de *free stile*.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla entre la ludoteca o la biblioteca escolar, adecuando sillas en círculo, para permitir la observación entre los participantes, al leer y al participar del momento de escritura *free stile*. Para la sesión es necesario explicar qué relación tiene el rap y la creación espontánea con la poesía.

Se presentan las canciones en la grabadora y cada uno lo puede leer con el texto impreso.

Luego nos encontramos con el tabú, explicando la dinámica, pautas de respeto y cuidado del otro.

Re elaboración: Disponemos un momento de quince minutos para llevar a cabo la re elaboración de las producciones poéticas de la sesión anterior (máscaras) y conocer poemas nuevos de los participantes. Este momento de alteridad goza de las percepciones de los compañeros frente a la poesía individual, alimentándola de palabras, anécdotas, versos y demás propuestas que el momento den a lugar.

Abordaje de tabú: Dialogaremos sobre el temor a encontrarnos con nosotros mismos. A sentir nuestra propia voz interior, a enfrentarnos con nuestros pensamientos, sentir además que

nuestro cuerpo es el lugar de esa experiencia, comprender que el cuerpo del “otro” es el lugar de su experiencia personal también.

Encuentro con el tabú: Se solicita a los participantes relajarse para hablar con ellos mismos. Para ello se les ponen sonidos de relajación.

A medida que ellos se encuentran en silencio y con los ojos cerrados, se les propone que piensen a partir de los siguientes interrogantes: ¿por qué hay que evitar encuentro conmigo mismo?, ¿qué hay de misterioso en ese encuentro?, ¿nos da temor sentir y sentirnos a nosotros mismos corporalmente, sentimentalmente?

El encuentro se propone de diez minutos.

Propuesta de lectura: Rap: "A mi yo de ayer" de Rayden y "Binomio" de Natch

El encuentro con el tabú es la antesala para realizar la propuesta de lectura, que vincula el tabú del encuentro consigo mismo y la poesía (entre quince y veinte minutos).

Estrategia de lectura: Primero Se presentará una pequeña biografía acerca de los autores de rap seleccionados para la sesión, junto algunas de sus obras discográficas. El tallerista prepara las pistas de las canciones de manera que puedan ser oídas por los participantes. Después, se les entrega una copia con las letras de las canciones, de manera que puedan leer de manera íntima los versos que están escuchando en la grabación. Finalmente, cada participante puede leer los versos pero esta vez sin el audio, dinamizando una lectura de tres momentos, permitiendo sentir el ritmo poético, pues así hay posibilidad para la contemplación de la obra poética.

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura

La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Proponer a los estudiantes invocar el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación, para luego compartir los de versos con pista de rap previamente escogida por quien dirige el taller. La temática sería lo que nos produce alegría, miedo, temor, ansiedad o esperanza y que necesitamos compartir con los otros. Las voces se graban para presentar de manera libre el día del Agupanelazo. Los estudiantes de manera espontánea van saliendo a participar de la composición de versos acompañados de la pista.

Consigna

Improvisa la rima de tus alegrías, miedos, ansiedades o esperanzas con versos que terminen en la vocal a; luego en la vocal e; luego en la vocal i y finalmente en la vocal o. ¡Déjate contagiar del ritmo de la pista!

La consigna-propuesta consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos y puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Está segmentado para que el grupo comparta de manera verbal la vivencia poética del día. Se escucharán las grabaciones de los versos compuestos por los participantes. Para finalizar se dispone de treinta minutos para la escritura del diario de campo.

Para la siguiente sesión cada uno trae un producto que desee compartir. (Económico, puede ser un dulce).

Recursos

22 Copias de las lecturas preparadas

Sonidos de tranquilidad

Grabadora

Dispositivo de grabación

Pistas de las lecturas preparadas

Cinco formatos de diario de campo para

Pista para improvisación de rap

participantes y dos para tallerista.

Sesiones con respecto al tabú del cuerpo sensible

Quinta Sesión

Nombre: Cuerpoético Sensiloso

Tabú: Con respecto al cuerpo humano: Sentir el cuerpo del otro

Propósito: La sesión propone dos momentos clave: la confrontación del tabú con respecto al contacto de cuerpos y la proyección poética de la sensibilidad humana afectada por la corporalidad.

Justificación: El cuerpo al ser el lugar para el goce de la experiencia estética, necesita vivir la sensación de contacto con otros cuerpos. Atrevernos a sentir el cuerpo ajeno involucra una

confrontación directa con el tabú social que indica una prohibición sobre el otro, ya sea para conocerlo, saber que existe o por un respeto que se transfigura en temor, al punto que las sensaciones personales son comparables con las de los demás por saber común o por sustentación teórica, cuando el cuerpo del otro es prohibido u objeto de censura.

La proyección poética, o mejor aún, la producción poética, es dable en una situación de *catarsis* cuando la experiencia estética concibe el cuerpo y la relación de cuerpos paralela al sentido utilitarista del cuerpo, es decir, que al sentir para vivir, el sujeto se impresiona por un instante y guarda en su memoria la vivencia; pero en el caso de la ganancia (utilitarista), la estética es vista como algo que genera una utilidad práctica, casi mercantil. Así las cosas, la sesión propone confrontar el tabú para conocer la poesía que existe en la relación de cuerpos, produciendo anécdota, porque la palabra poética nace de allí, construida en comunidad para perdurar en el tiempo y el espacio, desde lo íntimo a lo social.

La sensibilidad afectada por el encuentro sensitivo de cuerpos, si es traducible en poesía debe ser así mismo elaboración diversa emocional, por lo cual, la *Jitanjáfora*, como construcción de poema, convoca a la producción y al goce del lenguaje, una vez el participante vive la experiencia de la propuesta de lectura y el encuentro de cuerpos.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla entre la biblioteca escolar y el patio de juego. En la biblioteca, nos organizamos en mesa redonda para re elaborar los poemas que se consideren necesarios y dialogar el tabú.

En el patio de juego nos encontramos con el tabú, explicando la dinámica, pautas de respeto y cuidado del otro.

En la biblioteca se desarrolla la consigna y el cierre.

Re elaboración: Disponemos un momento de quince minutos para llevar a cabo la re elaboración de las producciones poéticas de la sesión anterior y conocer poemas nuevos de los participantes. Este momento de alteridad goza de las percepciones de los compañeros frente a la poesía individual, alimentándola de palabras, anécdotas, versos y demás propuestas que el momento den a lugar.

Abordaje de tabú: Aquí dialogamos sobre el temor o la prohibición a sentir el cuerpo del otro: ¿por qué hay que evitar el cuerpo del otro?, ¿qué hay de misterioso en el cuerpo?, ¿nos da temor sentir y ser sentidos corporalmente?, ¿de qué manera se irrespeta el cuerpo del otro y de qué manera se le cuida?, ¿cómo podemos sentir en cuerpo del otro sin lastimarlo?

Encuentro con el tabú: El encuentro se propone de treinta minutos mediante un juego de reconocimiento de la corporalidad del compañero: Se invita a los participantes a caminar por el espacio con los ojos vendados, sin saco de uniforme. El tallerista propone al grupo detenerse para saludar de voz y mano al compañero que se encuentre más cercano (cada vez que termine una propuesta del tallerista, se vuelve a caminar). En otro momento, se detienen para tocar respetuosamente el cuerpo del otro (Brazos, rostro, manos y cabello). Ellos siguen caminando y luego se les pide que dialoguen sin mirarse. En otro momento se detienen para olerse. El reconocimiento finaliza cuando se detienen para dar a probar al compañero lo que le gusta degustar (esto cada uno lo aporta según se acuerda en la sesión anterior).

Propuesta de lectura: El encuentro con el tabú es la antesala para realizar la propuesta de lectura, que vincula el encuentro de cuerpos y la poesía (entre quince y veinte minutos).

Antes de la lectura hacemos una lluvia de ideas sobre la Jitanjáfora. Esto nos introduce e intriga sobre la misma, de manera que al ser leída confronte las expectativas del grupo.

La propuesta de lectura está basada en los poemas “La serenata” de José Manuel Marroquín; “El bailecito de boda” “El bosco” de Rafael Alberti Para Niños y “Jitanjáfora Onírica” de Linda Fuquen.

Estrategia de lectura: primero Se presentará una pequeña biografía acerca de quiénes son los autores, lugar de procedencia y algunas de sus obras. El tallerista prepara una lectura en voz alta de los poemas seleccionados. Para llevarla a cabo, se puede hacer uso de gestos, miradas, matices afectivos y movimientos corporales que alimenten el fluir del ritmo poético. Cada participante recibe la copia de una de las Jitanjáfora seleccionadas para la sesión, de manera que pueda seguir la lectura de manera íntima (durante la lectura en voz alta o en otro momento, según considere).

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura

La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Proponer a los estudiantes invocar el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación de una Jitanjáfora a partir de una serie de palabras previamente seleccionadas por el tallerista, extraídas de las lecturas, de manera que el participante, se rete a proyectar la experiencia -primero en una hoja-, describiendo las sensaciones que vivió durante el encuentro con el tabú. Luego, se invita a plasmar su Jitanjáfora sobre una tela de 20x30 centímetros haciendo uso de marcadores, pinceles o esferos.

Consigna

Escribe una Jitanjáfora de preguntas y respuestas con las siguientes palabras: cuerpo, tacto, sensibilidad e intimidad.

La consigna-propuesta de escritura consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos y puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Está segmentado para que el grupo comparta de manera verbal la vivencia poética del día y realice una galería de su Jitanjáfora sobre un “tendedero” (lectura y compartir poético); finalmente, se dispone de treinta minutos para la escritura del diario de campo.

Para la siguiente sesión cada uno traerá una de las frutas que más le guste y desee compartir.

Recursos

22 Copias de las lecturas preparadas.	Cinta gruesa transparente.
20 vendas de tela.	Cinco formatos de diario de campo para participantes y dos para tallerista.
Un dulce o pequeño alimento para compartir por participante.	Una cuerda de diez metros.
Tela blanca de 20 x 30 centímetros.	25 Ganchos de ropa.
Témperas, pinceles, marcadores, esferos, lápices, hojas.	

Sexta Sesión

Nombre: Fruta... ¡Yo te siento fruta!

Tabú: Con respecto al cuerpo humano: la restricción de los sentidos frente al disfrute de las frutas.

Propósito: La sesión propone desnudar las restricciones sociales respecto al disfrute de las frutas, en un poema afectado por las emociones que emergen en el encuentro de los sentidos del olfato, el gusto, el tacto y la vista con las mismas.

Justificación: Probar o comer frutas, por lo general, se define como una acción saludable para el cuerpo humano. También se puede encontrar casos en los cuales las frutas hacen parte de diversos tratamientos cutáneos y hasta del cabello. No obstante, las frutas empiezan a

desaparecer de la dieta de muchas personas, inclusive los niños, quienes en sus meriendas, en lugar de frutas, portan jugos procesados químicamente con una serie de paquetes, los cuales van desplazando tanto a la fruta como a su goce sensitivo.

La sesión no busca promover hábitos alimenticios saludables, (aunque podría ser un efecto paralelo), sino confrontar a los participantes respecto al disfrute que puede generar la fruta cuando se dispone a ser experiencia acompañada de una serie de lecturas sugestivas.

