

**LA POESÍA COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL AULA. PROPUESTA  
DIDÁCTICA**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

**ELIZABETH TABLA**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA**

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS**

**BOGOTÁ D.C**

**2015**

**LA POESÍA COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL AULA. PROPUESTA  
DIDÁCTICA**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

**ELIZABETH TABLA**

Informe de investigación  
para optar el título de magister en estudios literarios

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
FACULTAD DE FILOSOFÍA  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS  
BOGOTÁ D.C**

**2015**

## **DEDICATORIA**

A los profesores y estudiantes que encuentran en la poesía una posibilidad para  
redescubrirse y reconciliarse con la vida.

A aquellos que han dedicado y dedican horas y horas a revelar el mundo a través de la

Palabra poética.

A mis sobrinos que son parte de mi poesía.

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a Dios y a ese ser que puso en mi camino para ayudarme a tejer la ensoñación de la poesía. Al cómplice de mi deseo y gusto por el arte.

A mi hermana, a mi cuñado y a mi tía, por ser los pilares de los sueños que voy construyendo. A ustedes que apoyaron y siguen apoyando mis anhelos.

## RAE

### RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO

#### 1. INFORME GENERAL

Tipo de documento	Informe final de investigación
Acceso al documento	Universidad Santo Tomás
Título del documento	La poesía como experiencia estética en el aula. Propuesta didáctica
Autora	Elizabeth Tabla
Director	Pedro Baquero Másmela
Publicación	
Palabra claves	Didáctica, pedagogía, poesía, experiencia estética, sistematización de experiencias

#### 2. DESCRIPCIÓN

Este informe es el resultado final de la investigación *La poesía como experiencia estética en el aula. Propuesta didáctica* realizada por la investigadora como opción de grado de la maestría en estudios literarios de la universidad Santo Tomás.

El objeto de la investigación consistió en la construcción de marcos teóricos de referencia sobre didáctica de la poesía desde la perspectiva fenomenológica de Gastón

Bachelard y la consecuente puesta en escena del trabajo didáctico Los objetivos de investigación giran en torno a la pregunta ¿qué prácticas pedagógicas y didácticas posibilitan la enseñanza-vivencia de la poesía como experiencia estética?

### **3. FUENTES**

Se consultaron 55 fuentes bibliográficas, 20 de ellas correspondientes a trabajos de investigación de pregrado y posgrado sobre didáctica de la poesía y/o de la literatura, y las demás relacionados con teoría, poética y estética. Destacan de estas fuentes los trabajos de Gastón Bachelard, Paul Valéry, Georges Jean y Hans Gadamer.

### **4. CONTENIDOS**

Introducción, planteamiento del problema, marco teórico, sistematización de la experiencia, conclusiones, bibliografía.

### **5. METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolla siguiendo una doble perspectiva metodológica, de un lado e apela a la propuesta fenomenológica de Gastón Bachelard sobre poética, para construir el marco teórico de referencia y, por otra parte se desarrolla un trabajo de intervención en el aula cuyos resultados se sintetizan a través de la sistematización de experiencias.

### **6. CONCLUSIONES**

En la didáctica de la poesía, como en la de la literatura misma, predominan más las prescripciones derivadas del exceso de teoría, que experiencias concretas de trabajo en

las aulas.

No se puede transmitir la sensibilidad poética sin antes haberla desarrollado. Por esta razón los profesores de literatura deben mostrar una verdadera sensibilidad frente a la poesía para poderla contagiar a sus estudiantes.

La propuesta fenomenológica de Gastón Bachelard constituye una valiosa herramienta teórica para construir una didáctica innovadora de la poesía, porque permite un tratamiento distinto a las recetas didácticas tradicionales apoyadas en los dominios cognitivos y estrictamente conceptuales.

La enseñanza de la poesía no será un asunto de recetas y de estrategias prefabricadas y repetidas de manera mecánica, como quien sigue un camino ya trazado, sino un viaje a través de las sensibilidades y las expectativas de los estudiantes.

Elaborado por:		Elizabeth Andrea Tabla Chaves	
Fecha de elaboración:	18	08	2.015

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Descripción del problema.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Formulación del problema.....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 Justificación.....</b>	<b>21</b>
<b>1.4 Objetivos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.5 Propuesta metodológica.....</b>	<b>23</b>
<b>2. A TRAVÉS DE MI VENTANA: un estado del arte de la didáctica de la poesía...27</b>	
<b>2.1 A través de mi ventana.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 En la otra ventana: Una didáctica de la poesía desde la poesía misma.....</b>	<b>34</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Escarceos para definir lo indefinible.....</b>	<b>39</b>
<b>3.1.1 Poesía: ritmo, mimesis, lúdica.....</b>	<b>45</b>
<b>3.1.2 Poesía: Memoria y evocación.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.3 La poesía un lenguaje ensueño.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 La poética de Bachelard.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2.1 La ensoñación del espacio.....</b>	<b>57</b>



<b>3.2.2 La ensoñación del aire.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.3 La ensoñación del agua.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2.4 La ensoñación del fuego.....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 Imaginar una didáctica de la poesía.....</b>	<b>67</b>
<b>4. EVOCACIÓN Y EXPERIENCIA: Sistematización de una experiencia de trabajo en las aulas.....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 El contagio.....</b>	<b>74</b>
<b>4.2 Se hace camino al andar.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 Respirar la poesía.....</b>	<b>83</b>
<b>4.4 Gozar la poesía en doble vía.....</b>	<b>85</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUCCIÓN

El informe que aquí se presenta es el resultado de la investigación realizada como opción de grado de la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás. La preocupación por indagar en torno a la enseñanza de la poesía en la educación básica y media, constituye el objeto de estudio de este trabajo en cuyo desarrollo fueron definitivos los distintos seminarios recibidos durante los estudios de Maestría y las propias preocupaciones mías como profesora de español y literatura, frente a la enseñanza de la poesía.

Contrario a lo que sucede con la narrativa, la poesía parece relegada, casi ignorada en las aulas escolares y en el gusto mismo de los profesores y estudiantes. La observación de lo que sucede con la poesía en las aulas de clase y en los manuales de texto, puso en evidencia que su estudio se convierte apenas en un asunto de información a manera de inventario de obras y autores representativos de uno u otro movimiento, sin ningún intento por desarrollar la sensibilidad poética en los estudiantes.

Con esta inquietud como problemática inicial, decidí presentar a mis tutores la idea de indagar sobre la didáctica de la poesía en la educación básica, desde una pretensión particular que consistía en un tipo de escritura que jugara con el lenguaje poético y lograra, a su vez, dar cuenta de los necesarios desarrollos teóricos de una investigación a nivel de maestría. No sin dificultades y luego de muchos ajustes, logré que mi tutor aceptara la propuesta de combinar una y otra forma de lenguajes en el informe; aunque he de reconocer que el lenguaje formal del texto académico ganó, al final la partida. No obstante el informe es un ir y venir entre el lenguaje característico de la poesía y el lenguaje propio de la investigación académica. La idea que traté, inútilmente, de defender era que hablar de poesía y enseñarla se debía hacer con el lenguaje mismo de la poesía, como lo había leído en el libro “los vasos rotos” del crítico Harold Bloom.

Por otra parte el acercamiento a la obra de poetas como Roberto Juarroz, Raúl Gómez Jattín, Giovanni Quesep, Márquez Cristo, Cesar Vallejo, Gioconda Belli y tantos otros que leí a mis estudiantes, me convenció de lo que es ya para muchos un principio didáctico para la enseñanza de la literatura y que consiste en que hay que “*dar de leer*” si se quiere que los estudiantes lean, tal y como lo defiende el profesor y escritor Daniel Pennac. Y en este sentido leer poesía a los jóvenes se convirtió en la principal actividad para su enseñanza, pero dejando de lado el afán por explicarla, definirla o encajonarla en escuelas y tendencias, y, simplemente dejarla fluir en las aulas. Esta experiencia fue abriendo poco a poco el camino para la reflexión sobre la naturaleza de la poesía y no tardé -por sugerencia de mi tutor-, en encontrar la obra de Gaston Bachelard, que vino a iluminar gran parte de la reflexión teórica sobre la poesía y que se convirtió, al final, en la fuente teórica más importante de este trabajo.

Este informe consta de cinco apartados o capítulos, el primero, el planteamiento del problema en el cual se insiste en lograr un acercamiento al lenguaje de la poesía desde una narrativa que es tanto sistematización de la propia experiencia como formulación de una problemática de investigación de la que deben destacarse dos objetivos básicos a saber: Explorar prácticas pedagógicas que posibiliten el acercamiento a la poesía como -vivencia y experiencia estética en jóvenes de educación básica y media, y construir un referente teórico-poético para abordar la poesía en el aula como experiencia estética.

En esa misma lógica el capítulo uno sustenta la metodología de investigación desde dos perspectivas: una de naturaleza teórica fenomenológica según lo aprendí de Gastón Bachelard y otra basada en la sistematización de experiencias como metodología de investigación social.

En el capítulo dos subtítulo “A través de mi ventana” intento una aproximación a un estado del arte de la didáctica de la poesía, desde la discusión, siempre en tono poético, con otras investigaciones relacionadas y tratando de mostrar en el análisis, cuánto se está más cerca o lejos de alcanzar el equilibrio entre sensibilidad, goce y aprendizaje instrumental de la poesía.

El capítulo tres, subtítulo “Escarceos para definir lo indefinible”, se ocupa del marco teórico propiamente dicho y constituye para mí, la parte más interesante de mi trabajo porque me permitió explicarme en dónde se hayan las claves para el estudio de la poesía en las aulas y cómo lograr ese acercamiento de los jóvenes a la poesía, con herramientas que me parecen distintas a las de la tradición didáctica, pues remiten directamente a explorar la ensoñación, la imaginación, la parte más sensible y sublime de los seres humanos, nuestros recuerdos e imágenes asociadas a las experiencias que definen nuestro paso por la vida. En este apartado son vitales las obras de Gastón Bachelard, Paul Valéry y Georges Jean.

En el capítulo cuatro se sistematiza el trabajo en las aulas a través de un relato, como lo propone la sistematización de experiencias. Allí se reconstruyen en una narrativa analítica las experiencias del aula y se traen a discusión los aportes teóricos recogidos en el capítulo tres. Por último, en el capítulo cinco se sintetizan y discuten algunas conclusiones básicas del ejercicio investigativo.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Descripción del problema

*Si oyes correr el agua en las acequias, su manso sueño pasar entre penumbras y musgos con el apagado sonido de algo que tiende a demorarse en la sombra vegetal. Si tienes suerte y preservas ese instante con el temblor de los helechos que no cesa, con el atónito limo que se debate en el cauce inmutable y siempre en viaje, si tienes la paciencia del guijarro, una voz callada, su gris acento sin aristas, y guardas hasta que la luz haga su entrada, es bueno que sepas que allí van a llamarte con un nombre nunca antes pronunciado. Toda la ardua armonía del mundo es probable que entonces te sea revelada, pero sólo por esta vez. ¿Sabrás, acaso, descifrarla en el rumor del agua que se evade sin remedio y para siempre?* He querido empezar la descripción del problema de mi investigación con este poema de Álvaro Mutis porque expresa lo que quiero desarrollar como tesis de grado y además porque sugiere lo que he de hacer para acercar a los estudiantes a la poesía.

Desde hace tiempo intento escuchar el eco de la voz que teje el ciclo de la vida. Un eco que resuena sin que muchos lo escuchen: es la palabra poética que no llega a los oídos de estudiantes y profesores en las aulas de clase. Más allá de los acostumbrados listados de fechas y autores, de los inventarios léxicos y de las pesquisas de metáforas y figuras retóricas a los que se reduce la clase de literatura que se ocupa de la poesía, la voz que habla en el poema nunca es audible a los profesores y estudiantes. No existe, a pesar de los esfuerzos de la denominada educación literaria, una didáctica de la poesía que supere el estudio de los aspectos formales del lenguaje poético y que permita “adentrarse” en el poema.

La didáctica de la poesía no ha podido preservar esos instantes que nos ahondan en lo más profundo de su esencia, instantes en que la palabra nos toca, nos provoca y nos hace vulnerables. Son escasos los momentos en que nuestros sentidos se afinan para escuchar “el correr de las aguas” y descifrar lo que puede revelárenos sólo una vez. A veces como buenos profesores hemos querido innovar sin atender el eco de la palabra poética y hemos convertido su enseñanza en materia muerta.

Aparentemente, la poesía nos invade de penumbras, pero hay que saber que la noche puede ser más iluminadora que el día, no obstante ni maestros ni estudiantes, nos detenemos para dejarnos alborear por la noche. Y entonces la poesía nos resulta inasible y hermética. Así no podemos leer lo esencial de la vida que palpita en el poema. Lo que se olvida es el ser del poema, “la poesía se forma o se comunica en el abandono más puro o en la espera más profunda: si se toma por objeto de estudio es ahí donde hay que mirar: en el ser, y muy poco en sus alrededores” (Valéry, 1998: 38).

La falta de sensibilidad pedagógica y poética, ha hecho de la poesía un género elitista al que sólo acceden los “espíritus iluminados y exquisitos”, ajena por lo tanto al común de los mortales. Cuando la escuela y la crítica han intentado asir la poesía no tienen otro recurso que acudir a las herramientas analíticas que como señala Paul Valéry “nada añaden al goce de un hombre capaz de amor ni acrecientan en un hombre enterado la inteligencia de los medios que los maestros han empleado: no enseñan ni a leer ni a escribir (...) apartan y eximen al espíritu de los problemas reales del arte; y sin embargo permiten a muchos ciegos discurrir admirablemente sobre el color” (p.33).

Esta es la situación problemática de este trabajo de grado cuya materia es la poesía, la enseñanza –si ésta es posible- de la poesía. Pareciera como advierte el poeta y crítico francés que en materia de enseñanza de la poesía la ceguera fuese la norma, el instrumento para, en apariencia, *discurrir admirablemente* sobre su naturaleza.

¿Qué sucede entonces con la enseñanza de la poesía?