La producción poética en este caso es suscitada por la experiencia del cuerpo sensible que se afecta por la vista, el olor, el sabor, el tacto y la escucha de las frutas que, se han comido o se han deseado comer, pero no se había presentado la ocasión. El tabú en este caso corresponde a la prohibición –ya sea económica, política o social- para acercarse a determinadas frutas y a disfrutarlas, a crearlas y recrearlas estéticamente, en una escritura visual llamada *Caligrama*.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla en la ludoteca escolar poniendo como centro las frutas que cada participante comparte con el grupo. La disposición de las sillas es en mesa redonda, para re elaborar los poemas que se consideren necesarios, dialogar el tabú y confrontarlo.

Al finalizar, dejamos organizada la ludoteca, se desarrolla la consigna y el cierre de la sesión.

Re elaboración: Disponemos un momento de quince minutos para llevar a cabo la re elaboración de las producciones poéticas de la sesión anterior y conocer poemas nuevos de los participantes. Este momento de alteridad goza de las percepciones de los compañeros frente a la

poesía individual, alimentándola de palabras, anécdotas, versos y demás propuestas que el momento den a lugar.

Abordaje de tabú: Aquí dialogamos sobre el temor o la prohibición a disfrutar o rechazar las frutas, puesto que así como la experiencia estética es única e irrepetible, así mismo son las inclinaciones humanas por las mismas, máxime en una sociedad que se está consumiendo en los paquetes y en la carencia de encuentros sensitivos.

El tabú será abordado a partir de una lluvia de ideas respecto a las siguientes proposiciones: hay frutas prohibidas y hay otras que no / ¿consideran que algunas frutas hacen daño al organismo? / ¿Todas las frutas se comen de la misma manera? / ¿Cuáles frutas les generan muchas ganas de probar, por qué? / Cuando comen alguna fruta, ¿la disfrutan?, de ¿qué manera? / ¿Alguna vez una fruta les ha afectado el estado de ánimo o el estómago? / Les han dicho que determinada fruta no se puede comer, pero no les han dicho ¿por qué?

Encuentro con el tabú: El encuentro se propone de treinta minutos (puede ser menor o mayor según sea el abordaje del tabú) compartiendo las frutas que han traído los participantes. Debido a que el tabú está relacionado con las prohibiciones sensitivas para disfrutar las frutas, nos vendaremos los ojos para ir exponiendo a los participantes en diversas sensaciones generadas por ellas. Cabe resaltar que el grupo se divide en dos, unos que tendrán los ojos vendados y otros quienes brindaran la experiencia sensitiva a los compañeros, luego cambiarán de lugar.

Una vez el grupo se divida, se toman las frutas del centro de la mesa, se cortan o distribuyen (según sea el caso) entre quienes tienen los ojos vendados. En primer lugar, el tabú se confronta con el olor, de manera que se describa (entre el participante vendado y quien le sugiere las sensaciones frutales) lo que se siente al percibir el aroma de la fruta, y así, con varias de ellas. En

segundo lugar, se procede a tocar suavemente la fruta (esta no debe haber sido tajada o rebanada aún) y a resaltar lo que el tacto dice. Una vez la sensibilidad se despierte, el deseo por probar es mayor, debido a que durante la lluvia de ideas el grupo estuvo observando las frutas, esperando el momento para probarlas, entonces, a cada uno se le da a probar pequeños trozos de las frutas, para que las degusten y complementen las dos situaciones sensitivas anteriores.

Este encuentro debe ser muy provocador y delicado, puesto que el momento *poiético* empieza a leerse y a escribirse desde la lluvia de ideas y se va construyendo sensiblemente.

Finalizado el encuentro, se dispone de unos diez minutos para que entre los participantes dialoguen su experiencia sensitiva, dando lugar a la lectura preparada.

Propuesta de lectura: Se propone a los participantes complementar la experiencia sensitiva con el odio, escuchando provocativamente los textos que les hablarán de frutas (entre quince y veinte minutos).

La propuesta de lectura está basada en los poemas “Alheña y azúmbar” de Jaime Jaramillo Escobar; “El reinado de las frutas” de Pedro Baquero; y los caligramas “Triángulo armónico” de Vicente Huidobro y “Árbol genealógico” de Eduardo Llanos.

Estrategia de lectura: primero Se presenta una pequeña biografía acerca de quiénes son los autores, lugar de procedencia y algunas de sus obras. El tallerista prepara la lectura en voz alta de los textos seleccionados de Jaime Jaramillo Escobar y Pedro Baquero, haciendo uso de gestos, miradas, matices afectivos y movimientos corporales que alimenten el fluir del ritmo poético para relacionarlo con el encuentro de tabú frutal. La lectura íntima, será de los caligramas, de manera que la experiencia estética se dinamice desde dos propuestas diferentes que aporten imágenes o estrategias de escritura para enfrentar la consigna.

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura

Antes de la escritura, se aborda brevemente qué es y en qué consiste un caligrama. Se puede partir de las ideas previas de los participantes y complementar con los caligramas de la propuesta de lectura. Se debe insistir en la necesidad de crear con un lenguaje especial, que rompa con los lugares comunes e inviten a la sensibilidad de un lector.

La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Proponer a los estudiantes invocar el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación, es indispensable para que el reto a crear un caligrama con la forma de la fruta que más le impactó, sea mucho más ameno e intenso. El contenido del poema será el temor o la prohibición que existe frente a ciertas frutas y la manera como se puede cambiar dicha situación, de manera que se desnude el tabú: el desnudo se debe explicar enunciando que es la posibilidad para romper el tabú y liberar los sentidos para sentir las frutas y convertirlas en poesía. Se escribe en hojas iris o en degradado de color (este lo escoge cada participante según la percepción de la fruta que desee desnudar en el poema).

Los versos se pueden suscitar desde la lluvia de ideas hasta la manera recreativa de Jaime Jaramillo Escobar para retratar en el papel la intensidad de la emoción durante la sesión.

Consigna

Escribe un caligrama con la forma de una fruta: que el tema sea **desnudar el miedo, quitarle la cáscara** que restringe sentir las frutas como más te gusta o te gustaría hacerlo.

La consigna-propuesta de escritura consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos y puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Está segmentado para que el grupo comparta de manera verbal la vivencia poética del día y realice una “ensalada de frutas” sobre la mesa de centro, de manera que ahora todos podamos disfrutar las creaciones poéticas de los compañeros (sus caligramas); si quedaron frutas, las repartimos y disfrutamos. Finalmente, se dispone de treinta minutos para la escritura del diario de campo.

Recursos

22 Copias de los caligramas preparados.

Lecturas preparadas.

20 vendas de tela.

Hojas de block iris o degradado.

Frutas para compartir.

Lápices y esferos (colores de ser necesario).

Tabla y utensilios para rebanar las frutas.

Servilletas, palillos y una bandeja.

Cinta de enmascarar.

Cinco formatos de diario de campo para participantes y dos para tallerista.

Séptima Sesión

Nombre: Las bondadosas picardías del cuerpo

Tabú: Con respecto al cuerpo humano: las secreciones corporales.

Propósito: Poetizar las secreciones corporales a partir una provocación y encuentro literario.

Justificación: Uno de los temas que la cultura occidental ha convertido en tabú son las secreciones corporales. Al respecto, Sigmund Freud se atrevió a estudiar que dichas secreciones pertenecen al placer subjetivo, parte fundamental de la constitución natural psíquica de la sexualidad humana, que al margen de la moral y la prohibición, se configuran como un tema que no se habla o por el contrario se aborda a manera de censura.

Dicho placer Freud lo describió en una serie de etapas: oral, anal, fálica, de latencia y genital, de las cuales, para esta sesión, cuestionaremos las que se relacionan con las secreciones, asunto de temor y respeto, cuidado e higiene.

Cada etapa es importante y comporta una serie de características que se relacionan con el goce, restringido o considerado pecado cuando se manifiesta abiertamente, tanto así que tanto para niños como para jóvenes, hablar sobre ello causa temor, risas y hasta una negación: basta con insinuar si comer mocos es rico o no; si al defecar se siente pecado, placer o una liberación; o si sudar refresca al sujeto pero su olor y percepción visual provocan rechazo. Por lo tanto, abordar este tabú toca a la puerta de la poesía, porque sugiere poiesis, aisthesis y hasta catarsis,

como ha hecho con diversos escritores a nivel mundial, tanto en épocas restringidas como en tiempos contemporáneos.

Así las cosas, la experiencia del taller confronta y a su vez libera opiniones y emociones cuando se toca el asunto provocando miradas, risas, gestos, comentarios y demás situaciones, propias de un encuentro con el tabú.

La escritura en este caso, es toda una respuesta, una alegoría de la estética, cuando los versos se tejen y cruzan, acompañados de lectura, de diálogo y construcción de saberes colectivos.

Diseño de la sesión (3 horas)

Saludamos el taller (hechos y participantes).

Disposición del espacio

La sesión se desarrolla en la biblioteca escolar, disponiendo los lugares de ubicación de los participantes en figura de estrella, haciendo uso de cojines para sentirnos y tenernos de una manera diferente.

Al finalizar, dejamos organizada la biblioteca, se desarrolla la consigna y el cierre de la sesión.

Re elaboración: Disponemos un momento de quince minutos para llevar a cabo la re elaboración de las producciones poéticas de la sesión anterior y conocer poemas nuevos de los participantes. Este momento de alteridad goza de las percepciones de los compañeros frente a la poesía individual, alimentándola de palabras, anécdotas, versos y demás propuestas que el momento den a lugar.

Abordaje de tabú: Sentados en cojines, en figura de estrella, se pregunta de manera general qué será una secreción corporal. Con las respuestas del grupo, el tallerista va haciendo un listado que luego se complementa con las preguntas dirigidas: ¿has visto que a alguna persona le ocurra algo similar?, ¿en casa y en la escuela se habla sobre este tema?, de ser así, ¿Qué reacciones genera el tema?, de no ser así, ¿por qué consideran que no se hace?

El abordaje empieza a cerrarse cuando la discusión convoque un encuentro con el tabú que se acaba de construir.

Encuentro con el tabú: El encuentro se propone de veinte minutos (puede ser menor o mayor según sea el abordaje del tabú). Entre los participantes se reparten pequeños papeles que describen una situación en la que la secreción corporal compromete a una persona en una situación bochornosa. Las situaciones están relacionadas con: mocos en la cara o que caen a la ropa; olor fuerte por sudoración; pérdida repentina de control de esfínteres sólidos; orina en los pantalones o vestido ante una situación de estrés; la saliva que cae inconscientemente de una persona al estar dormida y el fuerte olor de pies después de una jornada deportiva.

Cada participante lee su papel, se invita a pensar en lo que ha leído y luego en plenaria de grupo exponemos las situaciones. Los participantes expresan si existen otras situaciones relacionadas con el tabú y se les invita a escribir en pequeños papeles de colores versos que poeticen de manera divertida el tabú. Cada conjunto de versos lo vamos *tejiendo* (añadiendo con cinta) en una trenza previamente diseñada en papel craft.

Propuesta de lectura: Leeremos de Luis María Pescetti “Un cuento de amor y amistad”; “No, no yo no fui” de Ivar Da Coll y “Poesía al moco” de Ingrid Lavigne, recuperado de: <http://www.mundopoesia.com/foros/temas/poesia-al-moco.37881/>

Estrategia de lectura: primero Se presenta una pequeña biografía acerca de quién son los autores de la propuesta, puntualizando en su lugar de procedencia y algunas de sus obras. El tallerista prepara una lectura en voz alta de los textos seleccionados haciendo uso de gestos, miradas, matices afectivos y movimientos corporales que alimenten el fluir del ritmo poético. La lectura en voz alta para esta sesión, debe involucrar el cuerpo activo de los participantes, motivándoles a participar de la lectura con sus propios gestos o acciones que acompañen lo que el texto describe.