Un día, en clase de español, leí a los estudiantes el poema *Acantilado* de Giovanni Quessep:

“Hay otra forma de vivir,  
pero seguimos aferrándonos  
al acantilado, sobre la espuma del mal.  
Seguramente alguien nos dio  
el mar de danza irrepetible:  
nosotros escogimos la roca de la culpa  
de donde no podemos mirar cielo ninguno”

Cuando escuché el poema por primera vez, tuve que contenerme. Evoqué la belleza del paisaje; la imponente del acantilado y el movimiento del agua bajo un cielo enorme. Mi pensamiento relacionó la culpa con un enorme acantilado, firme e incapaz de moverse, y la danza del mar irrepetible con la posibilidad de una vida continuamente renovada. Pensé entonces: el poeta es vidente de la verdad, una verdad que la naturaleza no se cansa de revelarnos y que, sin embargo, pasa inadvertida al común de las gentes. La vida nos da infinitas posibilidades: no sólo es la caída cotidiana de los sueños, también los palpitos de la emoción, el continuo renacer de las horas, los nuevos entusiasmos; no obstante, ciegos a esto, elegimos la culpa y nos quedamos solamente en la caída, en el acantilado.

Desde esa lógica, mi lectura no es la misma que habla en la emoción sorda de mis estudiantes:

//El man que escribió eso, o estaba loco, o estaba fumado//

//el man escribe muy enredado//

// no entendí nada//”

Me pregunté entonces por qué un poema tan evocador no suscitó en ellos lo que suscitó en mí. Y entonces deduje que la incapacidad de los estudiantes para vivir la poesía como una experiencia estética, también es un problema de la escuela, que las equivocaciones y los desaciertos de los profesores en las aulas, quizá tengan relación con esta incapacidad manifiesta para la poesía. Pues, si la enseñanza de la literatura y de la poesía en particular

se convierte “en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar” (Larrosa 1998:32) la palabra poética se diluye, se torna oscura, monótona e inaprensible.

En los textos teóricos de poesía, ésta se define como una manifestación de la belleza o del sentimiento estético por medio de la palabra; no obstante, en el aula de clase, ésta ni siquiera es fea, es decir, no es. ¿Qué hemos hecho los profesores en las aulas para que esto ocurra? Llama la atención en este sentido que la hoy denominada educación literaria deje sistemáticamente por fuera los temas y manifestaciones propias de la poesía y que, en efecto, los textos didácticos y las prácticas pedagógicas de los profesores se ocupen muy poco de la expresión poética y se extiendan más en el estudio de la narrativa. Basta echar un simple vistazo a los libros de texto para comprobar el lugar marginal de la poesía frente al texto narrativo y, más aún, la preponderancia que se otorga las teorías de la comunicación, de la publicidad y la propaganda que a la literatura en general.

En una entrevista a Diego Maquieira le preguntaron por qué decidió hacer poesía en discos compactos, él respondió:

“La explicación del porqué se me ocurrió hacer poemas en un disco compacto y no en un libro tradicional fue una forma de responder a los editores de poesía en Chile, que a pesar de vivir en un país con una poderosa tradición poética no tiene la más mínima consideración con la poesía que se produce acá. En Chile hay muy pocos editores de poesía para quienes lo único válido es la novela que tiene un cierto éxito en el mercado que la poesía no tiene, yo creo que hay un fenómeno de divorcio entre la poesía y los editores. Ahora bien, la causa de que no se edite poesía de la misma manera como se editan novelas, es precisamente porque hay ausencia de lectores de poesía, hecho que no se asemeja a la lectura de las novelas. Frente a esto Aleyda Quevedo dice "La poesía no se vende porque toca hilos del espíritu y para leerla e interiorizarla hay que estar en un estado de ánimo especial". (<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0029970.pdf>).

A este propósito pensamos *que el cultivo* de tal estado de ánimo ha sido relegado por la escuela, pareciera como si el encanto inicial del juego con el lenguaje poético que



caracteriza la educación inicial se clausurara mientras avanza la pirámide escolar hasta desaparecer por completo en los niveles superiores de la educación media.

Puede afirmarse que el “abandono de la poesía” no es, entonces, una manifestación aislada que sucede en las aulas escolares, sino que tiene raíces más profundas en las transformaciones culturales que imponen el mercado y los nuevos *productos artísticos* de consumo masivo y que quizá sea la escuela, el lugar donde se manifiesta de manera más visible esta ruptura dado que, desde la educación inicial, el lenguaje aparece como factor de juego y placer que progresivamente se desvanece, absorbido por otras funciones del lenguaje. Raúl Gómez Jattin, vio así esta ruptura:

“Viviste de ella, no le pagaste su valía en lo que valía,  
la vida te llevaba hacia otras cosas,  
distráido te olvidaste de la inspiradora,  
y ella se añejó de ti.  
No le ofrecías un altar de sus merecimientos,  
terrible enemistad: Su cara adusta seca la boca,  
estrangula el sentimiento, sus gestos desolados nublan el alma,  
ahora quisieras oh querido no haberla herido tanto”.

Ese sentimiento de pérdida de la sensibilidad poética, cuestiona profundamente las pretensiones formativas que se consignan en los currículos escolares en relación con la literatura y demás experiencias estéticas. La creciente instrumentalización de la vida por el mercado, el consumo y la acumulación de riqueza material, ha afectado también el discurso y las prácticas escolares que intentan una formación más armoniosa de los niños y jóvenes en la que la literatura y la poesía en particular tiene mucho que decir, mucho que aportar.

Esa es la pretensión de este ejercicio que, como un intento didáctico-poético se ocupa de recuperar la experiencia de la palabra poética en el aula. Pretende, a través de la sistematización de una experiencia pedagógico-didáctica, superar las clásicas consignas orientadas a la identificación de los recursos literarios, de hallar las palabras desconocidas,

de identificar el tipo de rima y demás actividades que matan la experiencia estética. El cometido es simple, la consigna es poética: hacer una escuela de la poesía. ¿Es posible que los y las jóvenes se reconcilien con la poesía? Por esta razón elegí una forma de registro escritural que tanto juega con el lenguaje poético como con el registro académico propio de la investigación formal y desde cuya combinación espero alcanzar el propósito pedagógico-poético de que los estudiantes y profesores de literatura en las aulas escolares adviertan que *“Toda la ardua armonía del mundo es probable que entonces te sea revelada, pero sólo por esta vez. ¿Sabrás, acaso, descifrarla en el rumor del agua que se evade sin remedio y para siempre?”*

## **1.2 Formulación del problema**

Esta es, entonces, la búsqueda que persigue este proyecto de investigación sustentado en un primer interrogante que, volcado en la lógica del texto académico, puedo consignar como sigue:

¿Qué prácticas pedagógicas y didácticas posibilitan la enseñanza-vivencia de la poesía como experiencia estética?

La pregunta de investigación así planteada recoge tres elementos fundamentales del quehacer docente frente a la palabra poética. De un lado la reflexión pedagógica en la que se juegan concepciones, principios y prácticas orientadas a la formación del espíritu a través de la experiencia poética; de otro lado la idea de vivencia como experiencia y acontecimiento en el sentido que Jorge Larrosa otorga al término al hablar de lectura literaria: “la imagen de algo que penetra el alma. Al leer permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad (...) es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad” (Larrosa 1996: 64); y, por último, el diseño y selección de contenidos y estrategias para la intervención en las aulas, es decir el componente didáctico.

Entre una y otras dimensiones se juega la naturaleza misma del discurso poético con pretensión educativa, pues a las ya clásicas pretensiones pedagógico didácticas, incorpora

la noción de experiencia como vivencia y acontecimiento, es decir una aproximación fenomenológica que ha de ser el puente tendido entre: a) la necesaria reflexión sobre la esencia de la poesía, desde la cual se pueda establecer su tratamiento pedagógico didáctico, b) la instrumentación o implementación didáctica como dispositivo para la “educación poética” que haga posible la emergencia misma del sentir poético en las voces de los estudiantes, y c) el puente mismo: la vivencia como experiencia y acontecimiento que supera los límites de la aprehensión racional y pone en el medio la emoción subjetiva, a lo que denominaré, en adelante, la aproximación fenomenológica, siguiendo el enfoque que propone Gastón Bachelard en su obra sobre poética: “es preciso llegar a una fenomenología de la imaginación. Entendamos por esto un estudio del fenómeno de la imagen poética cuando la imagen surge en la conciencia como un producto directo del corazón, del alma, del ser del hombre captado en su actualidad” (Bachelard, 1993 a: 9).

No obstante, la resolución de la pregunta general exige la formulación de nuevos interrogantes que desagregan el problema y que pueden plantearse como sigue:

- ¿Qué referentes teórico- poéticos sustentan el tratamiento pedagógico de la poesía en las aulas de clase de educación básica y media?
- ¿Qué principios didácticos y pedagógicos posibilitan el abordaje de la poesía en el contexto escolar?
- ¿Cómo se manifiesta la vivencia poética en las producciones de jóvenes de edad escolar a través de la sistematización de experiencias?

Estos interrogantes que quizá funcionen adecuadamente en la lógica demostrativa y experimental de la investigación científica tienen, no obstante, quiebres en la lógica de la poesía ya que, como advierte Paul Valéry, la ilusión científica del estudio poético “consiste en sustituir por precisiones vanas y exteriores o por opiniones convencionales la precisión *absoluta* del placer o del interés directo que provoca una obra, para hacer de esta obra un reactivo al servicio del control pedagógico” (p. 35). Esa es, quizá, la contradicción de esta iniciativa de trabajo y también su posibilidad de desarrollo creativo; pues teorizar sobre la

poesía como vivencia, como comprensión poética de la existencia es una posibilidad pedagógica que supera la aprehensión racional y lógica de la misma, como históricamente lo ha intentado la didáctica de la literatura; de allí que se acoja la tesis de Georges Jean de hacer de “la escuela de la poesía una escuela que olvida la escuela, en la medida, precisamente, en que la poesía representa en la lengua y más allá la singular mezcla de libertad y disciplina sin las que el hombre no inventa, no crea nada, ni su lenguaje, ni el pensamiento, ni la ciencia ni su propia vida” (Jean,1996:182)

Al desarrollo de estos tres interrogantes responde, en consecuencia, el ejercicio académico poético que sustenta este trabajo de investigación.

### **1.3 Justificación**

En una sociedad donde prima el egoísmo, la ausencia de solidaridad, la falta de crítica constructiva y la cosificación del ser humano, es necesaria la formación de personas con sensibilidad social, pensamiento crítico y autónomo. El acercamiento de los estudiantes a la poesía permite la configuración de su ser, en verdadero ser humano. Por sus condiciones, la lectura y escritura de la poesía permiten desarrollar el pensamiento, afinar los sentidos y apreciar y utilizar la lengua como expresión estética y elemento para contribuir al desarrollo de una mejor sociedad. Leer y escribir poesía puede llegar a ser sinónimo de saber comunicarse, saber escuchar y saber ser con el otro. Y esto porque acercarse a la poesía es recuperar la sensibilidad de los estudiantes, enseñar a pensar analógicamente y mirar y recrear el mundo desde diferentes ángulos. “Es aquí donde la lectura habitual de poesía puede sernos de gran utilidad. La poesía vuelve a colocarnos o renovarnos el mundo, las personas, la vida. Con ella a través de sus poemas, redescubrimos el cielo, la piel de quien amamos, la noche que nos cubre, el dolor o la alegría que nos agita.” (Vásquez, 2006: 172).

La escuela es concebida como espacio primordial para la educación del ser humano y por eso tiene el deber de hacer emerger lo sensible. La enseñanza de la poesía no sólo como

género literario meramente descriptivo sino como acto vital, configura el ser humano. Un proyecto pedagógico que resignifique la formación de lo sensible, de lo trascendente, la dimensión existencial de la experiencia humana, debe recuperar la poesía como experiencia única de configuración del ser.

En el contexto de la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás la línea de investigación en Didáctica de la Literatura, permite que los saberes decantados en la teoría de los estudios literarios contribuya a la transformación de los saberes y prácticas de profesores y estudiantes en relación con la literatura, con la poesía y con la palabra como posibilidad de goce estético.

La idea de conjuntar experiencia teórica y experiencia sensible como acontecimiento, en el sentido que Gadamer (1993) desarrolla a lo largo de la tercera parte de *Verdad y Método* “El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica”, justifica este ejercicio de vivencia pedagógica de la poesía en la escuela, pues se trata, en efecto, de hacer de la lectura de la poesía en la escuela una experiencia hermenéutica en la que la actualización del poema en la propia lectura de cada estudiante se constituya en un movimiento interpretativo del mundo desde y a partir del lenguaje y específicamente del lenguaje poético. Dice Gadamer: “Se trata del centro del lenguaje, desde el cual se desarrolla toda nuestra experiencia del mundo y, en particular, la experiencia hermenéutica (...). El baremo para la ampliación progresiva de la propia imagen del mundo no está dado por un “mundo en sí” externo a toda lingüisticidad. Al contrario, la perfectibilidad infinita de la experiencia humana del mundo significa que nos movamos en el lenguaje que nos movamos, nunca llegamos a otra cosa que a un aspecto cada vez más amplio, a una acepción del mundo” (p. 536) Y en este sentido el trabajo pedagógico con la palabra poética es también movimiento interpretativo, experiencia de mundo habitado en y desde el lenguaje.

#### **1.4 Objetivos**

### **Objetivo general:**

Explorar prácticas pedagógicas que posibiliten el acercamiento a la poesía como vivencia y experiencia estética en jóvenes de educación básica y media

### **Objetivos específicos:**

- Construir un referente teórico-poético para abordar la poesía en el aula como experiencia estética.
- Proponer alternativas pedagógico-didácticas para el tratamiento de la poesía en las aulas
- Sistematizar hallazgos y manifestaciones de la práctica pedagógica para la vivencia poética entre jóvenes de educación básica y media

### **1.5 Propuesta metodológica**

Son dos las maneras de entender metodológicamente este trabajo de investigación: de un lado un acercamiento a la poesía con herramientas que podríamos denominar fenomenológicas y hermenéuticas, si nos atenemos a la propuestas de Gadamer (1993), Bachelard (1993 a, 1993b, 1993c, 2014), y Jean (1996) quien interpretando a uno y a otro autores e incorporando las propias experiencias como educador hace una aproximación didáctica a la poesía y a la estructura de lo poético desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica.