Al finalizar la estrategia de lectura, es pertinente sugerir una conversación frente al siguiente interrogante: ¿Qué relación hay entre el tabú de la sesión y la propuesta de lectura?

Propuesta de escritura

Antes de la escritura, se aborda brevemente qué es y en qué la poesía satírica, pues basados en la propuesta de lectura, es el medio con el cual se invita a crear.

La escritura poética debe ser dirigida hacia la producción de imágenes: permitir que el participante cree su propio ritmo poético, en metáforas, símil, comparaciones, descripciones, entre otras que puedan alimentar la creación poética, es decir, generar un momento de *poiesis*.

Es indispensable invitar a los estudiantes para que invoquen el silencio para crear, escucharse a sí mismos para llamar su inspiración y su necesidad de creación.

La propuesta de escritura reta a crear un poema divertido haciendo uso de los versos que hacen parte de la trenza: cada participante se acerca a ella y toma prestadas las palabras de los compañeros, ya sea para copiarlas o para transformarlas, según vea conveniente.

Se indica a los participantes que la escritura poética debe hacerse en forma de tejido sobre una imagen impresa con dicha forma, pues tejeremos el tabú de una manera diferente, que lo confronta y reúne en las opiniones del grupo al respecto (puede ser el verso superior más pequeño que el siguiente y así sucesivamente).

Consigna

Toma del árbol algunas situaciones escritas por tus compañeros y cada una de ellas conviértela en un poema de 4 versos chistosos ¡búrlate del tabú sobre las secreciones corporales!

La consigna-propuesta de escritura consta de un tiempo entre treinta y cuarenta y cinco minutos y puede variar según la dinámica de la sesión.

Afectación

El participante se enfrenta a crear sus propios versos a partir de su experiencia vivida con la lectura preparada. Expresará de manera escrita y en forma poética las emociones, sentimientos y sensaciones que se susciten. La afectación se relaciona con el placer frente a la obra poética y el impacto en la transformación de sí.

Cierre y el compromiso para la siguiente sesión: Está segmentado para que el grupo comparta de manera verbal la vivencia poética del día y realice una presentación de trenzas poéticas unidas a la gran trenza del tabú, de manera que ahora todos podamos disfrutar las creaciones poéticas de los compañeros. Finalmente, se dispone de treinta minutos para la escritura del diario de campo.

Para la siguiente sesión construiremos nuestros libros artesanales de poesía. Cada uno traerá los materiales que considere necesita para su libro. Antes de salir, se toma una fotografía a cada

participante, de manera que sirva como insumo para la portada del libro artesanal, utilizando la técnica de tinta china y estencil.

Recursos

Lecturas preparadas	Trenza de 1,50 metros de alto en papel craft
22 copias del texto de Luis María Pescetti	
Papeles con situaciones de secreciones corporales	Cinta de enmascarar y cinta gruesa transparente
Papeles de notas de colores	
Esferos	
22 fotocopias con la figura de trenza o de tejido	
Cinco formatos de diario de campo para participantes y dos para tallerista.	

Ilustración 13 **Diario de campo maestro tallerista**

FECHA_ _____ _____ ELABOR ADO POR_____ _____ _____	NOMBRE DE LA SESIÓN_____ _____	TABU ABORDADO _____ _____	CONSIGNA
Cómo fue la disposición del espacio	Quiénes participaron: cantidad, edad y género	Duración de la sesión	Objetivo de la sesión

DESCRIPCIÓN GENERAL

EN CADA MOMENTO DE LA SESIÓN, ¿CÓMO FUERON LAS ACCIONES Y EMOCIONES DE LOS PARTICIPANTES CON RESPECTO A LAS PROPUESTAS DEL TALLERISTA?	
a. Durante la disposición del espacio y el saludo de bienvenida ¿Cómo es la disposición del grupo antes del desarrollo de la sesión de taller?: preguntas, comentarios, gestos, posturas corporales.	
b. Durante la re elaboración poética ¿Qué emociones emergen durante la re elaboración poética de la sesión anterior?	

<p>¿Cómo son las relaciones entre compañeros en el momento de la re elaboración poética?</p>	
<p>c. Durante el abordaje del tabú</p> <p>¿Qué sucede durante el abordaje del tabú de la sesión?</p> <p>¿Hay expectativa frente a la lectura y la escritura de poesía de acuerdo al tabú abordado, cómo se manifiesta?</p>	
<p>d. Durante el encuentro con el tabú</p> <p>¿Cómo son las emociones de los participantes durante el encuentro con el tabú de la sesión?</p> <p>¿Cómo son las relaciones de alteridad frente al abordaje con el tabú?</p> <p>¿Se presenta expectativa frente a la lectura después del abordaje del tabú, cómo es?</p>	
<p>e. Durante la propuesta y la estrategia de la lectura propuesta: ¿qué emociones emergen en el encuentro con el ritmo poético?</p> <p>¿Hay emociones frente al tabú que suscita la lectura, cómo son?</p> <p>¿Cómo es la relación con el otro durante la estrategia de lectura: con el compañero y el texto?</p> <p>¿Cómo es el asombro frente a la obra poética?</p>	
<p>f. Durante la propuesta de escritura y la consigna, ¿Qué emociones emergen en la creación poética?</p> <p>¿Qué expresan los participantes frente al tabú de la sesión: en sus relaciones interpersonales o en la escritura de poesía?</p>	

<p>¿Hay asombro al crear poéticamente, cómo es?</p>	
<p>g. Durante la puesta en común de las escrituras poéticas y el cierre, ¿qué emociones emergen en el encuentro con el ritmo poético de las creaciones de los compañeros?</p> <p>Describir las emociones presentadas en los momentos de comunicación de la experiencia estética: verbales y de escritura en la matriz de campo para participantes</p>	
<p>¿Qué impacto me ha quedado después de participar de la sesión de taller? (Descripción)</p>	

Diario de campo para el participante

FECHA _____ _____	Nombre de la sesión _____ _____ _____	Tabú abordado _____ _____	Consigna _____ _____
Describe ¿Qué fue lo que sucedió en la sesión de taller de hoy?			

NOTAS CON RESPECTO A LA POESÍA		
Después de este encuentro de taller, ¿Qué es la poesía?	¿Disfrutaste las lecturas propuestas? ¿Por qué?	¿Cómo hiciste para escribir el poema de acuerdo a la consigna propuesta?

NOTAS CON RESPECTO AL CUERPO SENSIBLE		
Nárranos qué situaciones de la sesión de taller te gustaron y por qué	Nárranos qué situaciones de la sesión de taller no te gustaron y por qué	Describe cómo estuvo/sentiste tu cuerpo durante la sesión del taller:

		¿Cuáles sentidos crees que usaste en la sesión y por qué?
--	--	---

NOTAS CON RESPECTO A LA AFECTACIÓN

Cuéntanos cómo te sentiste al relacionarte con tus compañeros en la sesión de hoy	Nárranos qué fue lo que lograste expresar en la sesión del taller	¿Cuál es la expectativa que tienes para la siguiente sesión?

Ilustración 14 Ejemplo de categorización de la información IED La Aurora

CATEGORIZACIÓN DIARIOS DE LOS PARTICIPANTES

<p>CATEGORÍA APRIORÍSTICA</p> <p>-Por codificación axial-</p>	<p>CATEGORÍA EMERGENTE</p> <p>COMENTARIO O CONCLUSIÓN POR TENDENCIA</p> <p>Convergencias/divergencias o relaciones</p> <p>-Por codificación abierta: a partir de campos semánticos observables reiterativamente en los datos-</p> <p>SUBCATEGORÍA EMERGENTE</p>	<p>DATO CODIFICADO</p>
<p>Concepción poética de los participantes - <i>Significado de poesía de los participantes-</i></p>	<p>4. El significado de poesía es una construcción producto de la experiencia sensible, emocional y de pensamiento/ la poesía es una manifestación del lenguaje para expresar sensaciones, emociones y pensamientos ES DIVERSA Y CREACION</p>	<p>1. DCS5P1</p> <p>La poesía hay muchos tipos como unos que son rap, canciones o JITANJAFORAS</p> <p>DCS5P2</p> <p>La poesía para mi es algo innovador</p> <p>La hace gente innovadora y poetas</p>
<p>Concepción poética de los participantes – <i>creación de la obra poética de los participantes-</i></p>	<p>7. La escritura del poema evidencia una tensión entre la creación espontánea y la mediada (confrontación y toma de decisiones)</p>	<p>1. DCS5P2</p> <p>No todos los poemas deben tener rima</p> <p>Yo me inspiré de los poemas que nos dio el profesor</p>

	<p>8. La creación poética es un proceso riguroso que exige tiempo y dedicación</p>	<p>Logre expresar mi rima y mi poesía para hacer un buen poema</p> <p>2. DCS5P1</p> <p>Escribí una pregunta y después la convertí en jitanjafora y respondí la pregunta y la convertí en jitanjafora</p>
<p>Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía</p>	<p>5. El encuentro del cuerpo con la poesía permite el reconocimiento de cualidades subjetivas (formación de la subjetividad y el cuerpo)</p> <p>6. El encuentro del cuerpo con la poesía permite la construcción de significados sensibles</p> <p>7. El cuerpo es afectado por el encuentro con el otro: se transforma</p> <p>8. Aprecio por la producción grupal y el encuentro corporal en el taller (opiniones emocionales)</p>	<p>1. DCS5P2</p> <p>Logre expresar mi rima y mi poesía para hacer un buen poema</p> <p>2. DCS5P2</p> <p>La poesía para mi es algo innovador</p> <p>La hace gente innovadora y poetas</p> <p>3. DCS5P1</p> <p>Sentí el cuerpo chedre y raro y la vez</p> <p>Sentí el tacto porque uno tocado a los compañeros</p> <p>DCS5P2</p> <p>Me sentí relajada y emocionada</p> <p>4. DCS5P1</p>

		<p>Todo me gusto</p> <p>DCS5P2</p> <p>Me gusto fue cuando leimos los poemas del día de hoy</p> <p>Quiero que nos sorprenda la otra sesión</p>
<p>Revelación de la novedad provocada en los participantes</p> <p><i>- Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía-</i></p>	<p>5. Búsqueda o revelación del ritmo poético (resolución entre la tensión entre creación espontánea y mediada)</p> <p>6. Búsqueda o revelación del ritmo a partir de la lectura de poesía</p> <p>7. Afectación a partir de un gusto propio</p>	<p>1. DCS5P1</p> <p>Escribí una pregunta y después la convertí en jitanjafora y respondí la pregunta y la convertí en jitanjafora</p> <p>Aprendí una nueva forma de hacer poemas</p> <p>DCS5P2</p> <p>No todos los poemas deben tener rima</p> <p>2. DCS5P1</p> <p>Habían unas palabras que eran chistosas y interesantes</p> <p>DCS5P2</p> <p>Yo me inspiré de los poemas que nos dio el profesor</p> <p>3. DCS5P2</p> <p>La poesía para mi es algo innovador</p> <p>Logre expresar mi rima y mi poesía para hacer un buen poema</p>

<p>Relaciones de alteridad de los participantes</p>	<p>5. La poesía es una creación que se ofrece al otro</p> <p>6. El otro es un misterio que produce afectación (refiere a las situaciones de interacción entre pares, no precisamente con la poesía)</p>	<p>1. DCS5P2</p> <p>Logre expresar mi rima y mi poesía para hacer un buen poema</p> <p>2. DCS5P1</p> <p>Buscamos a alguien y nos saludamos</p>
<p>La experiencia estética es mediada por el tallerista</p>	<p>6. En la mediación de lectura el tallerista provoca revelación de asombros e incertidumbres (DESCUBRIMIENTOS)</p> <p>7. La escritura del poema es un proceso mediado (CONSIGNA)</p>	<p>1. DCS5P1</p> <p>Habían unas palabras que eran chistosas y interesantes</p> <p>DCS5P2</p> <p>Leimos unos poemas y uno de esos fue la Jitanjafora</p> <p>Quiero que nos sorprenda la otra sesión</p> <p>2. DCS5P1</p> <p>El profe nos dio la consigna y hicimos un poema.</p> <p>Aprendí una nueva forma de hacer poemas</p> <p>DCS5P2</p> <p>Yo me inspiré de los poemas que nos dio el profesor</p>

CATEGORIZACIÓN DIARIO DE CAMPO DEL TALLERISTA

<p>CATEGORÍA APRIORÍSTICA</p> <p>-Por codificación axial-</p>	<p>CATEGORÍA EMERGENTE</p> <p>COMENTARIO O CONCLUSIÓN POR TENDENCIA</p> <p>Convergencias/divergencias o relaciones</p> <p>-Por codificación abierta: a partir de campos semánticos observables reiterativamente en los datos-</p> <p>SUBCATEGORÍA EMERGENTE</p>	<p>DATO CODIFICADO</p>
<p>Concepción poética de los participantes - <i>Significado de poesía de los participantes-</i></p>	<p>1. El significado de poesía es una construcción producto de la experiencia sensible, emocional y de pensamiento/ la poesía es una manifestación del lenguaje para expresar sensaciones, emociones y pensamientos</p>	<p>DCS5T</p> <p>1. MA escribe cuáles situaciones la hacen feliz y cuáles no</p> <p>se remite a “me siento feliz con ellos porque me apoyan”</p> <p>es la oportunidad para escribir lo que piensa y siente</p> <p>dice riendo que si no supiera que era rap, hasta los leía, pero que al escucharlos sin la pista, se sentía identificado</p> <p>A, quien ha estado muy reacio a leer, escuchar y escribir poemas que se relacionen con el rap, creó sus rimas respecto a una de sus pasiones: tocar flauta</p>

	<p>2. La poesía comunica historias</p> <p>3. La poesía es un regalo para otros</p>	<p>la necesidad de comunicarnos y expresar lo que nos sucede</p> <p>2. empezaron a sintonizarse, a construir versos que decían algo de ellos</p> <p>decían que los poemas eran el reflejo de lo que a todos nos pasa</p> <p>3. simpatiza mucho que la poesía se pueda compartir con el grupo</p> <p>“aquí les vengo rimando, les vengo improvisando, a toda la gente que me está escuchando”, versos que son muy utilizados en los medios de transporte urbano, es decir, que son de uso público</p>
<p>Concepción poética de los participantes – <i>creación de la obra poética de los participantes-</i></p>	<p>1. La escritura del poema evidencia una tensión entre</p>	<p>DCS5T</p> <p>1. M decía que nada se le ocurría, que era más fácil sin la rima, como habíamos hecho en sesiones anteriores</p> <p>veo que para ella fue sencillo hacerlo, pues con todas las vocales a,e,i,o logró rimar</p>

	<p>la creación espontánea y la mediada (confrontación y toma de decisiones)</p>	<p>el encuentro con sigo mismo ha generado una especie de bloqueo para escribir</p> <p>al momento de convertirlos en poema se queda callada e insiste en escribir sin rima.</p> <p>para los más grandes rimar es mucho más sencillo</p> <p>había creído que los poemas con rimas eran más sencillos para los niños, pero veo que no, pues insisten en el verso libre</p> <p>escriben y se expresan con mayor facilidad, encuentran palabras que rimen y que además comuniquen versos tejidos unos a otros</p> <p>el poema surge cuando se detonan las palabras necesarias alejadas del llamado de atención</p> <p>me dice que no siente la necesidad de escribir, porque además M lo hace por él</p> <p>A JK le proponemos palabras que podrían rimar pero él insiste en que no son las que necesita</p> <p>no quieren o manifiestan no saber qué escribir y cómo hacerlo, y por ende empiezan a correr por la biblioteca y se salen</p>
--	---	--

	<p>2. Escribir el poema involucra la sensibilidad y goza de libertad</p> <p>3. La curiosidad y la intriga se hacen presentes en el poema</p> <p>4. La evocación del ritmo está influenciada por el silencio y la búsqueda de una nueva belleza</p>	<p>“aquí les vengo rimando, les vengo improvisando, a toda la gente que me está escuchando”, versos que son muy utilizados en los medios de transporte urbano, es decir, que son de uso público</p> <p>ellos dicen que “cacho cucho, yo no sé qué cantar como lo pide”.</p> <p>2. MA escribe cuáles situaciones la hacen feliz y cuáles no</p> <p>J tiene claro que su felicidad está en la familia pero no sabe qué es lo que lo puede escribir que rime</p> <p>M empiezan a escribir y pide la palabra emocionado</p> <p>A, quien ha estado muy reacio a leer, escuchar y escribir poemas que se relacionen con el rap, creó sus rimas respecto a una de sus pasiones: tocar flauta</p> <p>3. solicitan constantemente más ejemplos sobre cómo rimar</p> <p>4. había comunicación entre los versos</p>
--	--	--

		<p>dedicados, quienes me preguntan y muestran lo que van escribiendo.</p> <p>H de grado sexto se aproxima bastante a la escritura para el rap, le hacen falta algunas rimas,</p> <p>que se pregunten sobre lo las palabras que concuerdan mejor con la situación</p> <p>6. comparaciones entre manifestaciones climáticas como la lluvia para manifestar que la ausencia de la persona le causa tristeza</p> <p>MA escribe cuáles situaciones la hacen feliz y cuáles no</p> <p>se remite a “me siento feliz con ellos porque me apoyan”</p> <p>empezaron a sintonizarse, a construir versos que decían algo de ellos</p> <p>MK le dice que es porque ella es más grande y además está enamorada.</p> <p>Entre JK y M empezaron a escribir las situaciones que les generaban alegrías y tristezas pero no lograban escribir los versos</p>
--	--	--

<p>Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía</p>	<p>1. El encuentro del cuerpo con la poesía permite el reconocimiento de cualidades subjetivas (formación de la subjetividad y el cuerpo)</p> <p>2. El encuentro del cuerpo con la poesía permite la construcción de significados sensibles</p>	<p>DCS5T</p> <p>1. terminan diciendo que si lo que hemos leído y escrito es poesía, no lo sospechaban porque no lo conocían, no se había hecho así en otro lugar</p> <p>si tuviera más tiempo escribiría mucho más, porque lo motiva</p> <p>sorpresa de la mañana no la dio A, quien antes de este momento había escrito algunos versos sobre el gusto que sentía por la flauta, y de un momento a otro empezó a cantarlos</p> <p>2. se remite a “me siento feliz con ellos porque me apoyan”</p> <p>A cree que el rap no tiene nada de poesía, y que si no es por la letra, estaría perdido</p> <p>Para A ambos poemas son iguales en la música</p> <p>no le gusta el rap pero si las rimas porque parecen canciones</p> <p>B se exaltó bastante y me decía que no se imaginaba que los que se suben al transmilenio a cantar se</p>
---	---	---

	<p>3. El cuerpo es afectado por el encuentro con el otro: se transforma</p>	<p>dedicaran a pensar qué decir y además a coordinar rimas</p> <p>3. el encuentro con sigo mismo ha generado una especie de bloqueo para escribir</p> <p>lo leo y ella me mira con algo de preocupación</p> <p>Las miradas de confusión son constantes</p> <p>dice riendo que si no supiera que era rap, hasta los leía, pero que al escucharlos sin la pista, se sentía identificado</p> <p>MA se preocupa y por cada verso, me pide apoyo y ante las recomendaciones aumenta su angustia.</p> <p>las caras y posturas de aburrimiento, dificultad para escribir, inclusive lo que llamaría indisciplina se modifican por una escucha contagiada de alegría y de sospecha por las rimas del otro</p> <p>M empiezan a escribir y pide la palabra emocionado, su cuerpo se mueve agitado, brinca en el puesto</p>
--	---	--

	<p>4. Aprecio por la producción grupal y el encuentro corporal en el taller (opiniones emocionales)</p>	<p>es poco lo que escribe y cuando lo invito, se pone rojo o se enoja y se marcha.</p> <p>se atrevió a cantarlas sobre la pista de rap sin que nadie lo presionara o algo parecido, se puso rojo y terminó con una gran sonrisa.</p> <p>Al escuchar una pista de rap empiezan a cambiar sus rostros, de un amargo desconsuelo, a una intriga por escuchar</p> <p>alegre y bailando, situación que no esperaba porque la negativa desde la sesión anterior frente al rap era total</p> <p>ante mis sugerencias de re elaborar algunas ideas, cambia su gesto y deja la hoja boca abajo, evitando seguir escribiendo</p> <p>ellos dicen que “cacho cucho, yo no sé qué cantar como lo pide”.</p> <p>: al sonido de la pista empieza a leer sus versos con un tono muy suave y se pone roja</p> <p>se detiene diciendo que le da pena, que se van a empezar a burlar</p>
--	---	---

		<p>4. no le gusta el rap pero si las rimas porque parecen canciones</p> <p>Hay un ambiente tenso que se resuelve cuando B empieza a cantar y los demás lo escuchan intrigados, atentos</p> <p>entre ellos se empezaron a escuchar, se aplaudían y empezaban a escribir nuevas rimas y versos:</p>
<p>Revelación de la novedad provocada en los participantes</p> <p><i>- Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía-</i></p>	<p>1. Búsqueda o revelación del ritmo poético (resolución entre la tensión entre</p>	<p>DCS5T</p> <p>1. veo que hace uso de bastantes imágenes</p> <p>comparaciones entre manifestaciones climáticas como la lluvia para manifestar que la ausencia de la persona le causa tristeza</p> <p>veo que para ella fue sencillo hacerlo, pues con todas las vocales a,e,i,o logró rimar</p> <p>había comunicación entre los versos</p> <p>al momento de convertirlos en poema se queda callada e insiste en escribir sin rima.</p> <p>para los más grandes rimar es mucho más sencillo</p> <p>había creído que los poemas con rimas eran más sencillos para los niños, pero</p>

	<p>creación espontánea y mediada)</p> <p>2. Búsqueda o revelación del ritmo a partir de la lectura de poesía</p>	<p>veo que no, pues insisten en el verso libre</p> <p>escriben y se expresan con mayor facilidad, encuentran palabras que rimen y que además comuniquen versos tejidos unos a otros</p> <p>en Y percibo un profundo silencio, y una búsqueda en las páginas de lo que ha escrito en las sesiones anteriores</p> <p>muchos no han querido escribir e insisten en no saber qué decir</p> <p>MO propuso la palabra “amaban”, así, Y dijo que con esa palabra podía rimar “lloraban”; ya con estas dos palabras era posible construir dos versos diferentes</p> <p>solicitan constantemente más ejemplos sobre cómo rimar</p> <p>2. Para A ambos poemas son iguales en la música</p> <p>decía que leía la propuesta de lectura pero no se le ocurría cómo escribir un poema que rimara</p> <p>preguntaban por las palabras que no conocían y empezaban a realizar inferencias respecto a lo que</p>
--	--	---