Por otro lado, en tanto que recuperación de una experiencia pedagógica, puedo decir que se apela a la tradición investigativa denominada *sistematización de experiencias* a través de la cual se intenta la recuperación reflexiva de naturaleza pedagógica sobre el acercamiento fenomenológico a la poesía en las aulas.

En cuanto a la elección por la propuesta de Gaston Bachelard para acercar poesía y didáctica obedece a que en las ya citadas palabras del filósofo “es preciso llegar a una fenomenología de la imaginación” (...) un estudio del fenómeno de la imagen poética que surge de la conciencia como un producto directo del corazón, del alma, del ser del hombre captado en su actualidad”. Esta apuesta de Gastón Bachelard es, justamente, la diferencia metodológica para hacer de la didáctica de la poesía una propuesta que, en palabras del filósofo, “puede ayudarnos a restituir la subjetividad de las imágenes y a medir la amplitud, la fuerza y el sentido” (1993 a: 10). Es decir, a poner de presente la participación activa (experiencial) del ser que lee, que interpreta.

Ahora bien si se recoge la apuesta metodológica de Gadamer, todo intento en este sentido será siempre una experiencia hermenéutica toda vez que la regla hermenéutica básica sostiene que “todo debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo” (Gadamer, 1998:63) con lo que se hace patente el aporte que hace a la comprensión en este caso particular de la poesía, la propia experiencia de cada sujeto-estudiante, en diálogo con la propia tradición poética. Así se entiende, entonces, que metodológicamente, he de considerar para el trabajo pedagógico didáctico, tanto la tradición poética desde la cual traigo a los estudiantes a la poesía como las propias experiencias sensibles que los textos poéticos evoquen en los lectores estudiantes. En ese juego comprensivo y lingüístico que supone ir y venir entre los poemas y sus representaciones leídas y evocadas se resuelve tanto el tratamiento metodológico didáctico como el propio método de investigación de este trabajo pedagógico-poético.

En esta línea de razonamiento se juega una hipótesis metodológica y es la de pensar una didáctica fenomenológica de la poesía, o al menos un esfuerzo por explicar desde la propia lectura poética y de su puesta en escena en el aula real con estudiantes reales, una “verdadera experiencia”, es decir un acontecimiento de “aprendizaje vivencial” de la poesía, si se me permite nombrar de esta manera el ejercicio pedagógico didáctico con la palabra poética.

Ahora bien, en tanto que recuperación de una experiencia pedagógico didáctica se elige la sistematización de experiencias dado que, como señala el profesor Alfonso Torres, se trata de “una estrategia para comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas” (Torres, 1999: 8).

La sistematización de experiencias es un esfuerzo por capturar los significados de la acción. En este caso de la acción didáctica e igualmente un esfuerzo de teorización sobre la práctica pedagógica y la experiencia estética de la poesía en las aulas.

Dentro de la sistematización de experiencias Jara (<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>), propone seis etapas, las que requieren de un procedimiento y orden justificado:

- Diagnóstico preliminar (participación y registros de la experiencia).
- Diseño del proyecto: (preguntas iniciales, definición del objetivo, experiencia y el eje de sistematización).
- Elaboración de planes de acción.
- Procesos de ejecución.
- Recuperación del proceso vivido (reconstruir, ordenar y clasificar la información).
- Evaluación y sistematización de la experiencia (formulación de conclusiones).

Estas fases buscan develar y desglosar objetivamente cada uno de los momentos, recuperar de manera ordenada las vivencias, descubrir lo que no se sabe de ellas y generar un nuevo conocimiento. No obstante en estas etapas del procedimiento de sistematización se insiste en que se trata de una lectura fenomenológica de la experiencia estética que ocurre en las aulas escolares entre una maestra y sus estudiantes en torno a la poesía. Es como diría Georges Jean “hacer una especie de balance personal de todo lo que he podido intentar,



emprender, escribir sobre las relaciones entre la poesía, la palabra y lo imaginario como materia prima de una invención constante de sí mismo” (Jean, 1996: 181).

Si algo cabe destacar de la sistematización de experiencias como metodología de investigación y evaluación social, es su carácter profundamente fenomenológico y comprensivo de la propia experiencia de los grupos y colectivos humanos. En el caso particular de este ejercicio investigativo, cuyo trasfondo es la propia práctica pedagógica en vínculo con la palabra poética, la sistematización, más que una elección, es un imperativo metodológico toda vez que se trata de hacer visible la experiencia de aula desde las propias voces de su actores: profesora y estudiantes, en torno a un desafío pedagógico, didáctico y vivencial como es el rescate de la experiencia poética, de la palabra poética en el aula.

Baste para este propósito señalar características comunes de la investigación cualitativa de base fenomenológica, propias de la *sistematización de experiencias*, tales como la autorreflexión como esfuerzo comprensivo de las propias experiencias, la unidad entre sujeto y objeto de conocimiento, base ya señalada de la perspectiva hermenéutica, el conocimiento localizado y orientado a la práctica, como principio fenomenológico, la historicidad de la interpretación, que sustenta la comprensión hermenéutica, y la perspectiva dialéctica que supone el tratamiento de la realidad como un todo integrado en el que las partes no se pueden entender aisladamente, sino en relación al conjunto; un proceso histórico (realidad como producto y construcción humana) y dinámica antes que estática (realidad en permanente movimiento). (Verger i plannells, 2001:6). Todas estas características de la sistematización son herederas de las apuestas hermenéutico comprensivas de la realidad y aproximan por lo tanto diseño de investigación y perspectiva metodológica para el tratamiento de datos desde un esfuerzo fenomenológico y comprensivo de la experiencia.

## **2. A TRAVÉS DE MI VENTANA: Un estado del arte de la didáctica de la poesía**

Antes de desarrollar este apartado me parece importante aclarar, como advertí unas páginas arriba, que elegí una forma de escritura que tanto juega con el lenguaje poético como con la escritura académica propiamente dicha. Este ejercicio de ir y venir entre lógica académica y balbuceo poético del lenguaje para dar cuenta de un proceso de investigación, puede quizá causar cierto inconformismo entre los eventuales lectores de este trabajo y aún desequilibrios en el análisis; pero quiero insistir en que no se trata de una elección superficial, de un capricho de estilo; sino que me mueve la convicción de que, tratándose de poesía, de una tesis sobre didáctica de la poesía, cabe la posibilidad de utilizar un lenguaje que sin ser poesía intente al menos comunicar al lector no sólo el contenido frío y racional de los conceptos y obras que se analizan; sino también la impresión, la emoción, la dimensión subjetiva que provocan en alguien que quiere que el estudio de la poesía sea también un ejercicio poético que permita, al menos, mostrar la parte sensible, la parte emocional y censurada del lenguaje que se ocupa de la poesía. En este sentido un Estado del Arte sobre didáctica de la poesía como el que se presenta a continuación, es también un estado de la impresión, de la perplejidad que me causan los estudios revisados y de allí entonces, la justificación del tono de la escritura.

### **2.1 A través de mi ventana**

En el principio, una necesidad humana la engendró, se recubrió de cálamos que advirtieron el vuelo natural y meditado, agudizó los sentidos para acechar el cosmos, sorprendió con el hilar de su cumbre, y empezó a gorjear reclamos, vínculos con la vida, instantes eternos. Y así, con su canto despertó la noche, inauguró el amanecer, se colmó de intelectos, de corduras y de realidad.

Gracias a la poesía el hombre pudo conservar la vida en todos sus momentos, pudo tejer los mundos más reales y lógicos que hayan existido. Por muchos años la poesía expresó y logró cautivar los grandes tesoros de la cultura, los temas que más le preocupaban al ser humano. Ella nació ligada al amor, a la naturaleza, al trabajo, a las cosechas, a los cambios

estacionales, a las fiestas populares. etc. El hombre se hizo dueño de las palabras, en esos tiempos, la poesía era una reina.

*¿Qué veo detrás de mi ventana?*

*Detrás de mi ventana veo*

*trullos adormecedores,*

*el juicio del vuelo los asusta,*

*los vuelve ciegos y sordos,*

*poco a poco, se desmorona el prodigio de la cumbre,*

*no escuchan la querrela de quien jadea desde adentro.*

*Por los resquicios, todos miran a la prisionera,*

*pero nadie sospecha de la seducción de su vuelo.*

*Trullos:*

*acceso inaccesible.*

*Trullos,*

*sólo la imagen de una puerta abierta*

*es una imagen poética.*

Si por mucho tiempo el hombre se propuso cautivar con la poesía los más grandes tesoros de su humanidad, Ahora muchas propuestas didácticas ponen como prioridad la instrumentalización de la poesía.

Detrás de mi ventana veo unos cuantos jornaleros, jornaleros de la técnica, jornaleros de la acción y jornaleros de la conveniencia. Los jornaleros de la técnica enseñan las reglas sin pensarlas, separan la unidad semántica de la poesía para enseñar la metáfora, la paradoja, la

sinestesia, el paralelismo, la anáfora. La poesía llora la fragmentación de su universo. Los jornaleros de la acción van de prisa y a medida que pasa el tiempo se hacen esclavos de las listas, las fórmulas, los contenidos, y los juegos que aunque son interesantes se olvidan de la sensibilidad poética. La poesía llora el trastorno de su tiempo. Los jornaleros de la conveniencia cargan poemas “mágicos” éste poema para enseñar la j, éste para enseñar palabras barrocas, éste para enseñar sintaxis, éste para enseñar moral, éste para enseñar una segunda lengua, éste para corchar. La poesía llora su partida.

Después de hacer un rastreo didáctico sobre la poesía, ha sido difícil encontrar entre tanta propuesta, una aproximación real al universo poético, reniego de lo que encuentro. No he podido vislumbrar el lugar de la sensibilidad poética. Veamos un poco el escenario:

La revisión de distintos trabajos de investigación en el ámbito de la didáctica de la poesía, pone de relieve la fuerte instrumentalización de ésta para el logro de propósitos distintos a los de naturaleza estética. La tendencia es “usar” la poesía, de la misma manera que se usan los distintos géneros literarios, para lograr cometidos de aprendizaje relacionados con los proceso de lectura, escritura, formación de valores o construcción de identidades históricas y culturales.

Hay una larga lista de tesis de maestría en didáctica de la poesía y /o literatura que aunque prometen incorporar la poesía como experiencia estética, terminan reduciéndola a herramienta para el desarrollo de habilidades lingüísticas. A este primer grupo que he denominado los jornaleros de la técnica pertenecen una larga lista de investigaciones didácticas entre las que los autores exploran distintas alternativas de “uso” de la poesía, todas orientadas al aprendizaje de aspectos formales de la lengua. Por ejemplo los trabajos de Borja Lourdes de Jesús y Meza Clara Elena ([http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portalIG/home\\_1/recursos/tesis/contenidos/tesis\\_septiembre/05092007/descubramos\\_la\\_magia\\_poesia.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portalIG/home_1/recursos/tesis/contenidos/tesis_septiembre/05092007/descubramos_la_magia_poesia.pdf)) y Alba Ambrós y Joan, Marc Ramos ([http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/12\\_AULA%20163164%20PRIMARIA.pdf](http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/12_AULA%20163164%20PRIMARIA.pdf)); *Descubramos la magia de la poesía a través del lenguaje oral y escrito,*

proponen secuencias didácticas y talleres que aunque destacan el lenguaje oral y escrito como medio para descubrir la poesía, se extravían en el camino y terminan utilizando el poema para facilitar el enriquecimiento lingüístico y la identificación de grafías.

En el mismo sentido el trabajo *la poesía en primaria* (<http://www.eduinnova.es/feb09/la%20poesia%20en%20primaria.pdf>) hace un inventario de objetivos, actividades y logros de aprendizaje que constituyen guía para el profesor y justificaciones sobre el uso de la poesía en la escuela primaria sin que aparezca por ninguna parte su incorporación práctica al aula de clase. Más allá de destacar el sentido del juego, el valor de los talleres, las posibilidades creativas, etc, el documento prescribe, antes que seducir mediante el ejemplo al trabajo estético con la poesía en las aulas. Pareciera en todas estas propuestas que la poesía, de la misma manera que ha ocurrido históricamente con la enseñanza de la literatura fuese concebida, como materia de apoyo a la enseñanza de la lengua.

Me pregunto ¿Cómo es que la poesía puede enseñar la lengua si esta última obliga a las reglas y por el contrario la poesía se niega a reducirse a ellas? La lengua y la poesía se unen y se separan en el mismo punto de partida. Lengua y poesía se unen como resultado del lenguaje humano, por el lenguaje es la lengua y es la poesía, sin embargo no siempre el lenguaje se disuelve en la lengua, como se disuelve en la poesía. La lengua es un sistema, si la poesía también lo fuera dejaría de ser poesía.

El poema no tiene leyes externas,  
El poema no se atiene a preceptos,  
Ni a normas retóricas,  
No se atiene a ordenanzas ni a decretos, sino a preceptos.  
Él mismo crea sus normas

Juarroz.

Por otra parte aunque el juego es uno de los elementos más característicos que se encontraron en varias propuestas, (juegos plásticos, juegos rítmicos y juegos de palabras), pocas propuestas desarrollan en la secuencia el proceso de la recepción de la poesía y la

constitución de ésta en el juego, a este segundo grupo de trabajos que he denominado el de los jornaleros de la acción se asocian varias tesis de maestría que proponen la poesía como herramienta para la enseñanza del español como lengua extranjera. Pablo Aragón (<http://www.eduinnovva.es/mar09/apropiacion.pdf>) y Enrique Santamaría (<https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2015/06/didc2b4tica-de-la-poesia.pdf>.) entre otros, proponen vías de acercamiento y explotación metodológica que configuran un marco de actuación en la clase de español como Lengua Extranjera. Puesto que la enseñanza de esta lengua extranjera se ha convertido en un causante de problemas para docentes y estudiantes, la poesía se propone como solución. Sin embargo la poesía vuelve a ser recurso; esta vez de carácter semántico y en nada se manifiesta su naturaleza sustancialmente estética.

Detrás de mi ventana... un sinnúmero de didácticas que ofrecen poesía como si se le ofreciera a alguien una manotada de dulces para comérselos en un minuto, acciones y juegos hasta interesantes, pero todos llevan a los jóvenes a que se aprendan la palabra poesía, sin antes hacer una reflexión y proceso de recepción, el juego no trasciende poéticamente porque no tiene continuidad y no toca las fibras más profundas de la poesía.