		<p>sus rimas respecto a una de sus pasiones: tocar flauta</p> <p>si tuviera más tiempo escribiría mucho más, porque lo motiva</p> <p>A medida que pasan las sesiones percibo mayor interés por la escritura de poesía, más que por la lectura</p> <p>MO dice que si son como los de la semana anterior, que de ser así, le gustaría conocer el texto, leerlo, está intrigada</p> <p>fue la última en inscribirse y una de las que más participa, lee y escribe</p> <p>4. MA escribe cuáles situaciones la hacen feliz y cuáles no</p> <p>se remite a “me siento feliz con ellos porque me apoyan”</p> <p>B se exaltó bastante y me decía que no se imaginaba que los que se suben al transmilenio a cantar se dedicaran a pensar qué decir y además a coordinar rimas</p>
<p>Relaciones de alteridad de los participantes</p>	<p>1. La poesía es una creación que se ofrece al otro</p>	<p>DCS5T</p> <p>1. le simpatiza mucho que la poesía se pueda compartir con el grupo cantando, con</p>

	<p>2. El otro es un acontecimiento para la experiencia poética/ El otro convoca a la vivencia poética (genera interrogantes, emociones, sensaciones, oportunidades)</p>	<p>una pista de rap que es muy cercana a ella</p> <p>hasta improvisé unos versos sobre lo bien que me sentía en el taller con ellos.</p> <p>D grita sus versos y los demás me dan la queja de que no los deja trabajar</p> <p>MA lee y se ríe, se ha perdido el miedo al otro, las alegrías, tristezas, esperanzas y sueños se comparten y son respetadas</p> <p>2. escriben y se expresan con mayor facilidad, encuentran palabras que rimen y que además comuniquen versos tejidos unos a otros</p> <p>conocer autores que han escrito cosas que a ella le han interesado</p> <p>A JK le proponemos palabras que podrían rimar pero él insiste en que no son las que necesita</p> <p>en casa con su mamá escribió un poema con rimas sobre las felicidades y las tristezas</p> <p>las caras y posturas de aburrimiento, dificultad para escribir, inclusive lo que llamaría indisciplina se modifican por una escucha</p>
--	---	---

		<p>contagiada de alegría y de sospecha por las rimas del otro</p> <p>¡se están escuchando y empiezan a pedir el turno para participar!, empiezan a emerger los versos</p> <p>hasta improvisé unos versos sobre lo bien que me sentía en el taller con ellos.</p> <p>Para JK no deja de ser ajena la escritura, sus poemas siempre son escritos por M</p> <p>sorpresa de la mañana no la dio A, quien antes de este momento había escrito algunos versos sobre el gusto que sentía por la flauta, y de un momento a otro empezó a cantarlos</p> <p>obras poéticas labradas con entusiasmo, dificultad y confrontación personal, diría que no tanto con el tabú, como si con la posibilidad de escribir cuando el otro me invita a hacerlo</p> <p>MO propuso la palabra “amaban”, así, Y dijo que con esa palabra podía rimar “lloraban”; ya con estas dos palabras era posible construir dos versos diferentes</p> <p>Se integró MK y entre los cuatro (incluyéndome) empezamos a escribir sobre el miedo</p>
--	--	--

	<p>3. El otro es un misterio que produce afectación (refiere a las situaciones de interacción entre pares, no precisamente con la poesía)</p>	<p>D grita sus versos y los demás me dan la queja de que no los deja trabajar</p> <p>MO decide poner la pista en los momentos que considera cada quien debe intervenir con sus rimas y los incita a leer</p> <p>Se llegaron las 11 de la mañana y seguimos escribiendo nuevos versos y compartiéndolos con el grupo</p> <p>Me gusta que se atrevan a leer lo que el compañero escribe</p> <p>entre ellos se empezaron a escuchar, se aplaudían y empezaban a escribir nuevas rimas y versos</p> <p>a participación colectiva los llamara a escribir lo que no habían podido o querido</p> <p>3. si le toca o es la alternativa que se le propone, da media vuelta y empieza a manotear.</p> <p>en actitud de desaprobación, manotean y dicen que no lo van a hacer, que les da pena.</p> <p>al sonido de la pista empieza a leer sus versos con un tono muy suave y se pone roja</p>
--	---	--

	<p>4. Las dinámicas escolares competitivas y reguladoras cercan la creatividad y la solidaridad</p>	<p>Hay un ambiente tenso que se resuelve cuando B empieza a cantar y los demás lo escuchan intrigados, atentos</p> <p>MA lee y se ríe, se ha perdido el miedo al otro, las alegrías, tristezas, esperanzas y sueños se comparten y son respetadas</p> <p>en este caso está bloqueado y para evadir la situación me reta a cantar</p> <p>Escribí unos versos rápidos y los canté con todo y la pena que sentía</p> <p>4. considero que es un proceso que estamos empezando y que al parecer su disfrute o vivencia no ha hecho parte de la formación escolar del aula</p> <p>el poema surge cuando se detonan las palabras necesarias alejadas del llamado de atención</p> <p>en casa con su mamá escribió un poema con rimas sobre las felicidades y las tristezas, pero que no le gusta mucho porque en realidad fue un cumplimiento de tarea</p> <p>siento que quieren evadir la escritura, aunque se la pasan repitiendo “les vengo</p>
--	---	--

		<p>rimando a todos aquellos que me están escuchando”</p> <p>llamé con frecuencia la atención, inclusive le dije a A y a D que si no querían pues podían dedicarse a dibujar o salir a tomar aire mientras pensaban si les parecía o no la propuesta</p> <p>tuve que llamarle la atención a JK, MO, M, A y MK porque estaban corriendo por la biblioteca, saliéndose y buscando a los estudiantes de la mañana para hablar y en otro caso para molestarlos con palabras ofensivas</p> <p>Finalizando la lectura, empieza el desorden, ya casi no se escuchan, sacan el celular y se distraen</p> <p>se detiene diciendo que le da pena, que se van a empezar a burlar</p> <p>con mucha facilidad se desconcentraban y empezaban a molestar, a correr por la biblioteca, a quitarse las cosas y a esconderlas, a no querer hacer nada</p>
<p>La experiencia estética es mediada por el tallerista</p>	<p>1. En la mediación de lectura el tallerista provoca revelación de asombros e incertidumbres (DESCUBRIMIENTOS)</p>	<p>DCS5T</p> <p>1. B se exaltó bastante y me decía que no se imaginaba que los que se suben al transmilenio a cantar se dedicaran a pensar</p>

	<p>2. La escritura del poema es un proceso mediado (CONSIGNA)</p>	<p>qué decir y además a coordinar rimas</p> <p>preguntaban por las palabras que no conocían y empezaban a realizar inferencias respecto a lo que significaban y el lugar que ocupaban en el poema</p> <p>MK dice “suena chimba, haber, qué es lo que dice”.</p> <p>2. hoy he llegado con una consigna más provocadora, que involucra el uso de las vocales al terminar cada verso para así alimentar mucho más la rima</p> <p>H de grado octavo rápidamente me mostró un poema que escribió según la consigna</p> <p>el poema surge cuando se detonan las palabras necesarias alejadas del llamado de atención</p> <p>Sentí bastante expectativa por la re elaboración poética de las rimas que iban a ser acompañadas por la pista de rap</p> <p>lo leo y ella me mira con algo de preocupación</p>
--	---	--

	<p>3. La mediación del tallerista integra una comunidad poética (para compartir, aprender, dialogar, sentir, participar)</p>	<p>MA se preocupa y por cada verso, me pide apoyo y ante las recomendaciones aumenta su angustia.</p> <p>es poco lo que escribe y cuando lo invito, se pone rojo o se enoja y se marcha.</p> <p>Se integró MK y entre los cuatro (incluyéndome) empezamos a escribir sobre el miedo</p> <p>estudiantes de cuarto y quinto, Junto con H de octavo son los más dedicados, quienes me preguntan y muestran lo que van escribiendo.</p> <p>Los chicos de cuarto y quinto son quienes más preguntan y solicitan constantemente más ejemplos sobre cómo rimar.</p> <p>3. terminan diciendo que si lo que hemos leído y escrito es poesía, no lo sospechaban porque no lo conocían, no se había hecho así en otro lugar</p> <p>¡se están escuchando y empiezan a pedir el turno para participar!, empiezan a emerger los versos</p>
--	---	--

	<p>4. La mediación permite apropiar la dinámica del taller de poesía</p> <p>5. El tallerista vive la tensión entre la planeación y el acontecimiento pedagógico: maestro estratega</p>	<p>se atrevió a cantarlas sobre la pista de rap sin que nadie lo presionara o algo parecido, se puso rojo y terminó con una gran sonrisa</p> <p>sorpresa de la mañana no la dio A, quien antes de este momento había escrito algunos versos sobre el gusto que sentía por la flauta, y de un momento a otro empezó a cantarlos</p> <p>En un momento pensé que era el rap lo que los tenía aquí, pero veo que la asistencia es generalmente constante y así se presente resistencia para escribir</p> <p>leemos juntos el poema</p> <p>MA lee y se ríe, se ha perdido el miedo al otro, las alegrías, tristezas, esperanzas y sueños se comparten y son respetadas</p> <p>4. Me gusta que se atrevan a leer lo que el compañero escribe</p> <p>Escribí unos versos rápidos y los canté con todo y la pena que sentía</p> <p>5. hoy he llegado con una consigna más provocadora, que involucra el uso de las vocales al terminar</p>
--	--	--

		<p>cada verso para así alimentar mucho más la rima</p> <p>si le toca o es la alternativa que se le propone, da media vuelta y empieza a manotear.</p> <p>he estado bastante enojado, sobre todo porque les hablo y continúan haciendo lo que les pido no hagan</p> <p>siento que quieren evadir la escritura, aunque se la pasan repitiendo “les vengo rimando a todos aquellos que me están escuchando”</p> <p>Hoy he sentido bastante frustración, pues la sesión pasada terminamos con una expectativa alta respecto a la improvisación y al rap, pero hoy se ha desvanecido.</p> <p>la sesión hasta el momento me tenía achantado hasta el punto de llegar a considerar que había cometido el error de re tomar este asunto del rap</p> <p>no quieren o manifiestan no saber qué escribir y cómo hacerlo, y por ende empiezan a correr por la biblioteca y se salen</p> <p>En un momento pensé que era el rap lo que los tenía aquí, pero veo que la asistencia es generalmente</p>
--	--	---

		<p>constante y así se presente resistencia para escribir</p> <p>lo invito a escribirlos porque se están quedando en el aire y luego van a ser necesarios cuando compartamos las escrituras, pero aun así, continúa evadiendo la escritura y molestando</p> <p>A, me pone un poco de mal genio al decir que hoy está muy aburrido y que no encuentra sentido en la madrugada para asistir.</p> <p>en este caso está bloqueado y para evadir la situación me reta a cantar</p> <p>Hoy fue una sesión en la cual tuve muchos cambios de humor</p> <p>cuando los chicos se disponían a escribir me sentía alegre</p> <p>La situación me hace pensar que no es lo suficientemente interesante y que no brinda un escenario para la experiencia estética, sobre todo por la falta de interés de la mayoría.</p> <p>Es difícil y aún más, imposible creer que todas las sesiones van a fluir como me imagino</p> <p>Sospeché que el tiempo no iba a alcanzar y así fue, toda</p>
--	--	---

		<p>la sesión se nos fue escribiendo algunas rimas, y para sorpresa de la mayoría, es una labor complicada</p> <p>no logramos abordar lo que traía planeado porque fue mucho más potente el ejercicio de escritura tipo rap y el momento de compartirlo con el grupo</p>
--	--	---

Ilustración 15 Ejemplo categorización IED San Agustín

CATEGORIZACIÓN DIARIOS DE LOS PARTICIPANTES

CATEGORÍA APRIORÍSTICA	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	DATO CODIFICADO
-Por codificación axial-	<p>COMENTARIO O CONCLUSIÓN POR TENDENCIA</p> <p>Convergencias/divergencias o relaciones</p> <p>-Por codificación abierta: a partir de campos semánticos observables reiterativamente en los datos-</p>	
<p>Concepción poética de los participantes - <i>Significado de poesía de los participantes-</i></p>	<p>5. El significado de poesía es una construcción producto de la experiencia sensible, emocional y de pensamiento.</p>	<p>DCS3P1:</p> <p>1. es Felizida y tristeza a la misma vez y se puede escribir en un libro</p> <p>DCS3P2:</p>

	<p>6. La poesía comunica historias</p>	<p>1. son sentimiento que podemos expresar y hag un pequello renglo</p> <p>1. me senti muy bien porque hos pudieron esplicar sobre los de Los españoles y Los niños pudimos explicar , emocional</p> <p>DCS3P2</p> <p>2. algunas niñas decian sus opiniones y decian que ellas tenían algunas primas o padrastro en la carse y que estaba pribado de la libertad y que a su padrastro ya casi le anse autienza</p> <p>2. Algunos me preguntaban si eso era cierto y si así era que habían descubierto a los indígenas. Si habían llegado en caballos hsta acá.</p> <p>3. Si me parecio importante y me dio Rabia que los españoles los castigaron por 300 anos</p> <p>DCS3P3:</p> <p>3. son como sentimientos que podemos comparti con nuestros compañeros y se pueden escribir y Leer</p>
--	--	--

	<p>7. La poesía es un regalo para otros</p>	
<p>Concepción poética de los participantes - <i>Obra poética de los participantes-</i></p>	<p>9. La escritura del poema evidencia una tensión entre la creación espontánea y la mediada (confrontación y...)</p> <p>Escribir el poema involucra la sensibilidad y goza de libertad.</p>	<p>1. Pensamos en el poema anterior sobre el tabú y somos poema</p> <p>1. Hemos poemas a mi metocastista por no poder ser libre</p> <p>1. pensando en lo que aviamos abrado del tabú y en lo del poema anterior y hemos poemas de lo de la libertad</p> <p>1. Leer mas poenas y escribir poemas sobre lo que nos explica la profe</p> <p>2. ablamas de ellos estabamos muy felizes asta que llegaron los españoles abla de la libertad y dominio</p>

<p>Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía</p>	<p>9. El encuentro del cuerpo con la poesía permite el reconocimiento de las cualidades subjetivas (formación de cuerpo)</p> <p>2. El encuentro del cuerpo con la poesía permita la construcción de significados sensibles</p> <p>3. El cuerpo es afectado por el encuentro con el otro: se transforma.</p>	<p>1 vin de ultimo isimos un poema de libretad de tras de la mascara medi miedo aver la</p> <p>me paresio interensante medio tristesa</p> <p>DCS3P2:</p> <p>2 viel video que me paresio chebre</p> <p>DCS3P1:</p> <p>2 Los poema del pato y la muerte estubieron triste y feliz al mismo tiempo.</p> <p>2. y a la bes me dio ravia que Los españole se viniera a robar las Jollas.</p> <p>DCS3P1:</p> <p>3 mi cuerpo estaba tranquilo y libre</p> <p>3 me parecio bien me relajo vimos levido leimos los poemas me sentimal porque no tubimos libertad</p> <p>3 pero mesenti seguro trabaje bien</p>
---	--	--

	<p>4. Aprecio por la producción grupal y el encuentro corporal en el taller (opiniones emocionales)</p>	<p>DCS3P3:</p> <p>3 mi cuerpo estaba tranquilo relajado.</p> <p>la vista el momento de manos Los hoydos La vista porque pudimo leer y ver eh video. y pudimos verla o que quedaron muy chebres</p> <p>4 La vista por que pude leer y ver el video y bimos el tacto y las mano por que decoramo las macara y pudimo las mascara de los amigo</p> <p>4 a mi gusto todo</p> <p>4 mis tritesa</p> <p>mi alegria</p> <p>mi odio</p> <p>y omajimasion</p> <p>4 tam mecanto el poema</p> <p>4 Todo fue chebre</p> <p>4 Mi felisida mis pensamiento y mis motivos mis forma de colorear</p>
--	---	---

		4. ablamos del tavu
<p>Revelación de la novedad provocada en los participantes</p> <p><i>- Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía-</i></p>	<p>3. Afectación a partir de un gusto.</p> <p>4. La poesía evoca recuerdos de hechos o lecturas pasadas.</p>	<p>3. recoramos la mascara y lecoramos ami me quedo feo</p> <p>4. nami no me gusto porque los españoles yegaron a dominar el paiz y a los indijenas.</p>
<p>Relaciones de alteridad de los participantes</p>	<p>1. La poesía es una creación que se ofrece al otro.</p> <p>2. El otro es un acontecimiento para la experiencia poética/ El otro convoca a la vivencia poética (genera interés, sensaciones, oportunidades)</p>	<p>1. las mas bueno sobre la mascara por que podíamos Habla con los compañero sobre la pintura</p> <p>1. Me sentí bien comparti con la profe y mis amigos y espresamo</p> <p>1.pasale bien un rato con mis compañeros leer poema sobre lo que aprendemos</p> <p>2 y a mi compañero polo le salio una cara yorando a mi compañero jose antonio le salio una cara de morest cada uno La podia decorar como quisiera mi compa ro maurisio le hiso una barba y se bieron chebres si y mis compañeros se reian lu de la mascara era muy tranquilo si.</p> <p>3 uno de mis compañeros estaba muy aburrido y Los demás querian</p>

	<p>3. El otro es un misterio que produce afectación (refiere a las situaciones de interacción entre pares, no precisamente del taller)</p>	<p>enpesar pronto a trabajar el taller notros estaban muy curioso sobre el taller.</p> <p>DCS3P2:</p> <p>3 llegamos nos organizamos saludamos ordenamos el espacio para enpezar a trabajar algunos preguntaban que iva ser el taller a que hora empesamos</p> <p>parsala bien y nunca quiero perder un amigos</p> <p>3 compartir con mis compañeros un poco mas</p>
<p>La experiencia estetica es mediada por el tallerista</p>	<p>1. En la mediación de lectura el tallerista provoca revelación de asombros e incertidumbres.</p> <p>2. La escritura del poema es un proceso mediado.</p>	<p>DCS3P2:</p> <p>1. el pato y la muerte estubo :(y feliz al mismo tiempo la profe explico del tavu del dominio</p> <p>1 la maldicion de maliche lello la profe un poema tambien lello otro poema de un excritor y</p> <p>2 las ultimo escribimos poema de libertad y de tras de la mascara escribimos el nombre a mi me causo Risa</p>

	<p>3. La mediación del tallerista integra una comunidad poética (para compartir, aprender, dialogar, sentir)</p>	<p>3 la maldición de maliche llelo la profe un poema tambien llelo otro poema de un escritor</p> <p>3 todos los niños partisiparo en la combersacion por que les gusta los temas del dominio y ablaban de ser libres seria chebre.</p> <p>3 tolo q explico la profe</p> <p>La profe explico del tabum del monio izo algunos dibujo y Mapa en el tablero para explicarno cuando los españoles vinieron los castigaron por 300 años</p> <p>3 despues escucharon la consigna de la mardicion de Malinche la profe la leia atal voz y nosotros en voz baja y ese momento estábamos Felices y Relajado luego cada uno escogio una Hoja que por detras tenia una Mascara y a yulieth le salio con tres nariz y no tenia sejas y el quería no decoraba y mi compañero Miquelange se iso los biquate y me dio mucha Risa</p> <p>3 Despues la profesora nos espliso sobre el tabú del dominio de los españoles y Los españoles pensaro que havian llegado a la hindia y a nosotros los colombianos nos llamaron indios tambie escuchamos la cansio de la</p>
--	--	---

	<p>4. La mediación permite apropiar la dinámica del taller de poesía.</p>	<p>maldision de Maliche pero antes la profe la llelo en bos altas y nosotros la leiamos y es ese momento me sentia muy felis y alegre y yo le estaba disiendo a la profe sobre mi padrato que esta en la cursel</p> <p>Luego la proFesora nos dio una oja para aser unos poemas y la profe nos dio una oja de una mascara y mi mascara no tenia sejas y tenia 3 naris</p> <p>3 mi felicidad mi encanto y mis hideas y o motivos mi creatividad</p> <p>4 cojimos hojas y tenia una mascara con una caras la mia tenia cara de exprecion a todos le zaliero caras diferentes podiamos hacer todo clase de decoracion una amiga lesa gracioso me pares a miter</p> <p>3 las mas bueno sobre la mascara por que podíamos Habla con los compañero sobre la pintura</p> <p>Me sentí bien comparti con la profe y mis amigos y espresamo</p> <p>pasale bien un rato con mis compañeros leer poema sobre lo que aprendemos</p> <p>DCS3P3:</p> <p>3 si porque compartimos con la profe</p>
--	---	---

		<p>DCS3P3:</p> <p>4 llegamos arreglamos el Espacio nos horganizamos saLudamos yoimos la oracion y repasamos Los poema del pato y La muerte empesando el taller</p> <p>DCS3P1:</p> <p>4 Llegamos los organizamos ordenamos el espacio estamos alegre porque íbamos a comesar el taller a leer poema del pato y la Muerte</p>
--	--	---

CATEGORIZACIÓN DIARIO DE CAMPO DEL TALLERISTA

CATEGORÍA APRIORÍSTICA	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	DATO CODIFICADO
-Por codificación axial-	<p>COMENTARIO O CONCLUSIÓN POR TENDENCIA</p> <p>Convergencias/divergencias o relaciones</p> <p>-Por codificación abierta: a partir de campos semánticos observables reiterativamente en los datos-</p>	
<p>Concepción poética de los participantes - <i>Significado de poesía de los participantes-</i></p>	<p>1. El significado de poesía es una construcción producto de la experiencia sensible, emocional y de pensamiento.</p>	<p>1 .Y Juan decía: Lo que a mí no me gustó fue que el pato se hubiera muerto. Era muy joven</p> <p>1. Porque parece que fuera como un ruego que hacen los antepasados para que las naves de Jiménez no</p>

	<p>2. La poesía comunica historias</p>	<p>avancen y vengan a robar. Eso dice Natalia.</p> <p>1. Finalizamos esta parte con el comentario acerca de que los españoles nos dominaron e invadieron por más de tres siglos y nos privaron de la libertad.</p> <p>2 .Dice Dilan; “Como en la maldición de Malinche, decía que nos quedamos 300 años esclavos”. Yo creo que se refiere a los españoles.</p>
<p>Concepción poética de los participantes - <i>Obra poética de los participantes-</i></p>	<p>3. La curiosidad y la intriga se hacen presente en el taller.</p> <p>4. La evocación del ritmo está influenciada por el silencio y la búsqueda de una nueva belleza.</p>	<p>3. Se proyectó “La maldición de Malinche” de Amparo Ochoa. La música inspiraba cierto temor en ellos, estaban concentrados y veían con asombro e incertidumbre.</p> <p>3.Algunos están un poco intrigados si ¿Hoy no vamos a escribir poemas?</p> <p>DCS3T:</p> <p>4. Verónica, afirma que ya estamos escribiendo mucho mejor. Dice Yarid, que “Ya le gusta componer versos,</p>