Detrás de mi ventana aún no he podido vislumbrar un universo poético. Veo parcelas aisladas, unos buscan deleitarse con la poesía pero desconocen el lenguaje poético, otros juegan con la palabra, pero no la trascienden.

*Si todos supieran...*  
*que tu oscuridad no es ausencia de luz,*  
*que tu color depende de quien te descubre,*  
*y que tu fealdad es dinámica.*  
*Si todos supieran,*  
*que la belleza es un proyecto*  
*en donde las impurezas y los defectos*  
*llevan al color azul.*  
*Si todos supieran....*  
*Si todos supieran.*

*Serías un diamante y no una simple piedra.*

Desde mi ventana evoco jornaleros de la sensibilidad poética, aquellos que se esmeran por escudriñar el gran dilema de Roberto Juarroz: *la poesía rompe la posibilidad de cualquier armazón que pueda convertirse en un sistema.*

Detrás de mi ventana pasan las noches y los días, ando buscando a alguien que me ayude a despertar corazones y razones, alguien que me ayude a descubrir silencios escondidos, alguien que me ayude a ahuyentar las palabras someras que olvidan la esencia de la poesía.

Lo que quizá olvidan todas estas propuestas didácticas es que antes de proponer cualquier actividad es necesario permitirles a los estudiantes, hablar con el poema, escuchar al autor, hacer visible lo invisible, ser videntes del universo poético. Recordar el mundo, como dice Borges, y con ello descubrirse con la palabra a través de la propia escritura.

“La poesía es el encuentro del lector con el libro, el descubrimiento del libro. Hay otra experiencia estética que es el momento, muy extraño también, en el cual el poeta concibe la obra, en el cual va descubriendo o inventando la obra. Según se sabe, en latín las palabras “inventar” y “descubrir” son sinónimas. Todo esto está de acuerdo con la doctrina platónica, cuando dice que inventar, que descubrir, es recordar. Francis Bacon agrega que si aprender es recordar, ignorar es saber olvidar; ya todo está, sólo nos falta verlo”.

Borges J.L. (enero 2015). ¿Qué es la poesía? Recuperado de (<https://eisiem.wordpress.com/2012/05/24/que-es-la-poesia-j-l-borges/>)

Detrás de mi ventana no puedo ver la poesía, veo talleres, que antes de proponer sensibilizaciones poéticas, instrumentalizan la poesía, ciertamente el papel que desempeña la poesía en la educación es infinito y variado, la lengua y el lenguaje se unen en el mismo punto de partida. Cuando no se sabe a qué le apuesta el lenguaje se corre con el peligro de no permitirles a los estudiantes explorar la palabra, explorar cómo la poesía desnuda las razones más profundas del ser humano. Aunque los estudiantes mejoren su ortografía y gramática, nada de eso es mejor, al logro de una sensibilidad poética. ¿De qué le sirve a un niño la regla de la j o la q, si no se asombra frente a lo que lee?

Pero hay, sin embargo, atisbos, aciertos, relámpagos de luz en ese universo errático de la didáctica de la poesía:

Pilar

García

Carcedo

(<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9999110043A/19693>)

propone varios ejercicios de sensibilización a través de la música. Su trabajo, titulado *aproximación didáctica a la poesía a través de la música* parte de una audición musical (bolero de Blas Otero) previa a la lectura expresiva de un poema, para interiorizar la impresión rítmica e ir descubriendo los procedimientos estilísticos de los que se ha valido el poeta para lograr esta descripción imitativa de la composición. El acceso al poema a través de la música se convierte en el propósito del trabajo. Y en eso consiste, justamente, el acierto. La investigadora muestra el puente tendido entre música y poesía, logra que el niño y el joven estudiantes, adviertan los vínculos estrechos entre la musicalidad del poema y la música propiamente dicha. La poesía surge, entonces, como materia alada, como “materia liviana y sagrada, de naturaleza musical. No hay en la propuesta ninguna otra intención que lograr la experiencia estética en los niños y jóvenes, y lo logra al poner en evidencia las impresiones, las cargas de subjetividad manifiestas en los enunciados de los propios estudiantes. Llama la atención que los niños expresen, en sus reacciones a las audiciones de música y poesía, la naturaleza alada, ligera de la poesía y que coincidan, en este sentido con las reflexiones profundas de Borges sobre la materia:

“Cuando leemos un buen poema pensamos que también nosotros hubiéramos podido escribirlo; que ese poema preexistía en nosotros. Esto nos lleva a la definición platónica de la poesía: esa cosa liviana, alada y sagrada. Como definición es falible, ya que esa cosa liviana, alada y sagrada podría ser la música (salvo que la poesía es una forma de música). Platón ha hecho algo muy superior a definir la poesía: nos da un ejemplo de poesía. Podemos llegar al concepto de que la poesía es la experiencia estética: algo así como una revolución en la enseñanza de la poesía”.

Borges J, L ¿Qué es la poesía? (enero 2015) Recuperado de

(<https://books.google.com.co/books?id=BvCylRUo1z0C&pg=PA128&lpg=PA128&dq>

Otra experiencia interesante de destacar entre las múltiples investigaciones rastreadas, la constituye el trabajo de experimentación didáctica propuesta por Joaquín Pérez Tejada ([http://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres\\_secundarias/emocion\\_poesia\\_secun.pdf](http://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres_secundarias/emocion_poesia_secun.pdf)



f) en su trabajo titulado *Taller: emociones y poesía:* que ofrece una guía didáctica en la cual propone una serie de actividades para realizar con adolescentes durante 18 días en el tiempo de verano. Todas las actividades que propone giran en torno a la lúdica y a la creación de productos generados por la misma poesía. Este trabajo permite reconocer los muchos aspectos que proporciona la poesía, que además de expresión lúdica en sí misma está íntimamente adherida al ser humano. La característica creadora de la poesía se muestra en toda su magnitud, la poesía es la inspiradora de la música, la pintura, la escultura, etc. A partir de la lectura y audición de poemas los jóvenes exploran otras manifestaciones de la experiencia estética. Vienen a la expresión plástica, la actuación, el canto y van desde estas expresiones de la plástica a la escritura y audición de nuevos poemas.

Igualmente el trabajo de Francisco Javier Landa *Poesía en la mirada: recursos literarios en la poesía visual* (<http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/competencias/lenguaspymes/DBH/Poes%C3%ADa%20en%20la%20mirada.pdf>) busca trabajar los aspectos más lúdicos y creativos de la lengua y su relación con la imagen. Agrupa ejercicios de poesía experimental y ejercicios de poesía visual. Landa propone una secuencia para reconocer los rasgos del género lírico, para conocer las posibilidades expresivas de las palabras y finalmente para utilizar las herramientas que ofrece internet para la creación de poemas visuales. En este trabajo se resalta la relevancia que se le da a la imagen y al trabajo con los mass media tan cercanos a los estudiantes.

## **2.2 En la otra ventana. Una didáctica de la poesía desde la poesía misma**

Desde mi ventana evoco jornaleros provocadores de la palabra, aquellos que buscan hacer admirable lo que no es visible, aquellos que son capaces de contemplar la acción, de bautizar y desbautizar el mundo. Busco jornaleros que les permitan a los estudiantes capturar el universo, consolarse con la poesía, explicarse así mismo tantas realidades indefinidas, la conciencia de algo que no puede tener conciencia, de ninguna otra manera, el yo que puede participar del nosotros.

En la didáctica poco he encontrado de didáctica de la poesía, es el acercamiento a los escritores, poetas y a la poesía misma el que me ha permitido vislumbrar el universo poético.

Ando buscando... Me encontré con un poeta,  
y me encontré con su poesía,  
leí su poesía y me encontré con mi propia vida:

El poeta colombiano Jaime Jaramillo presenta en su manual titulado *Método fácil y rápido para ser poeta*, un instructivo para escribir poesía. En este trabajo es sumamente importante una aclaración que hace el autor: *la poesía está más en el modo de percibir que en el de expresarse*. Esto me hace pensar que incluso antes de leer un poema se debe mejorar las condiciones de percepción de los estudiantes. Esto no significa que mientras se lee un poema no se pueda educar los sentidos, por el contrario los sentidos se pueden afinar antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. ¿Y cómo educar los sentidos?

Hay que inventar respiraciones nuevas.  
Respiraciones que no sólo consuman el aire,  
sino que además lo enriquezcan  
y hasta lo liberen  
de ciertas combinaciones taciturnas.

Respiraciones que inhalen además  
las ondas y los ritmos,  
la fragancia secreta del tiempo  
y su disolución entre la bruma  
Respiraciones que acompañen  
a aquel que las respire.

Respiraciones hacia adentro del sueño,  
del amor y la muerte...

Juarroz

Lo que debe decirse al respecto de estas reflexiones de los propios poetas es que están llenas de posibilidades didácticas, que detrás de las imágenes poéticas se esconden quizá

sutiles sugerencias para el trabajo en las aulas ¿Que podría significar para un profesor una imagen como “Respirar hacia adentro del sueño”? Es, de manera cifrada lo mismo que descubre Bachelard en su trabajo sobre poética y ensoñación, en el que se invita a desvelar los vínculos entre mundo sensible y ensoñación entre materia y ensueño, lo cual advertido por el profesor de poesía, puede constituirse en una cantera inagotable de posibilidades para el trabajo en el aula.

Cuando el profesor no es capaz de advertir estos vínculos, ocurre lo que nos muestra el profesor José Luis Velosa Ramírez (file:///D:/Users/HOGAR/Downloads/3092-6236-1-PB%20(1).pdf) profesor de Universidad Nacional de Colombia, en su artículo *Disertaciones en torno a la lectura de textos poéticos: un diálogo intertextual busca del tesoro connotado* al poner en evidencia las dificultades más comunes a los que se enfrentan los docentes de literatura cuando intentan acercar a sus estudiantes a los textos poéticos. Y uno de estos problemas es la adopción de métodos equivocados por la falta de sensibilización poética. Para enseñar poesía se debe antes leer y disfrutar la poesía, para transmitir la sensibilidad poética es necesario desarrollarla.

Es, como señala Stapich ([http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca\\_2.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca_2.pdf)) Profesora de didáctica especial y literatura infantil y juvenil de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su artículo *Hacer audible el susurro de la lectura*, lograr lectores para la construcción de subjetividad, construcción que sólo puede darse con la lectura literaria, lúdica. Ella afirma que para tal construcción, es necesario que las prácticas lectoras de los estudiantes, en su aspecto individual y en el social, dejen de ser inaudibles e invisibles, para así ser habilitadas por los mediadores como lecturas posibles. Solo los mediadores que pueden sostener la escucha pedagógica y que tienen disposición para el diálogo, permiten que se constituya una comunidad de lectores. En este caso para hacer una recepción del poema no solamente es necesario educar la sensibilidad, sino también disponer a los estudiantes para expresar sus lecturas y dialogarlas con el otro.

Finalmente

Juan

Sánchez

Enciso

(<https://books.google.com.co/books?id=ouQ3xSpXDQoC&pg=PA59&lpg=PA59&dq>) en su ensayo *Leer, interpretar y hacer poesía en el aula* propone convertir el aula en un espacio literario vivo, negociado y centrado en el estudiante, en sus emociones estéticas, emociones que el proceso didáctico deberá respetar para poder ampliarlas y enriquecerlas: Leer poemas, indagar individualmente y colectivamente su sentido, crearlos o recrearlos, expresar los propios sentimientos... Para Juan Sánchez es necesario proponerse un proceso de recepción continuo trabajando en una orientación didáctica de la poesía que combine creación, interpretación y lectura, más que como actividades aisladas, como partes de un conjunto, como tres maneras complementarias de acercarse a la misma realidad.

Estos doce trabajos revisados muestran las tendencias dominantes en el universo académico sobre la enseñanza de la poesía. Llama la atención, en la mayoría de estos trabajos, la ausencia misma de la emoción poética. Y como una manifestación sintomática de lo que hace la escuela con la poesía, es bien notorio que justo aquellos trabajos de tesis o de intención didáctica declarada, sean los que menos se aproximan al universo de la poesía y termine instrumentalizándola para otros fines. Los trabajos son recetas para jornaleros de la acción, para jornaleros de la técnica, para jornaleros de la conveniencia; ¿Dónde queda en estos trabajos llenos de buenas intenciones, un lugar real para la poesía? Son más didactas, más acertados los poetas que como Jaime Jaramillo atisban en lo que podría servir de fundamento a una didáctica de la poesía, porque la conocen, porque la experimentan en el día a día, porque la gozan y la padecen y porque saben, desde la propia experiencia, que el trabajo con la poesía no es un asunto de la inteligibilidad de los sentidos sino de la superación y duplicación de los mismos:

“Un poeta es mejor mientras más sentidos tenga. Por lo común se tienen cinco y sobran dos. Pero el poeta no se contenta con cinco. Desarrolla el sexto sentido (de orientación, debido a la magnetita), así como los otros sentidos: el de observación, el sentido común, el sin sentido y el sentido de la realidad. También el de la irrealidad, y el de la poesía, y el del absurdo, y el de percepción extrasensorial, y el mágico y el de los sueños. Y el de la velocidad tanto como el de la quietud. Es decir, que está conectado al Universo como una neurona por muchos puntos de contacto que le transmiten información de proceso y de intercambio. El cerebro del poeta

crece hasta los ochenta o noventa años y luego se desintegra en sucesivas explosiones pirotécnicas”.

Jaramillo J, (enero, 2014). Método fácil y rápido para ser poeta. Recuperado de ([http://www.enfocarte.com/5.25/X-504/para\\_ser\\_poeta.pdf](http://www.enfocarte.com/5.25/X-504/para_ser_poeta.pdf))

Yo me pregunto cuánta fuerza creadora, cuánta orientación pedagógica puede derivarse de afirmaciones como esta. Es cierto que si un niño, un joven descubre que la poesía y el poeta requieren para existir, ir más allá de la lógica común de los sentidos, entonces ya no le resultará tan difícil entrar en el universo mismo de la poesía. Lo que pasa es que la escuela reduce la poesía a la lógica de lo tangible: el verso, la rima, los datos de autor y deja por fuera lo que el zorro le advirtió al principito: “lo esencial es invisible a los ojos” Y eso esencial, que es la poesía misma, no puede capturarse con las lógicas de la percepción sensorial que enseña la escuela.