	<p>5. La creación poética es un proceso riguroso que exige tiempo y dedicación.</p> <p>6. La escritura del poema es un proceso relacionado con la anécdota y la cotidianidad</p>	<p>porque está aprendiendo a hacerlos bien”.</p> <p>5. En cuanto a la consigna, veo que es necesario apoyarles bastante para que sus versos tengan mayor coherencia y sentido. En algunos casos sus versos tengan más medida de tal manera que al pronunciarlos tengan ese gusto y musicalidad que los hace sensibles al oído.</p> <p>5. Empezaríamos por leer nuevamente los poemas que habíamos iniciado en el anterior taller, los cuales habían ido contruidos por todos.</p> <p>5. Empiezan a escribir algunos versos relacionados con la libertad en hojas borrador</p> <p>6. Algunos niños relacionan un poco sus versos con las vivencias familiares que tienen en uanto a la privacidad de la libertad y desde ahí también crean sus versos</p> <p>6. Los participantes relacionan los términos con sus propias vivencias. Hacen comentarios en voz baja entre</p>
--	--	---

		ellos, pero se observa que hacen referencia al tema propuesto
<p>Encuentro corporal de sensaciones y emociones de los participantes durante el taller de poesía</p>	<p>1. El encuentro del cuerpo con la poesía permite el reconocimiento de cualidades subjetivas (formación de cuerpo)</p> <p>2. El encuentro del cuerpo con la poesía permite la construcción de significados sensibles.</p>	<p>1. A manera de diálogo se compara lo que ellos han dicho en relación con el paralelo y el hecho de tener los ojos tapados y querer saber qué está sucediendo, sin tener la oportunidad de hacerlo porque hay una especie de dominio y no se puede hacer lo que se desea. Ahí se percibe un poco de ansiedad y deseo de salir a descansar.</p> <p>1. Cierta algaravía por aquello de la elección de la máscara. Se dicen cosas referentes a las máscaras. Ejemplo; a mí me tocó una que tiene tres narices, esta es como diabólica y mal intencionada, esta es como de terror. La mía parece sustada y temerosa, tiene expresión burlona. Hay risas y comentarios por parte de los niños. También caras de asombro</p> <p>2. Eillen, Juliteh, Ikert y Yaled, afirmaban “Profe, yo quería abrir pronto mis ojos, quería ver”, Miguel dijo “Yo casi me quedo dormido”, Yarid ”Yo estaba abriendo los ojos de a poquito”, Dulce”Yo pensé que es feo no ver, porque uno quiere saber qué está pasando.</p>

	<p>3. El cuerpo es afectado por el encuentro con el otro: se transforma</p>	<p>2. Lleguen al corazón y toquen los sentimientos, que trascienden.</p> <p>2. Y Eillen le decía si, a mí tampoco me gustó eso. Yo sentí que se me escurrió la lágrima, porque me dio pesar. Y Miguel afirmaba: Todo era chévere, porque eran amigos y se apoyaban, pero lo feo fue cuando la muerte no lo ayudó y el pato se fue solo por el río abajo.</p> <p>2. Que les parecía como tenebrosa la música.</p> <p>2. Fue interesante porque ellos iniciaron expresando su impotencia ante lo sucedido, algunos manifestaban que tenían “rabia y mal genio con los españoles por las humillaciones y dominio que habían tenido con los indígenas y los habitantes de estas tierras”,</p> <p>3. Pero también me sentí triste y con ganas de llorar por el pato</p> <p>3. Algunos se perciben un poco tranquilos, con movimiento leve de cabeza, otros por un momento quietos; pero luego muy inquietos mueven su cabeza sobre los brazos y los pies.</p>
--	---	--

	<p>4. Aprecio por la producción grupal y el encuentro corporal en el taller (opiniones emocionales).</p>	<p>Juan y Dilan intentan abrir sus ojos para ver qué pasa.</p> <p>3. Ahí se miran unos a otros un tanto asombrados y con ojos expresivos, como preguntándose y ahora ¿qué?, les repito y la gran mayoría levanta la mano para opinar. Ante el “Yooo, profe” brincando y agitando la mano de algunos</p> <p>3. Los participantes que provienen de Venezuela, decían que había cosas que ellos no entendían del video y de las lecturas. Lógicamente comprendí que no tenían conocimiento acerca de algunos hechos y sucesos de nuestra historia</p> <p>DCS3T:</p> <p>4. Escuchaba voces diciendo: Fue chévere lo del tabú de la muerte.</p> <p>4. empezaríamos por leer nuevamente los poemas que habíamos iniciado en el anterior taller, los cuales habían ido contruidos por todos. Les gustó la idea y empezaron a sacar sus escritos</p> <p>4. En un segundo momento y como el tiempo ya es corto, se les propone utilizar colores, pegante, lana, escarcha, lápiz para decorar su</p>
--	--	--

		<p>máscara como cada uno quiera. Y eso si que hizo expresar alegría</p> <p>4 Dicen que les gustó mucho lo del video, porque así lo entienden más fácil y que además es muy chévere porque en clase casi no ven videos.</p> <p>4. A mi la que me pareció más chistosa es la que parece que tiene tres narices, como la de José Antonio” y se rien todos</p> <p>4. Les gusta el trabajo y les parece interesante que los autores escriban sobre este tema.</p> <p>4. Hubo risas y comparaciones en cuanto al trabajo de decoración. Para algunos participantes su máscara quedó chevere, otros manifestaban que no les había quedado tan bien porque el tiempo era corto y ya casi debíamos irnos</p>
<p>Revelación de la novedad provocada en los participantes</p> <p><i>- Asombro e incertidumbre de los participantes en el taller de poesía-</i></p>	<p>1. Búsqueda o revelación del ritmo poético (resolución entre creación espontánea y mediada).</p>	<p>1. Les gusta la propuesta y ya hay algunos estudiantes que están pensando en que los versos rimen para que tengan ritmo y “suenen mejor”, dicen</p>

	<p>2. Búsqueda o revelación del ritmo a partir de la lectura de poesía.</p> <p>3. Afectación a partir de un gusto.</p>	<p>2. Convoca luego al silencio para reflexionar sobre: ¿Esa máscara me aleja o me acerca del contacto físico del otro participante?, ¿Me produce temor colocarme esa máscara?, ¿Esa máscara puede guardar algún misterio para mí y para el otro participante?, ¿Será posible que los demás participantes me reconozcan con mi máscara?, ¿Me siento libre con esa máscara colocada en mi rostro?, ¿Quién está a mi lado, puede sentir temor?, ¿Será que con esa máscara puedo herir o lastimar al otro participante? ¿El también me podrá lastimar a mí con su máscara puesta?</p> <p>Ellos están en silencio haciendo su reflexión personal con base en los interrogantes planteados.</p> <p>3. Pero a mí me dio miedo.</p> <p>3. Algunos se perciben un poco tranquilos, con movimiento leve de cabeza, otros por un momento quietos; pero luego muy inquietos mueven su cabeza sobre los brazos y los pies. Juan y Dilan intentan abrir sus ojos para ver qué pasa.</p> <p>3. Quisieron que les repitiera de nuevo el video</p> <p>3. Al realizar el conversatorio sobre la experiencia anterior, podemos</p>
--	--	--

	<p>4. La poesía evoca recuerdos de hechos o lecturas pasadas.</p> <p>6. La contemplación de la obra poética genera asombro frente al encanto del arte.</p>	<p>observar que las máscaras nos aíslan de los demás y no podemos saber en realidad quienes somos como dice Juan</p> <p>4. Algunos empiezan a relacionar nuevamente el hecho con la tristeza que les produjo a ellos y a sus familiares la muerte de algún familiar, por ejemplo a Julieth, que le han contado que su papá recibió tiros y murió el mismo día que ella nació y por eso a ella no le gusta que le celebren su cumpleaños, también otros primos que han muerto en situaciones muy complejas. Lo mismo expresa Yarid, que toda la familia se puso muy triste porque su primo de once años también murió porque no le entregó la plata que llevaba para un mandado a un muchacho que metía vicio. Y dice ¡Yo estaba pequeña</p> <p>trae a la memoria recordaciones y momentos vividos en familia. Y esos sentimientos abren la posibilidad de poder expresar lo que sienten al construir textos líricos.</p> <p>4. Dice Zulma, “Libertad es ser libre, hacer lo que uno quiera”, Julieth afirma “Profe, libertad es estar fuera de la cárcel, porque por ejemplo mi padrastro está privado de la libertad y está en la cárcel”,</p>
--	--	---

		<p>4. A veces en fútbol eso pasa con Sebastián el de quinto, quiere dominar y que hagamos lo que él dice”. ¡Si, si! Afirman los demás participantes. Y “ si uno no hace lo que él dice se pone bravo y nos dá tapón”.</p> <p>4 .Algunos niños relacionan un poco sus versos con las vivencias familiares que tienen en uanto a la privacidad de la libertad y desde ahí también crean sus versos</p> <p>4. Hubo antepasados que robaron, como los españoles y otros antepasados se dejaron engañar y por eso se llevaron las riquezas”.</p> <p>6 .Felipe, quien estaba un poco distraido jugando con un lápiz en el piso, les dijo: El video fue chévere porque yo lo entendí fácil y los dibujos también me gustaron.</p>
Relaciones de alteridad de los participantes	1. La poesía es una creación que se ofrece al otro.	1. Se ayudan unos a otros y se complementan los escritos.

	<p>2. El otro es un acontecimiento para la experiencia poética / El otro convoca a la vivencia poética (genera interés, sensaciones y emociones).</p>	<p>2. “Qué caballos tan vacanos” decían los niños y ¿Si vieron esas espadas? Tan Vacanas!, Estaban vestidos distinto!</p> <p>2. Felipe, quien estaba un poco distraido jugando con un lápiz en el piso, les dijo: El video fue chévere porque yo lo entendí fácil y los dibujos también me gustaron.</p> <p>2. Se ríen aunque hacen cara de tristeza cuando en un verso se menciona la muerte del pato.</p> <p>DCS3T:</p> <p>2. Me pareció muy interesante las reflexiones de los niños ante el tabú y me dio gusto ver como dialogaban entre ellos y como expresaban sus ideas.</p> <p>2. Eillen, hace su aporte manifestando que “La libertad se pierde cuando por ejemplo los ladrones roban y los llevan a la cárcel y si no tienen un abogado que los defienda no pueden salir pronto”.</p> <p>2. Concluimos el ejercicio asegurando que el dominio nos causa falta de libertad, porque no nos permite ver ni ser nosotros mismos. El dominio nos hace esclavos y dicen los niños “humillados ante los otros que</p>
--	---	---

	<p>3. El otro es un misterio que produce afectación (refiere a situaciones de interacción entre pares, no precisamente del taller).</p>	<p>son iguales a nosotros”.” Eso no es justo, porque todos somos iguales”, afirma Zulma.</p> <p>2. Me pareció muy interesante las reflexiones de los niños ante el tabú y me dio gusto ver como dialogaban entre ellos y como expresaban sus ideas.</p> <p>En cuanto a las relaciones entre compañeros, hay apoyo, colaboración, diálogo.</p> <p>2. Entre los participantes hay diálogo constante, camaradería y comentario alusivos al tabú.</p> <p>3. Es interesante porque la amistad entre los niños fluye, no interesa que el participante sea de otro curso más o menos pequeño. En un momento ya se les vé cuadrando el equipo para jugar fútbol al descanso</p> <p>3. Miguel, afirma que no fue justo que la Malinche los traicionara, porque ellos confiaban en ella.</p> <p>3. Me alegra verlos tranquilos, contentos, componiendo versos, jugando y haciendo comentarios interesantes.</p>
--	---	---