En la didáctica de la poesía, como en la de la literatura misma, predominan más las prescripciones derivadas del exceso de teoría, que experiencias concretas de trabajo en las aulas. Podría decirse, luego de rastrear algunos trabajos sobre la materia, que son más las buenas intenciones, las síntesis teóricas sobre el deber ser de una didáctica de la poesía y de la educación literaria en general, que las evidencias concretas del trabajo en las aulas. En una de las más recientes publicaciones sobre educación literaria, producidas en el ámbito español, por ejemplo, (Bermúdez y Núñez, 2012) se reúnen artículos de investigadores y docentes de universidad que, como señala Valéry, discurren profusamente sobre las ventajas, las características, las condiciones de la educación literaria actual, sin mostrar una sola evidencia de lo que tanta maravilla teórica podría provocar en las aulas.

Al contrario, cuando me di a la tarea de rastrear lo que la poesía dice sobre la poesía, me sorprendió, como en el caso ya citado de Jaime Jaramillo, la claridad meridiana con la que algunos poemas y poetas iluminan el camino de la poesía en la escuela. Es la otra ventana a la que quizá nos hemos asomado muy poco los profesores y estudiantes; la ventana desde

donde se puede observar el hilo de agua que discurre entre el follaje y comprobar que sólo hay que saber escuchar lo que hay allí.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Escarceos para definir lo indefinible**

“Poesía es igual a poesía” dijo el gran poeta Roberto Juarroz. “Que el verso sea como una llave que abra mil puertas” escribió Vicente Huidobro. “Yo querría así mi último poema, que tuviese la pureza de la llama en la que se consumen los diamantes más limpios” exclamó Manuel Bandeira. El grupo contemporáneo de la vanguardia mexicana escribió: “Poesía eres la compañía con quien hablo de pronto, a solas, te forman las palabras que salen del silencio y del tanque del sueño en que me ahogo libre hasta despertar”.

Esto sí que es poesía. Para saber qué es poesía no hay que buscar enciclopedias, para saber qué es poesía hay que leer de una manera transaccional a los poetas, como lo propone Loise Rosenblatt (2002) ¿Quiénes mejor que ellos para dar cuenta de lo que es poesía? Poesía es la palabra que se acoge, palabra que se piensa, palabra que se des-piensa. Palabra que hace llover, palabra que quema, palabra que nunca se aislará de la propia vida.

Estas características de la palabra poética son, justamente, las que ignoran los críticos y especialistas cuando intentan capturarla con las lógicas de la explicación científica, ligada ya al imperio de la lingüística, ya a los dominios del psicoanálisis, los estudios culturales o el afán instruccional de la didáctica. Entre todas estas disciplinas, y especialistas “sin gran apetito de poesía –afirma Valéry- que no sienten la necesidad y que no la habrían inventado, la desgracia quiere que figuren un buen número de aquellos cuyo cargo o destino es juzgar, discurrir, excitar y cultivar el gusto; y, en suma, dispensar lo que no tienen. Con frecuencia le dedican toda su inteligencia y todo su celo: cuyas consecuencias hay que temer” (Valery, 1998:29).

Pareciera que el intento de definir la poesía fuese siempre un desafío que raras veces logran los especialistas en su estudio. Resultan risibles los intentos de definición que han propuesto algunos de los más grandes críticos literarios, capaces de lograr en los poetas la misma sonrisa que provoca en el sabio la estupidez del necio. Borges, con su característica ironía, refiere de esta manera su encuentro con la crítica:

“Siempre que he hojeado libros de estética, he tenido la incómoda sensación de estar leyendo obras de astrónomos que jamás hubieran mirado a las estrellas. Quiero decir que sus autores escribían sobre poesía como si la poesía fuera un deber, y no lo que es en realidad: una pasión y un placer. Por ejemplo, he leído con mucho respeto el libro de Benedetto Croce sobre estética, y he encontrado la definición de que la poesía y el lenguaje son una «expresión».

Ahora bien, si pensamos en la expresión de algo, desembocamos en el viejo problema de la forma y el contenido; y si no pensamos en la expresión de nada en particular, entonces no llegamos a nada en absoluto. Así que respetuosamente admitimos esa definición, y buscamos algo más. Buscamos la poesía; buscamos la vida. Y la vida está, estoy seguro, hecha de poesía. La poesía no es algo extraño: está acechando, como veremos, a la vuelta de la esquina. Puede surgir ante nosotros en cualquier momento”.

(Borges, J.2001: 15-35)

De la misma manera, Octavio Paz interpela en un poema que dedica a Roman Jakobson, la lógica de las certezas con la que el lingüista define la “expresión” poética:

Decir, Hacer.  
(A Roman Jakobson)

Entre lo que digo y callo.  
Entre lo que callo y sueño.  
Entre lo que sueño y olvido:  
la poesía.

Se desliza entre el sí y el no.  
Dice lo que callo, calla lo que digo.  
Sueña lo que olvido.

No es un decir, es un hacer.  
Es un hacer que es un decir.  
La poesía se dice y se oye.  
Es real.  
Y apenas digo: es real.  
Se disipa.  
¿Así es más real?

Octavio Paz

Paz, Borges, Juarroz y una lista innumerable de poetas ponen de relieve que la poesía, más acá de las definiciones, está hecha de vida: que se teje de silencios y voces, de olvido y presencia, de sueño y realidad. Su objeto, como ya lo había advertido Heráclito, citado por Jean, (1996) es

“todo y no todo  
concordante y discordante  
Consonante y disonante  
Y de todas las cosas, el Uno  
Y del Uno todas las cosas”

Esta es la razón por la que resulta tan difícil definirla por fuera de las propias reglas del arte, y esa la razón por la que todas las definiciones son posibles:



“Al no estar elucidados ni el objeto exacto de la poesía ni los métodos para dar con él; callando aquellos que los conocen, disertando aquellos que los ignoran, toda nitidez sobre estas cuestiones sigue siendo individual, está permitida la mayor contrariedad en las opiniones, y existen para cada una de ellas ilustres ejemplos de experiencias difíciles de controvertir” ( p. 12)

Esta afirmación del crítico y poeta francés pone de relieve las dificultades de la teoría poética y, por extensión, de una didáctica para el tratamiento de la poesía y hace -como ya se advirtió unas páginas arriba- que la poesía se ignore, se tergiverse, o se diluya en discursos críticos que no dicen nada de la experiencia poética que asoma en cada poema, de allí la tesis de que definir la poesía es definir lo indefinible, al menos desde las lógicas analíticas del lenguaje y de allí también la elección por una aproximación fenomenológica ya no al concepto de poesía sino a la experiencia estética que esta representa.

Esta es, desde mi postura teórica, la apuesta que autores como Gaston Bachelard, (1993a, 1993b, 1993c. 2014, 1967), Larrosa (1996), Valéry (1998), Juarroz (1980) Paz (1956), Borges (1977) eligen para lograr un acercamiento a la experiencia poética, es decir, “de sentir y de saber cómo entrar en poesía (...) en el que la función del poema no está reducida a la comunicación sino al imaginario, a construir y a estructurar sus ámbitos” (Jean, 1996: 15- 16).

Críticos y expertos coinciden entonces en hablar de la poeticidad del poema o de la literariedad de la literatura para salvar de esa manera la dificultad conceptual de la expresión poética y literaria. Quizá de la misma manera como procede la crítica literaria para referirse a la literatura se puedan definir los rasgos y la naturaleza de la poesía, en el mismo sentido en que Culler (2000) destaca que 1) la literatura trae al primer plano el lenguaje, 2) la literatura integra al lenguaje, 3) la literatura es ficción, 4) la literatura es un objeto estético, 5) la literatura es una construcción autoreflexiva. ( pp 40-43).

Estos rasgos que definirían, como el crítico señala, las características propias del lenguaje literario no son, sin embargo, suficientes para agotar el concepto y en el caso específico de la poesía resultan disertación vacía. Es la lógica por la cual Juarroz ya citado, al definir la

poesía como creación dice que esta sólo es explicable por la creación misma y si en este sentido se hace exégesis, entonces, la poesía solo es explicable como diría el crítico Harold Bloom a través de la poesía misma, es decir, de un nuevo acto creador. La aproximación a la poesía desde las posturas críticas o didácticas no logran su cometido porque carecen de la elocuencia propia del lenguaje poético “la teoría de la poesía como la teoría de la crítica debe ser arte y con arreglo a esos criterios poéticos debe ser memorable y proporcionar placer a través de la usurpación, de la elocuencia propia del lenguaje poético” (Bloom, 1986: 25- 26).

Por este camino opté, entonces, por recoger las voces de los poetas mismos y, a partir de éstas, construir un marco de referencia que más allá del concepto, nos devuelva en imágenes la posibilidad de asir el universo de la poesía. He aquí algunas voces de poetas definiendo a la diosa, tomadas de la página:

([Eclipses%20%20ENSAYOS%20SOBRE%20POES%C3%8DA.html](#))

**Juan Ramón Jiménez:**

“La poesía, principio y fin de todo, es indefinible. Si se definiera, el definidor sería el dueño de su secreto, el dueño de ella, el verdadero, el único dios posible. Y el secreto de la poesía no lo ha sabido, no lo sabe, no lo sabrá nunca nadie, ni la poesía admite dios alguno, es diosa única de dios, por fortuna para Dios y para los poetas”

...“La poesía es el encuentro después del hallazgo”

**Vicente Aleixandre:**

“ La poesía es conocimiento implacable”

**Giacomo Leopardi:**

“La poesía es perderse en lo infinito”

**Pedro Salinas:**

“La poesía es encontrar la esencia de la realidad, descubriendo el tiempo y sus interrogantes”

**Cesar Vallejo:**

“Un poema es una entidad vital mucho más organizada que un ser orgánico en la naturaleza. Si a un poema se le mutila un verso, una palabra, una letra, un signo ortográfico, muere.”

**Saint-John Perse**

“la poesía es la ciencia del ser”

**Antonio Machado:**

“la palabra esencial: inquietud, angustia, temor, resignación, esperanza, impaciencia contada con signos del tiempo y revelaciones del ser en la conciencia humana”.

Este inventario de voces quizá no digan nada en concreto sobre la naturaleza misma de la poesía, pero pueden leerse como un exordio poético sobre la poesía misma, del que pueden sustraerse, para su conceptualización, algunas imágenes determinantes sobre su naturaleza. De hecho la poesía es conocimiento, es inabarcable, esta al principio y al final de la experiencia humana, es pérdida y reencuentro y por tanto remite a esas dimensiones existenciales de que se ocupa la fenomenología y la filosofía en general. Pero decir tal o cual característica de la poesía no agota el concepto, el cual constituye siempre el desafío para asirla y someterla al universo de las definiciones. Lo que resulta interesante de estas definiciones de los poetas es que amplían poéticamente el universo de posibilidades para comprenderla como manifestación de la existencia misma. Es decir que ofrecen un universo

de atributos, de posibilidades para pensar la poesía que no se agota en ninguna definición científica en ninguna afirmación totalizante. Esa es la riqueza y a su vez la limitación del esfuerzo cognitivo humano para asir en palabras algo que valiéndose de ellas, las supera, las desborda, las inutiliza, si se quiere y, sin embargo, las renueva cada vez que las toca. Digamos, en conclusión que la poesía es todo eso que los poetas dicen de ella y mucho más, y ocupémonos a continuación de tratar de asir, para el propósito de este trabajo, una idea que se acerque lo más posible, a la poesía, como objeto de conocimiento.

Quizá los poetas que en nuestro contexto latinoamericano más han reflexionado sobre la poesía son Octavio Paz y Jorge Luis Borges, estos dos autores no sólo experimentaron la creación poética sino que dedicaron largas páginas a reflexionar sobre la poesía misma. En este sentido logran aproximaciones que podemos definir como de orden fenomenológico, distintas en esencia a los esfuerzos definidores de la crítica. En *Poesía y Poema*, el primer capítulo de *El arco y la Lira*, Paz afirma:

“La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla; une. Invitación al viaje; regreso a la tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia: el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan. Oración, letanía, epifanía, presencia. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimación, compensación, condensación del inconsciente. Expresión histórica de razas, naciones, clases. Niega a la historia: en su seno se resuelven todos los conflictos objetivos y el hombre adquiere al fin conciencia de ser algo más que tránsito. Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no dirigido”.

Paz O. *El arco y la lira* (1994) p.13

Resulta imposible, luego de leer estas páginas de un libro que es, desde hace más de medio siglo, un clásico de la teoría poética, aceptar las definiciones de lingüistas y críticos incapaces de ver más allá de la materia de la lengua como estructura y sistema, ciegos a la vida misma, al *ser ahí* que constituye toda fenomenología. Un filósofo de la ciencia como Bachelard, cuando decidió ocuparse del estudio de la poesía, advirtió que debía “romper con todos sus hábitos de investigación filosófica (para) estudiar los problemas planteados por la imaginación poética. (...) Sólo la fenomenología –es decir la consideración del

*surgir de la imagen* en una conciencia individual- puede ayudarnos a restituir la subjetividad de la imágenes y medir la amplitud, la fuerza y el sentido de la transubjetividad de la imagen” (Bachelard, 1993a: 7-10).

La apuesta por la fenomenología como alternativa de aproximación a la poesía que propone Bachelard no es sino la continuidad en la filosofía de lo que los mismos poetas declaran cuando reflexionan sobre la materia. En efecto -y así entiendo la fenomenología-se trata de lo esencial de las cosas que se manifiestan en la conciencia individual, en la vivencia que causa en cada ser su contacto con el mundo. Esa es la conexión que, siguiendo a Bachelard, puedo establecer entre poesía y filosofía y la razón por la que encuentro en la cita anterior de Octavio Paz una explicación fenomenológica de la poesía. Todos los vínculos que el poeta establece con la poesía, son vínculos de la experiencia sensible, del *ser ahí*, en el mundo. No se puede experimentar la poesía sino como vivencia y en ese sentido aunque parezca una simplificación extrema, intento comprenderla como fenomenología de la palabra.

La poesía como vivencia es experiencia, es acontecimiento, es movimiento, es ritmo, es evocación, es memoria que sólo son posibles en un sujeto real que vive y padece la emoción de la imagen; pero de la imagen en movimiento, es decir, la imagen como dinámica de la imaginación. Dice Bachelard: “la imaginación es, sobre todo, un tipo de movilidad espiritual, el tipo de movilidad espiritual más grande, más vivaz, más viva. Por lo tanto, es preciso añadir sistemáticamente al estudio de una imagen particular el de su movilidad, su fecundidad, su vida” (1993 b: 10).

Y esa idea de movilidad de la imagen que resulta fundamental a Bachelard para desarrollar su tratado de poética se torna recurrente entre poetas y críticos que entienden fenomenológicamente la poesía. En este sentido la poesía es, como ya se ha indicado, movimiento, ritmo, evocación, es decir, fuerza dinámica, como bien lo explica Georges Jean, a quien acudo para desarrollar los siguientes apartados.

### **3.1.1 Poesía: ritmo, mimesis, lúdica**

Ante todo la poesía es mimesis y ritmo (Jean, 1996: 21). “La tendencia a la imitación nos es propia así como el gusto por la armonía y el ritmo” (Aristóteles citado por Jean). La idea de la mimesis no es sin embargo copia sino reconstrucción, reinención y en ese proceso de reinención se hace evidente una forma esencial del juego. El juego consiste entonces en reinventar, en volver a crear, en vivir la metamorfosis del ser:

“todas las calles que conozco  
son un largo monólogo mío,  
llenas de gentes como árboles  
batidos por oscura bataola”

Rogelio Echavarría

La metamorfosis del ser en la cosa se hace evidente en este poema en el que se advierte la soledad del hombre de la calle. Como puede advertirse no es nombrar la calle, ni el monólogo sino fundir lo uno en lo otro en lo que se hace evidente la mimesis como acto creativo. Así se crea una realidad nueva, en la que la calle es tanto espacio y presencias golpeadas por el viento, como monólogo, conversación consigo mismo. Es vivencia, fuerza dinámica de la imaginación.

El ritmo por su parte remite a la musicalidad de la palabra asociada con el canto; es medida, movimiento, y como es característico en toda la poesía clásica y aún en la estructura del verso libre la distribución de acentos, la elección de las palabras para lograr efectos acústicos ponen de manifiesto el inevitable vínculo de la poesía con el movimiento “el poema es un discurso medido, es decir, en el cual las divisiones naturales del lenguaje, frases y proposiciones, se desarrollan en el marco de una segmentación prosódica fijada mediante reglas (Pierre Guiraud, citado por Jean 1996: 52) De allí la importancia de los acentos, las rimas, los metros y toda la instrumentación verbal característica del lenguaje poético clásico y moderno. El ritmo es además placer muscular “el lenguaje de la poesía está en el cuerpo, producido por el cuerpo, resonando en el cuerpo” (Jean, 1996:64).

En tanto que lúdica, la poesía expresa jugando con las palabras, la poesía es un cuerpo lúdico que no solo satisface un deseo estético sino una necesidad de comunicación comunitaria, una necesidad de expresar la lucha vital del hombre “la forma poética lejos de ser concebida únicamente como la satisfacción de un deseo estético sirve para expresar todo aquello que es importante y vital en la vida de la comunidad. Por todas partes la forma poética precede a la prosa literaria. Todo lo que es santo o solemne se dice en forma poética” (Huizinga, 1987: 151) pero la característica del juego poético consiste en que no se trata de simple divertimento sino de un “juego arriesgado que consiste en formular las verdades más amargas de tal forma que su formulación en lugar de deprimir consuela; a punto de llorar nos mecemos en ella, como si redescubriéramos allí una consonancia” (Michel Leiris citado por Jean 1996:31). En perspectiva amplia el juego poético no es sólo creación, mimesis sonora o visual, es también terapia profunda es, “arrojarse a lo desconocido para encontrar lo nuevo, tal y como lo expresa Juarroz:

“El poema no puede encerrarse en ninguna definición, ni tendencia. Un poema como una entidad propia y diferente. Es obtener el poema en donde tengamos la sensación de que la creación se ha configurado para darnos la impresión de que se toca algo distinto. "Siempre lo nuevo", decía Charles Baudelaire. Arrojarse a lo desconocido para encontrar lo nuevo. Creo que es ahí donde encontramos el sentido de lo que llamamos creación. La poesía no es meramente un producto, no es una fabricación, es una creación o una oración laica. Porque se juega lo que el hombre es y arranca lo que no sabíamos que estaba y que sin embargo el poeta demuestra que estaba.

El poeta y el poema se encuentran rodeados por lo desconocido. Quien se da cuenta de eso y persigue hacer de lo desconocido algo que se pone delante de la mirada, hace poesía. Y como en todas las grandes cosas de la vida, el amor, la muerte, el dolor, no hay definiciones unívocas, lo que hay es simplemente el hecho concreto y real, inexplicable, y casi imposible de darle forma”.

Juarroz R, ( enero 2015). Un rigor para la intensidad. Recuperado de

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/juarroz.html>

Ritmo, mimesis y lúdica son componentes sustanciales de la expresión poética que con frecuencia involucran la totalidad del ser, no solo en cuanto ser físico sino en su dimensión ontológica. La poesía integra universo material y existencial, es, afirma Jean “la imposible dialéctica entre lo interior y el exterior, entre la existencia y la esencia” (p.74) por esa razón

es tanto placer poético como placer muscular, movimiento que va del cuerpo al lenguaje y del lenguaje al cuerpo en el que tanto se activan los sentidos como las emociones y la sensualidad o corporalidad estimulada por el juego de la imagen poética. Es ese ir y venir entre esencia y existencia, ese movimiento que es ritmo, y mimesis lo que lleva a Juarroz a afirmar que la poesía no es fabricación sino creación en la que se juega lo que el hombre es.

### **3.1.2 Poesía: memoria y evocación**

La poesía también es el lenguaje de la memoria. “La forma poética -dice Jean- protege al mensaje de la destrucción (...) es verso todo aquello que se desea conservar tal cual en el recuerdo” (p. 24) No sólo porque el verso y sus elementos poetizadores como métrica y rima, actúan como dispositivos de la memoria al estar asociados al ritmo; sino porque toda creación poética es evocación de una experiencia sensible y de un universo imaginado.

La memoria poética no es memoria mecánica, no es asunto de recordar y traer al presente como lo haría cualquier persona que cuenta un hecho ya pasado. La memoria en poesía es evocación a través de imágenes y la imagen poética, nos recuerda Bachelard, es producto de la imaginación y la imaginación es la movilidad de las imágenes. Cuando la poesía se torna memoria se hace fuerza dinámica y en ese caso la cosa que evoca es nueva. La memoria poética como imaginación “se propone pensar la materia, soñar la materia, vivir en la materia, o bien -lo que viene a ser lo mismo- materializar lo imaginario” (1993b: 17) Por esta razón entiendo que cuando Bachelard intenta una poética de las “cuatro imaginaciones materiales: fuego, tierra, aire y agua” nos revela cómo la imagen poética trasciende la materia evocada, la sublima mediante el desplazamiento imaginario. Así, toda ensoñación poética es evocación de los cuatro elementos materiales que, según este autor, subyacen de una u otra manera en las distintas imágenes que construye un determinado poema. Pero esa materia evocada es sublimada y convertida en otra cosa, porque el lenguaje la transforma en experiencia nueva. Así el agua no es sólo la materia que la palabra nombra, sino “la mirada de la tierra, su aparato para mirar el tiempo” (Paul Cludel citado por Bachelard (1993c :55), de la misma manera que el aire se convierte en metáfora



de altura, de libertad, de ligereza, de vuelo, o la tierra en albergue, morada, cueva, nicho, origen, madre, profundidad, caída; o el fuego en luz, liberación, sacrificio, purificación, deidad, protección, fuerza, guerra.

Un aspecto fundamental del discurso poético, nos advierte Georges Jean, es que lejos de traer a la memoria un aspecto de la vida para manifestarlo en la exterioridad del lenguaje, como una manifestación cognitiva de la memoria, cumple una función de sublimación, a partir de la cual evade y reconstruye la realidad de la manera como la sueñan, la imaginan poetas y lectores. La evocación y la memoria en la poesía no son pues, exteriorización literal de los recuerdos sino recuperación ontológica, existencial de la experiencia vivida, adaptada a la propia imaginación del poeta. El poeta recuerda el mundo y sus eventos no como ocurrieron sino como los sueña o los anhela. Memoria en poesía significa, entonces, ensoñación, liberación del yo, recreación e invención del mundo a través de las imágenes que lo evocan y que están ligadas a una experiencia única, a un único momento de ensoñación que canta o llora una pérdida, una alegría, una emoción determinada. En efecto podría rastrearse en toda la poesía esa presencia de la ensoñación que vive el poeta en las imágenes que trae de su interior al plano del lenguaje, no se trata de recordar para decir; sino de sentir de actualizar en la dimensión sensible, el mundo de las cosas evocadas; tal como puede advertirse en el poema *Viaje* de Alfonsina Storni, en el que la evocación de la luna está asociada al fin del viaje por la vida, al final de la existencia:

Hoy me mira la luna  
blanca y desmesurada.

Es la misma de anoche,  
la misma de mañana.

Pero es otra, que nunca  
fue tan grande y tan pálida.

¡Oh! la luna me ha dicho

las tres viejas palabras:

«Muerte, amor y misterio...»

¡Oh, mis carnes se acaban!

Sobre las carnes muertas

alma mía se enarca

Storni A. Viaje. (abril 2014). Recuperado de <http://www.poemas-del-alma.com/viaje.htm#ixzz3VWGH6Y00>

Es, entonces, a través de las metáforas como la poesía logra su efecto evocador y transformador de las realidades materiales y como se constituye en acontecimiento. Lo que la palabra poética guarda no es la crónica de los hechos sino las imágenes que causa la experiencia. Es memoria de los sentidos, su lengua, de allí la carga de sinestesias, de metáforas que cruzan las percepciones y crean visiones nuevas de las cosas y en este aspecto la imagen poética es, siempre sublimación de la realidad que evoca. La palabra poética salva del olvido la realidad que evoca, no porque la nombra sino porque la recrea, porque la actualiza en el instante mismo de su pronunciación. Y en este sentido surte un efecto ontológico: vuelve sobre la dimensión trascendente del ser, de los seres que somos y que nos diluimos en el tiempo.

### **3.1.3 La poesía un lenguaje- ensueño**

Opto por copiar de Georges Jean este subtítulo porque resulta el más acertado para describir la naturaleza del lenguaje poético, de la poesía misma y, de paso, para abrir la reflexión sobre un próximo apartado referido a la didáctica de la poesía.

Tal como lo señala Jean, el lenguaje de la poesía es un lenguaje que nos permite escaparnos de la cotidianidad hacia los territorios de lo imaginario, el lugar de la

ensoñación, una forma de lenguaje que no se reduce tanto a la función comunicativa, como a lo que el lenguaje es capaz de soñar o de crear. Desde la ensoñación se entra en poesía, y a mí me resulta muy sugerente pensar que más allá de la rima, los versos, las metáforas, etc., que caracterizan el lenguaje poético, lo que hace y caracteriza de verdad a la poesía es la ensoñación y que esta es, entonces, un lenguaje-ensueño.

Pero, -nos dice Bachelard- no se trata de la ensoñación como simple “fenómeno de tregua física” carente de memoria, reducida al mero descanso, que huye de lo real sin encontrar asidero en lo irreal consistente y que por tanto adormece la conciencia; sino de la ensoñación poética puesta en el “dominio del lenguaje, más precisamente en el lenguaje poético, cuando la conciencia imaginativa crea y vive la imagen poética” (Bachelard, 2014: 16) La ensoñación poética, continúa el autor, “es una ensoñación que se escribe, o que al menos promete escribirse. Ya está ante ese gran universo que es la página blanca, en la cual las imágenes se componen y se ordenan. El soñador escucha ya los sonidos de la palabra escrita.” (p. 17)

Esta particular forma de entender la ensoñación poética que nos propone Bachelard, permite entender el lenguaje de la poesía como un lenguaje de la conciencia reflexiva que si bien es resultado de la ensoñación conduce, por el contrario, a despertar la conciencia. La escritura es, por tanto, la clave de la ensoñación poética. La ensoñación poética, sostiene el autor, “no es sueño, no se cuenta. Para comunicarla, hay que escribirla, escribirla con emoción, con gusto, reviviéndola tanto más cuando se la vuelve a escribir” (2014 p.19).

El tipo de imagen que produce la ensoñación poética es una “hipótesis de vida que amplía la propia vida poniéndonos en confianza dentro el universo” ( p.20). La poesía como lenguaje ensueño resulta ser, entonces, devenir humano y por esa razón como lo anotan Valéry y el mismo Bachelard, no tiene sentido su enseñanza reducida a la biografía del poeta o a las características formales del lenguaje; si es posible su enseñanza tendrá que ser

dentro de esa perspectiva fenomenológica y aún ontológica que pueda poner al lector de poesía en el centro mismo de su existencia.

Ahora bien el lenguaje ensueño de la poesía crea un universo irreal cuya función es permitir que el ser entre en el mundo de la confianza en el mundo del ser confiante, en el universo de la ensoñación que preserva “el psiquismo humano de todas las brutalidades de un no yo hostil, de un no yo ajeno” (2014: 28) Por esta razón se afirmaba una páginas arriba que la poesía es también terapia profunda, la posibilidad de resolver el conflicto de la existencia en cualquiera de las manifestaciones sensibles que la tejen, como nos lo muestra el poeta mexicano Jaime Sabines, en el siguiente poema:

No me des nada, amor, no me des nada:

yo te tomo en el viento,  
te tomo del arroyo de la sombra,  
del giro de la luz y del silencio,

de la piel de las cosas  
y de la sangre con que subo al tiempo.  
Tú eres un surtidor aunque no quieras  
y yo soy el sediento.

No me hables, si quieres, no me toques,  
no me conozcas más, yo ya no existo.

Yo soy sólo la vida que te acosa  
y tú eres la muerte que resisto.

Jaime Sabines

Bachelard sostiene que la ensoñación es una suerte de felicidad o una búsqueda de la misma para superar, a través de imágenes, las limitaciones del universo físico o de la

realidad que nos rodea. En este sentido toda la poesía, aún aquella que denuncia o que rabia el dolor y el desencanto, se logra a través de imágenes nuevas que trascienden las situaciones de angustia o pesadumbre que vive el poeta o el lector que, tras leer el poema, recrea, a su vez, esas imágenes.