	<p>5. El otro está presente en el taller. Me afecta.</p> <p>6. La mediación con el taller, involucra la subjetividad y genera interrogantes.</p>	<p>5. Los demás escuchamos y finalmente aplaudimos. A algunos participantes les da un poco de pena leerlos porque afirman que no los han terminado. Pero disfrutan escuchando los de los compañeros que se animan a leerlos</p> <p>5. Dilán dijo que a él se le había quedado por salir a la carrera, pero que el próximo lunes lo traería.</p> <p>6. Estaban ansiosos porque querían ver video. Cuando llegó el momento, aplaudieron.</p> <p>6. La expresión de Ikert, ¡Pero, yo creo que el pato murió tranquilo, porque estaba con su amiga y tal vez pensó que se quedó dormido!, Si, dice Juan. Y ¿Qué tal que hubiera pensado que estaba soñando que él iba por el río abajo? Y todos se rieron. Yo también.</p> <p>6. Daniel “dominar es como por decir que los demás hagan lo que una persona quiere, es como imponerles las cosas</p> <p>DCS3T:</p> <p>6. A medida que fueron llegando los estudiantes se fueron organizando</p>
--	--	---

		<p>como quisieron para dialogar entre ellos. Julieth, preguntaba; ¿Y qué vamos a hacer hor profe?, Ikert decía, ¿Hoy también vamos a ver video? Y... ¿A escribir poemas?</p> <p>se notaban algo inquietos por saber cual sería el trabajo del taller.</p> <p>6. Al finalizar Juan José expresa, ¡Claro profe, ya entiendo más que fue lo que pasó!, O sea que ¿Ellos vinieron y dominaron a las personas en ese tiempo?, y,¿Por eso pelearon, por que les quitaron sus riquezas y su libertad?, ¡Cónchale!, y los demás empezaron a reir ante la expresión del niño.</p> <p>6. Algunos participantes quisieron compartir parte de los versos que están componiendo.</p>
<p>La experiencia estética es mediada por el tallerista</p>	<p>1. En la mediación de lectura el tallerista provoca revelación de asombros e incertidumbres.</p>	<p>1. Algunos me preguntaban si eso era cierto y si así era que habían descubierto a los indígenas. Si habían llegado en caballos hsta acá.</p> <p>1. Este suceso me parece que fue de mucho impacto para los participantes, ellos no hubieran querido que el pato hubiera muerto, porque en general expresan que la muerte lo debió</p>

		<p>ayudar por el hecho de ser su amigo y así como él la ayudó cuando ella tenía frío.</p> <p>1. Ikert “Dominar es como ganarle a la otra persona</p> <p>1. Dispongo las fotocopias de las máscaras en el piso cada participante toma una de ellas, la que crea que lo identifica, después de observarlas, se la coloca frente a su rostro. (Tienen diversas expresiones las máscaras).</p> <p>1. En el tablero movable realicé algunos esquemas para explicarles de manera breve el proceso de descubrimiento y colonización y conquista por parte de los españoles a nuestras colonias.</p> <p>Hay dos momentos, hacer un momento de silencio para reflexionar sobre lo visto en el video y las lecturas escuchadas, para pensar en qué creación poética podríamos escribir en relación con el tabú trabajado, pero que nos diga lo contrario o que manifiesten situaciones contrarias a las presentadas, que no fuera de dominio y humillación.</p> <p>1. En ese momento julieth dice “Profe, mi mamá dice que ahora todos ayudamos a los venezolanos y muchos vienen es a robar acá y a quitarle el</p>
--	--	--

	<p>2. La escritura del poema es un proceso mediado.</p> <p>3. La mediación del tallerista integra una comunidad poética (para compartir, aprender, dialogar, sentir).</p>	<p>trabajo a los colombianos porque trabajan más barato y ya los de acá se están quedado sin nada”, eso si me parece malo, porque como decía el poema: “Les estamos abriendo la puerta”,</p> <p>2. Pero; no es fácil componer poemas. Ahí estamos todos aprendiendo</p> <p>3. Otros como Miguel y Daniel insisten en que yo les revise antes de leer</p> <p>3. Yarit me decía a mí si me dio mucha rabía con la muerte y no me pareció bienvenida</p> <p>3. En el momento en que se les propone apoyar sus brazos sobre la mesa, inclinar la cabeza sobre ellos y cerrar los ojos para pensar en ¿Qué hay delante de nosotros?, ¿Quién está al lado?, ¿Qué estará haciendo?, ¿Qué hay detrás?, ¿Qué estará haciendo quien habla?, ¿Cuál será su intención?, ¿Qué siento al tener mis ojos tapados? ¿Me siento Cómodo así?,</p> <p>3. A continuación leí la lectura de “antepasados” y “Canto XII Jiménez de Quesada 1536”.(Lectura íntima). Algunos participantes decían que</p>
--	---	--

		<p>había cosas que no entendían bien. Les leí entonces en voz alta con diferentes matices afectivos. Eso les pareció mejor</p> <p>3. Les hablé en ese momento de la importancia de conservar muy bien sus escritos y composiciones porque las necesitaríamos para elaborar un libro artesanal al final de las sesiones. A lo que varios contestaron que ellos si las tienen bien ordenadas. Para leer, cada uno leería un verso, de tal manera que todos pudieran participar en la lectura; ya que todos querían leer. Están interesados en la actividad, tranquilos y descomplicados.</p> <p>3. En el tablero movable, hicimos un paralelo entre los términos LIBERTAD Y DOMINACIÓN. Les pregunto ¿Qué significan para ellos esas palabras?, A ¿Qué se refieren?, Si las ¿Han escuchado?, ¿En dónde?, ¿En qué casos?</p> <p>3. debo hacer unas aclaraciones pertinentes acerca del saber seguir instrucciones y el respeto por el turno de la palabra y el hecho de saber escucharnos unos a otros. Les asigno turno de palabra para empezar a opinar.</p>
--	--	---

	<p>4. La mediación permite apropiarse la dinámica del taller de poesía.</p>	<p>3. Santiago dice “dominar es como mandar y no dejar que el otro hable”,</p> <p>3. Ikert, Juan y José Antonio, tres de los niños venezolanos decían que si ellos hubieran vivido en esa época, también hubieran ayudado a echar a los españoles de nuestro territorio.</p> <p>3. Yarid, dice que esas máscaras son como las personas que a veces ponen su cara distinta, a veces alegre, aburrida, de sorpresa, o mala cuando le hacen algo malo a alguien.</p> <p>4. Si pero la muerte también se quedó sola, dice Zulma. Mientras esto sucedía y los demás niños llegaban, yo iba organizando las sillas con José Antonio y Yarid, quienes se ofrecieron para colaborar.</p> <p>4. Realizamos una pausa activa corta, dispuestos en círculo con ánimo y empeño, mueven sus brazos y piernas y dice José Antonio: ¡Qué chévere porque así nos calentamos, está haciendo mucho frío! Y es la verdad el día está un poco toldado y frío.</p> <p>4. Nos sentamos luego en el piso, para explicar qué haremos a</p>
--	---	--

	<p>5. El tallerista vive la tensión entre la planeación y el</p>	<p>continuación. Cada uno toma sus objetos personales y nos disponemos a empezar</p> <p>4. Yaled: “Es feo estar dominado porque uno no puede hacer lo que quiera, ni pensar, ni hablar”, Dilan levanta la mano y dice”Si profe, lo que dice Yaled es cierto, porque en mi casa mi mamá que otra vez está con nosotros es gritando a mi abuelita y a mí, es como dominándonos y quiere hacer solo lo que ella diga y eso a mí y a mi abuelita, nos tiene aburridos. Además porque no le paga el arriendo y eso me da rabia”.</p> <p>4. Es interesante ver cómo se apropian de su papel de escritores y ante algunas expresiones se ríen. Desean que se les diga si está bien o mal aquello que están escribiendo.</p> <p>4. Hubo interés, alegría y buena disposición en general.</p> <p>4. Nos despedimos con un fuerte aplauso por el trabajo realizado.</p> <p>ellos quieren participar, hacer comentarios, responder a lo que se pregunta</p>
--	--	--

	acontecimiento pedagógico: maestro estratega.	<p>5. Hubo que llamar la atención a algunos de los niños porque estaban un poco dispersos. Verónica, dice que todo está como relacionado con lo de dominio y libertad, porque el video también lo mostraba.</p> <p>5. Empezaron a comentar nuevamente sobre el pato y la muerte</p>
--	--	---

Ilustración 16 Ejemplar de plegable poético para divulgar las creaciones de los participantes y las prosas poéticas ganadoras del concurso Bogotá en 100 palabras

TALLER DE POESÍA ESCOLAR

**PRIMERA COMPILACIÓN DE
ESCRITURA POÉTICA**

IED SAN AGUSTÍN

IED LA AURORA

Maestros Talleristas

Clara Inés Castillo Ramírez

Andrés Acosta Díaz

Bogotá, Colombia

Noviembre de 2019

“Es un ladrón

Que se robó un crucero

Y lo puso en tus ojos

Eso decía mi abuelo a mi mami

Y con eso me hizo recordarte”

Participante I.E.D. La Aurora

“Blanquita como el copo de nieve

Suave, tan suave llegas a mi paladar

Tu vestido verde

Me permite decirte elegante

Luces bien, muy bien

Impresionas mi vista”

Participante I.E.D. San Agustín

“Tanta prohibición

Ya me tiene cansado

Pues en el colegio

Ya vivo es asustado”

Participante I.E.D. San Agustín

“Sudor hueles un poco

A frito y maluquito

y... si no me baño

Es peorcito”

Participante I.E.D. San Agustín

“Mis hermanos emplumados

Valientes de verdad

Lucharon y nos salvaron

Nos dieron libertad”

Participante I.E.D. San Agustín

“En paz descanse, gritan los vivos

Mientras los muertos susurran a sus oídos

Ayuda... nos tienen asfixiados en el
silencio

Y catrina fría y sombría

Tiene miedo como un gatito”

Participante I.E.D. La Aurora

“Juntemos las manos para jugar

Juntemos las manos para ayudar

Juntemos las manos para orar

Juntemos las manos para pedir

Justicia, paz y libertad”

Participante I.E.D. San Agustín

La capa negra

Prosa poética Ganadora concurso

“Bogotá en 100 palabras”

Iba en una buseta, cuando de repente una capa negra empezó a sobrevolar la ciudad como una gran paloma de muerte. Bosa, la hija del cacique Techotiva sufría y usaba tapa bocas: tenía tos. Las personas no sabían lo que pasaba, corrían asustadas, creadoras de su apocalipsis. Habían aprendido a vivir oscuros, pues el humo se convertía en su día a día, su año a año, su siglo a siglo mientras el mundo lentamente iban acabando. La capa negra los perseguía sin descansar, ni sus máscaras los lograba salvar; tristemente, aunque la capa luego se largó lejos, Bosa murió, enferma.

Participante I.E.D. La Aurora

Iglesia de San Agustín

Prosa poética Ganadora concurso

“Bogotá en 100 palabras”

La iglesia, construida por esclavos, ha conservado el dolor de Policarpa Salavarrieta. Ella, fría, tiesa, alimento de los gusanos, en sus huesos siente y escucha los lamentos de la patria, las confesiones del pecado, al sacerdote subido en el pulpito hablando de política y los pasos de las personas adineradas. Yo, camino y observo los cuadros, siento un ambiente pesado, pues el sacerdote no puede ser visto por los pecadores. Oigo todo a mí alrededor, hasta el sufrimiento de los esclavos alzando las piedras, sellando con todo dolor mi corazón.

Participante I.E.D. La Aurora