La idea de ensoñación con la que el filósofo desarrolla sus estudio de la imagen poética tiene, además, una particular relevancia para mi trabajo, dado que está fundamentada, sin lugar a dudas, en una perspectiva de género, que pone en el alma femenina, en el ánima, el lugar natural de las ensoñaciones que nos llevan incluso a los primeros años de nuestra infancia. Por esta razón Bachelard desarrolla su estudio sobre la ensoñación en poesía acudiendo, justamente, a la explicación del imaginario infantil, como imaginario de ensoñación que libera y crea universos nuevos. En la dicotomía masculino-femenino, la poesía surge del ánima, del espíritu femenino y eso resulta muy sugerente para mí que en mi condición de mujer, trato de explicarme y construir un sentido de la poesía en la escuela de hoy. Y aunque eso no quiera decir que la poesía es don de mujeres, pone de relieve que el espíritu del ánima como manifestación de lo femenino en la ensoñación, es lo que hace posible la poesía. La perspectiva de género, puesta en el ámbito del lenguaje poético, abre posibilidades impensadas para la reflexión y para la misma ensoñación poética: “¿Quien cierra mejor la casa, el portón o la puerta?”, se pregunta Bachelard (2014 p: 76) y a continuación explica por qué las palabras, como las mujeres, tienen el don maternal de crear mundos.

Y de esa condición de ensueño del lenguaje poético se desprende que no es adecuada la crítica intelectualista de la poesía, y que entonces en la escuela, sirve de muy poco someter la enseñanza de la poesía al plano de los conceptos, simplemente porque su lugar de origen es el ensueño y la imagen dinámica. “Nunca la crítica intelectualista de la poesía nos lloverá al foco en que se forman las imágenes poética. (...) La imagen sólo puede ser estudiada mediante la imagen, soñando las imágenes tal como se reúnen en la ensoñación” (2014: 86).

Hablar del lenguaje poético como un lenguaje-ensueño nos permite diferenciar claramente entre concepto e imagen y demostrar, -afirma Bachelard- “que las palabras no tienen exactamente el mismo “peso” psíquico según pertenezcan al lenguaje de la ensoñación o al lenguaje de la vida clara –al lenguaje descansado o al lenguaje vigilado- al lenguaje de la poesía natural o al lenguaje martillado de las prosodias autoritarias” (2014: 89).

Esta afirmación del filósofo viene a dar una luz extraordinaria para pensar didácticamente la poesía, pues implica, como trataré de explicar más adelante, que es acudiendo a la libertad de imaginación, desde el lugar mismo de las palabras, como se puede acercar a los jóvenes al universo de la poesía, al lugar de su propias ensoñaciones. Pero sobre la base de que la ensoñación poética, tan fuertemente ligada al recuerdo, “no implica un vacío de espíritu, sino más bien el don de una hora que conoce la plenitud del alma” ( 2014:99). Hablar por tanto del lenguaje poético como un lenguaje ensueño, es recuperar cierta conciencia del lenguaje que va más allá de su uso cotidiano, hacia la profundidad del ser. La ensoñación hablada, es decir la ensoñación que se escribe, que se convierte en poema, pone en marcha las palabras para liberar al ser de sus propios límites. Toda ensoñación poética, dice Bachelard, es una paradoja ontológica: “la ensoñación al transportar al soñador a otro mundo hace del soñador un ser diferente de sí mismo. Y sin embargo este otro ser sigue siendo él mismo” ( p.123)

En tanto que lenguaje de la ensoñación la poesía permite resolver las paradojas de la existencia, permite volver sobre los recuerdos y recrearlos de maneras nuevas y nos abre el universo entero como universo para contemplar, pues el lenguaje poético es también lenguaje de la contemplación y ésta, manifestación de la agudeza de los sentidos.

### **3.2 La poética de Bachelard**

Como ya había planteado en las preguntas de investigación, el propósito de este ejercicio académico y estético, es buscar alternativas teóricas y metodológicas para la enseñanza de

la poesía en las aulas. En esta lógica, lo que intentaré será dar continuidad a la primera subpregunta propuesta, ampliando lo que vendría a ser el fundamento teórico-poético para el tratamiento pedagógico de la poesía en la escuela. Para el efecto intentaré, primero, presentar una aproximación a la poética de Bachelard a partir de la interpretación de cinco de su más importantes trabajos sobre poética a saber: La poética del espacio, (1993<sup>a</sup>), El aire y los sueños (1993b), El agua y los sueños (1993c), La poética de la ensoñación (2014) y psicoanálisis del fuego (1967) y luego, proyectar dicha interpretación en una apuesta teórica didáctica alimentada por la propia experiencia.

Para Bachelard el aire, el fuego, el agua y la tierra son los cuatro elementos de la naturaleza que subyacen en toda imaginación poética. De alguna manera la imaginación es posible porque existe una materia prima que la nutre y esa materia está en la naturaleza misma. Sin embargo, es la acción imaginante del poeta la que hace posible que la imagen no sea el simple recurso de la memoria, una imagen estable para asir el mundo; sino un acto creador que “pone alas” a la imaginación; es decir, que convierte el acto de traer imágenes a la mente y de allí a la palabra poética, *en imaginario*. Y el filósofo entiende la palabra imaginario, sustancialmente como apertura y evasión de las imágenes suministradas por la percepción. En este sentido las imágenes poéticas van más allá de la simple percepción, tienen más que una función cognitiva, una función estética, son una forma de *movilidad espiritual* que, sin embargo, está ligada a la experiencia del mundo natural, en el que los cuatro elementos fuego, aire, tierra, agua, actúan como sustrato. Y aunque el filósofo advierte que, en efecto, son muchos más los factores que sustentan la imaginación poética, estos cuatro elementos constituyen la base material del imaginario poético. “Hablar de una ley de las cuatro imaginaciones naturales, ley que atribuye necesariamente a una imaginación creadora uno de los cuatro elementos: fuego, tierra, aire y agua. (...) La fisiología de la imaginación, más que su autonomía, obedece a la ley de los cuatro elementos” (Bachelard,1993b :17).

Esta primera comprensión de la imagen poética resulta esclarecedora para quien como yo se ocupa de la enseñanza de la poesía y de la literatura en el ámbito escolar, pues ofrece, a diferencia de las recetas didácticas tradicionales apoyadas en los dominios cognitivos y estrictamente conceptuales, una alternativa diferente de acercamiento de niños y jóvenes a la poesía, al poner el énfasis en la imaginación ligada al mundo sensorial y al mundo de la materia. Quizá pueda decirse que toda persona imagina desde la propia experiencia, pero es muy diferente cuando se entiende que esa experiencia tiene que ver con la ensoñación poética del fuego, del aire, del agua, de la tierra y que cada uno de esos cuatro elementos ha alimentado desde siempre el acto de imaginar de los poetas y que, por lo mismo, es posible rastrear e imaginar nuestras propias imágenes asociadas a estos elementos. Un profesor de literatura que enseña poesía y que descubre como yo el vínculo entre el mundo material y la producción de imágenes, puede explotar de manera inagotable la cantera de las propias imágenes de sus estudiantes y, por este camino, descubrirles los estados de ensoñación propios del lenguaje poético, sin tener que enfrascarse en el tratamiento de los recursos retóricos y estilísticos, de las escuelas literarias, de las cronologías y demás artificios con los que la didáctica tradicional de la literatura ha intentado, sin lograrlo, acercar los niños y jóvenes a la poesía.

Es en lo que insiste Bachelard a lo largo de su obra sobre poética y que, de la misma manera como lo refiere para la filosofía, se puede parodiar para la didáctica de la poesía. Entiendo desde mi oficio de maestra que una cosa es enseñar, mostrar los senderos que ha hecho la poesía a través de la historia y que eso lo puedo hacer tratándola como un hecho concreto, como un objeto más de estudio sin esforzarme en nada para que despierte en el joven el “alma poética” y quizá sea eso lo que pretenden los actuales currículos: enseñar cosas como información vacía, sin sentido; pero si como afirma Bachelard, no se trata de la aprehensión por el concepto sino del disfrute mismo de la imagen, de estimular en el otro el goce poético, entonces, el camino no puede ser otro que estudiar-vivir la imagen poética, no como simple metáfora o recurso estilístico, sino como fenomenología del lenguaje poético:



“El poema nos capta enteros. Esta captación del ser por la poesía tiene un signo fenomenológico que no engaña. La exuberancia y la profundidad de un poema son siempre fenómenos de la duplicación resonancia-repercusión. Parece que por su exuberancia el poeta reanima en nosotros unas profundidades. Para dar cuenta de la acción psicológica de un poema habrá, pues, que seguir dos ejes de análisis fenomenológicos, hacia las exuberancias del espíritu y hacia la profundidad del alma”

(Bachelard, 1993 a: 14)

Lo que resulta iluminador de esta propuesta es que el estudio de la poesía se puede desplazar del dominio cognitivo y declarativo de los conceptos escolares: fechas, títulos, autores, recursos estilísticos a las impresiones, resonancias, afectaciones que las imágenes poéticas puedan suscitar en los lectores estudiantes y cómo repercuten en su consciencia. “Se trata, dice Bachelard, de vivir lo no vivido y de abrirse a una apertura del lenguaje” (p, 22). Esa apertura del lenguaje de que habla el filósofo es también apertura hacia la imaginación y la recuperación del ensueño a través del ensueño mismo de las imágenes.

Resulta notoriamente diferente pedir a un estudiante que evoque, que se deje llevar por las “imágenes aladas”, que suspenda la lógica de rendir informes de demostrar que estudia, para que simplemente viva y exprese lo que la imagen poética le suscita. Pero para lograrlo el profesor ha de estar bien equipado toda vez que será quien ayude a “descubrir” al joven estudiante la riqueza propia de su imaginario y a transportarlo al mundo de confianza en sí mismo, en su capacidad y derecho a la ensoñación. En este sentido es que la comprensión de la propuesta de Bachelard puede constituirse en una valiosa herramienta para el trabajo didáctico. Se trata, en efecto, de que el profesor se acerque y acerque a sus estudiantes, a las “resonancias y repercusiones” de las imágenes poéticas, contando para ello con ciertas comprensiones y aproximaciones como las que propone Bachelard en relación con los cuatro elementos de la imaginación material.

No basta que el profesor pueda declarar como un concepto más de la clase de poesía o de literatura, que existen cuatro elementos de la imaginación poética y que a continuación

discurra muy académicamente sobre éstos tal y como ya nos lo advirtieron Borges y Valéry entre otros tantos poetas, “como astrónomos que jamás han visto las estrellas” sino que, en efecto, esté en actitud de resonancia y de repercusión de las imágenes para que, a su vez, pueda ayudar a sus estudiantes a construir las propias. Es decir, que asuma una postura fenomenológica de su clase, una, si es posible, didáctica fenomenológica que antes que declaración ilustrada, relieve la experiencia vivida que la imagen poética le suscita.

Situar la experiencia vivida, como resonancia y repercusión de las imágenes poéticas es la apuesta a la que Bachelard denomina fenomenológica y que, a mi entender, supone desarrollar la capacidad para interrogar el imaginario poético a través de los vínculos entre imagen y experiencia. Para el efecto, el filósofo analiza detenidamente las resonancias (evocaciones) y asociaciones (repercusiones) de las distintas imágenes poéticas con los cuatro elementos mencionados, como se muestra a continuación.

### **3.2.1 La ensoñación del espacio**

En *La poética del espacio* (1993a) Bachelard hace un recorrido por las distintas maneras “felices” de representación poética del espacio. Se trata, para el filósofo, de mostrar los lugares y los efectos de esos lugares en la poetización de la vida y que causan regocijo, acogida, sentido de la protección, del abrigo y de lo secreto.

“Aspiran a determinar el valor humano de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra las fuerzas adversas, de los espacios amados (...) son espacios ensalzados. A su valor de protección que puede ser positivo, se adhieren también valores imaginados, y dichos valores son muy pronto valores dominantes” (1993 a p. 28)

De esta manera, una primera poetización del espacio se hace a través de su evocación positiva. Los espacios que refieren al odio, al combate, al dolor, el filósofo los estudia

asociados a la poética del fuego, de la guerra. La poética del espacio aparece, entonces, vinculada con la casa. Y ésta, a su vez, con el alma, con la morada del ser. Todo el estudio de la casa remite a valorarla como el lugar privilegiado del ensueño. “la casa protege al soñador, la casa nos permite soñar en paz” (1993 a: 36) La casa permite la integridad del ser, allí la dispersión se disipa, la casa es una gran cuna, el lugar donde comienza la vida, es un regazo. Por eso se piensa en la casa natal, se la evoca con ternura y desde ella se extienden ensoñaciones nuevas asociadas a sus espacios como sótanos, buhardillas, alcobas. Las lámparas, por ejemplo, son ojos de la casa que miran hacia afuera. En el hogar, como prolongación del fuego sagrado de los romanos, se acoge, se protege del frío se reúne la familia, los seres queridos se protegen y cuidan en la casa.

Todo el análisis de la poética de la casa que hace Bachelard está sustentado en infinitud de citas de poetas y novelistas que la refieren como lugar de ensueño. La casa humanizada por la evocación y el ensueño, respira, exhala, se enfurece contra la tempestad y la resiste, puede también ponerse alas, o descender por su propia escalera hacia la noche de los sueños. La casa es también una anticipación del porvenir “A veces, la casa del porvenir es más sólida, más clara, más vasta que todas las casas del pasado. Frente a la casa natal trabaja la imagen de la casa soñada” (1993 a: 93) Pero si la casa es una choza, entonces “irradia humanidad, fraternidad campesina, Esta casa –paloma es un arca acogedora” (1993 a: 96)

Además, dentro de la casa como el espacio mayor, como el universo mismo, existen cajones, cofres, armarios que son despensas, lugares de lo secreto y de lo delicado, donde se guarda el bien más preciado, la joya, lugares donde la vida íntima reposa.

“El armario y sus estantes, el escritorio y sus cajones, el cofre y su doble fondo, son verdaderos órganos de la vida psicológica secreta. Sin esos “objetos” y algunos otros así valuados, nuestra vida íntima no tendría modelo de intimidad. Son objetos mixtos, objetos-sujetos. Tienen, como nosotros, por nosotros, para nosotros, una intimidad” (1993 a: 111).

Son imágenes del secreto cuya condición de espacio radica en la posibilidad de la apertura. Nadie guarda algo en el armario, en el cofre sino por la disposición psicológica de volverlo a abrir, sólo impelido por la propia voluntad. “El trabajo del secreto prosigue sin fin, del ser que oculta al ser que se oculta” (1993 a: 122). En efecto todo lo que se oculta en el cofre, en el armario, en el cajón es no sólo una materia sino sobre todo una forma de seguridad íntima del mismo ser que allí se guarda a través del objeto.

De la misma manera el nido, la concha, los rincones constituyen lugares de ensoñación y poetización a los que recurrentemente acude la poesía para poner a salvo la evocación y la memoria del espacio. “El nido, -dice Bachelard- es un escondite de la vida alada” (1993 a: 128) Es la imagen de la casa sencilla. Es el tránsito hacia la casa a través de la simplicidad y la confianza: “Contemplando el nido, nos situamos en el origen de la confianza en el mundo, recibimos un incentivo de confianza, un llamado a la confianza cósmica. ¿Construiría el pájaro su nido si no tuviera su instinto de confianza en el mundo? (1993 a:137).

El rincón, por su parte, es el lugar del silencio, de la inmovilidad, es el lugar del repliegue del ser, “armario de los recuerdos” y retorno permanente a los caminos de la infancia, un niño siempre está en un rincón de la casa. La poética del espacio es una forma de interiorización del ser a través de las imágenes espaciales y de ciertos “objetos” que lo habitan. Es una dialéctica entre el adentro y el afuera, mediados por la puerta como una gran metáfora del trasegar por la existencia: “diríamos toda nuestra vida si hiciéramos el relato de todas las puertas que hemos cerrado, que hemos abierto, de todas las puertas que quisiéramos volver a abrir” (1993 a: 263).

De esta aproximación fenomenológica o existencial al espacio poético pueden desprenderse múltiples posibilidades para el trabajo didáctico con la poesía en las aulas, siempre que el profesor se disponga a vivir y permitir que sus estudiantes vivan la ensoñación del espacio, trayendo a la memoria y al lenguaje imágenes de la casa, de los rincones, de los sitios y lugares donde cada chico ha guardado su propia intimidad. El efecto didáctico no es el aprendizaje de teorías sobre la poesía; sino la sensibilización del propio universo afectivo

del estudiante a través del recuerdo y la ensoñación y su objetivación en la expresión escrita.

### **3.2.2 La ensoñación del aire**

Para Bachelard la imaginación es movilidad espiritual. La fuerza de una imagen no es la huella psíquica en la memoria sino su dinamismo, su capacidad de desplazar-se, de provocar. En este sentido las imágenes de ensoñación asociadas al aire son siempre dinámicas, imágenes ascendentes o descendentes; nubes, galaxias, vuelo, alas, viento. La ensoñación poética nutrida por el aire es “imaginación ascensional: entre todas las metáforas, las de altura, de elevación, de profundidad, de rebajamiento, de caída, son metáforas axiomáticas por excelencia. Nada las explica y lo explican todo” (1993 b:21).

Pero es la imagen de lo que asciende la que mejor se corresponde con el impulso vital. Es el camino de la grandeza. “El hombre como hombre –dice Bachelard- no puede vivir horizontalmente” (p.21) Todo hombre, desde niño, sueña, aspira desea, y por eso lanza adelante hacia arriba la imaginación, que anticipa el futuro deseado. La idea del ascenso implica no sólo superación sino libertad. El ser que sueña con un futuro imaginado, con una realidad a la que aspira, vuela, se eleva de su realidad cotidiana supera la materialidad que lo ata y alcanza a través del ensueño un lugar más alto.

La psicología de la imaginación que estudia Bachelard en *El aire y los sueños* (1993b) abre nuevas posibilidades de aproximación al universo de la poesía y a su tratamiento didáctico en las aulas. En el estudio que hace de las ensoñaciones asociadas al vuelo discrimina entre la perspectiva psicoanalítica del sueño y la ensoñación poética; mientras la primera es la preocupación del psicoanalista y su interés es terapéutico y de esfuerzo interpretativo de la psiquis, la segunda es evasión, corresponde a la sublimación, es pura “fuerza imaginante” aspiración a lo infinito, a la bondad y la ligereza que curan las aflicciones de la vida cotidiana: “Nuestro corazón, apesadumbrado por las penas de la jornada, se cura durante la noche mediante la dulzura y la facilidad del vuelo onírico” (1993 b: 47)

El vuelo onírico es manifestación de la esperanza, de cierta capacidad inconsciente que tiene el hombre de sobreponerse a sus dificultades. La imaginación dinámica, la que está asociada al aire, al vuelo, -dice Bachelard- hace que el hombre tome consciencia de su destino. Ahora bien, esa imaginación se poetiza en el sueño sin alas, en la levitación y la ingravidez, tan característica de muchos de nuestros sueños de infancia y juventud. Sin embargo, cuando aparecen las alas, cuando el pájaro “irrumpe” en el sueño poético se trata de una racionalización del vuelo que la imagen poética convierte en libertad, en alegría, en superación, en altura, en desplazamiento y que supera de esta manera el vínculo directo con lo que Bachelard denomina la imaginación material, la que refiere directamente al mundo de la naturaleza. Los sueños alados son, entonces, racionalizaciones del vuelo que partiendo de la lógica de las alas que proporcionan el impulso, remiten a formas sublimes del mismo como manifestación de altura, desplazamiento, liberación, etc.

Varios son los motivos que la ensoñación poética toma de la realidad material asociada a la altura. El cielo y su azul profundo o tenue, por ejemplo, según la emoción que el poeta exprese, es felicidad, ausencia de dolor, bien supremo o también espejismo. “En el cielo azul y vacío, el soñador encuentra el esquema de los “sentimientos azules”, de la claridad intuitiva, de la dicha de ser claro en los sentimientos, en los actos y los pensamientos. El narciso aéreo se contempla en el cielo azul” (1993 b: 212).

Las metáforas del cielo, tan comunes en el lenguaje amoroso de jóvenes y adultos, no son pues, ajenas al lenguaje poético juvenil y su revitalización es sólo un asunto de situarlas nuevamente en las aulas, sin la censura que el exceso de racionalismo le impone a la escuela, incluso en los asuntos del amor.

En esa misma lógica discurren las nubes en todas sus formas, las constelaciones, los cometas y la multiplicidad de cuerpos celestes a los que el autor dedica extensas páginas para explicarnos cómo ocurre la ensoñación por el aire o por la altura como fuerza dinámica de la creación poética, que sin embargo no se restringe a los “objetos alados” sino que refiere también a la condición sonora de la palabra, del lenguaje y también a la disposición fisiológica del ser humano para respirar, para sentir el aire de vida. En esta

lógica las palabras vuelan, vuela la imaginación, el lenguaje respira, se enaltece y nos libera. La palabra poética, entra en el universo alado y permite alcanzar la altura que libera al hombre de su condición material y terrena:

“En cuanto se sitúa el lenguaje en su lugar, en el centro mismo de la evolución humana, se revela en su doble eficacia: pone en nosotros sus virtudes de claridad y sus fuerzas de sueño. Conocer verdaderamente las imágenes del verbo, las imágenes que viven bajo nuestros pensamientos, de las que viven nuestros pensamientos, daría a éstos una promoción natural. Una filosofía que se ocupa del destino humano, debe, no solo confesar sus imágenes, sino adaptarse a ellas, continuar su movimiento. Debe ser francamente lenguaje vivo. Debe estudiar francamente al hombre literario”.

(1993b: 327)

### **3.2.3 la ensoñación del agua**

Como en los casos anteriores, lo que Bachelard hace en *El agua y los sueños* (1993 c) es mostrar las distintas formas de ensoñación y poetización del agua como elemento natural. Y en la misma lógica de los apartados anteriores, intento una síntesis de dichas reflexiones y explorar sus posibilidades didácticas para el trabajo con la poesía en las aulas. El agua es un elemento femenino y maternal que genera nacimiento, contemplación, discurrir, reflejo, testimonio, pureza; pero también ímpetu, fuerza avasallante, destrucción y muerte. Hay entonces dos formas dominante del agua una de naturaleza femenina y otra masculina, una calmada y protectora y otra violenta y rencorosa. Nuevamente el filósofo analiza la dialéctica femenino-masculino en la poesía inspirada en el agua o que remite a la ensoñación por el agua. Lo primero que advierte es la existencia de dos tipos de imágenes del agua. Las primeras son las aguas primaverales, diáfanas y “enamoradas” como imágenes del narcisismo, que tiene muy poca fuerza poética y son, por el contrario, muy abundantes en los poetas secundarios. “Los fenómenos del agua iluminada por un sol de primavera proporcionan también metáforas comunes, fáciles, abundantes que animan una poesía subalterna. Los poetas secundarios abusan de ellas” (1993 c: 37). Y las segundas, son las “aguas profundas” en las que los poetas mayores recrean estados de conciencia e introspección del mundo. Hay en esa segunda serie de imágenes un vínculo profundo entre la noche y el agua y, por extensión, con la muerte: “esas imágenes (...) Prolongan el principio mismo del sueño material. Sus aguas han llenado una función psicológica

esencial: absorber las sombras, ofrecer una tumba cotidiana a todo lo que, cada día, muere en nosotros” (1993 c: 89).

Unas y otras imágenes del agua se revelan en la poesía que circula en las aulas escolares y no son, por lo tanto, ajenas a la percepción de los niños y jóvenes, solo que el escaso tratamiento de la poesía en la escuela de hoy ha implicado que pasen de ser imágenes comunes a convertirse en raras, cuando en realidad siempre se han manifestado aún en los versos y poesías infantiles de todos los tiempos, como nos lo recuerda la clásica ronda de la lluvia:

que llueva, que llueva,  
la virgen de la cueva,  
los pajaritos cantan,  
las nubes se levantan,  
que sí, que no,  
que caiga un chaparrón,  
que siga lloviendo,  
los pájaros corriendo

o los poemas, convertidos en bambucos, de Carlos Castro Saavedra a nuestro río Magdalena:

El río Magdalena  
se pone triste  
cuando Colombia llora  
por su orillas  
pero se pone alegre  
cuando Colombia  
por sus orillas canta  
canciones verdes.



El agua, sostiene Bachelard, “es la sangre de la tierra, la vida de la tierra” (p. 99) y es también el elemento natural que baña, purifica y refresca. En ella se hace posible la fusión de los sentidos, pues las aguas huelen, tienen colores, formas, texturas. Son muy comunes por ejemplo las sinestesias del agua y el fuego. El agua ardiente, nombra en nuestro país un licor emblemático, el sol como símbolo sexual masculino, penetra en las aguas del río o del lago, las fecunda con luces de colores. Una fuerte simbología sexual se construye en torno a las aguas. “Cuando la imaginación sueña con la unión duradera del agua y del fuego, forma una imagen material mixta de singular poder. Es la imagen material de la *humedad caliente*. En muchas ensoñaciones cosmogónicas, la *humedad caliente* es el principio fundamental. Será la animadora de la tierra inerte y hará surgir de ella las formas vivas” (p.155).

El agua es, también, materia para moldear el mundo. Hace posible la arcilla y desde ella el trabajo del alfarero, del escultor, es la materia prima de la creación. Agua es la leche que en la mitología griega hizo la vía láctea. “es la imagen de una noche tibia y feliz, la imagen de la materia clara y envolvente, de una imagen que toma a la vez el agua y el aire, el cielo y la tierra y que los une, una imagen cósmica, amplia, inmensa y dulce” (p,184).

La ensoñación por el agua, termina afirmando Bachelard, hace posible el lenguaje fluido, continuo, hace del lenguaje una poesía que viene de las fuentes (p. 279) un “río es una palabra sin puntuación, una frase eluardiana que no acepta para su relato “puntuadores” Oh canto del río, maravillosa logorrea de la naturaleza niña” (p. 281).

Un trabajo didáctico con la poesía del agua o desde la imaginación del agua, ha de empezar entonces buscando los innumerables vínculos de esta con las emociones, deseos y experiencia humanas que si el profesor sabe situar en el aula harán que el niño y el joven recreen, propongan, extiendan desde sus propios universo de imaginación y ensueño asociados al agua.

### **3.2.4 La ensoñación del fuego**

El fuego es, quizá, el elemento de la naturaleza al que más ha recurrido la imaginación creadora. Tanto por estar asociado a todo el pensamiento cosmogónico, como por sus manifestaciones en infinidad de imágenes amorosas, eróticas, protectoras, bélicas, purificadoras y del origen mismo de la vida. El fuego es una constante de la mitología y de todas las expresiones estéticas. En *Psicoanálisis del fuego* (1965) una de los primeros trabajos de Bachelard dedicados al estudio de la poética de la ensoñación, el autor sostiene: “El fuego encerrado en el hogar fue sin duda para el hombre el primer tema de ensoñación, el símbolo del reposo, la invitación al descanso. No se concibe apenas una filosofía del reposo sin la ensoñación ante los leños que llamean”. (p. 29)

Parecer ser, entonces, que el fuego actúa como la más poderosa fuerza imaginante. Es, según Bachelard, el fenómeno que puede explicarlo todo. Desde la prohibición al desenfreno de la lujuria, desde la creación y origen de la vida hasta los paroxismos de la muerte, el fuego está en todas las manifestaciones de la conciencia humana. Es motivo de ensoñación y metáfora de múltiples experiencias físicas y espirituales.

“Es precisamente la ensoñación ante el fuego, la dulce ensoñación consciente de su bienestar, la más espontáneamente centrada. Se cuenta entre las que tienen lo mejor por objeto o, si se quiere, por pretexto. Esa solidez y esa homogeneidad que le dan un encanto tal que nadie logra desprenderse de él. La ensoñación ante el fuego está tan bien definida que se ha convertido en una banalidad afirmar que amamos el fuego de madera que arde en la chimenea. Se trata del fuego tranquilo, regular, domeñado, en el que el grueso leño arde con pequeñas llamas. Es un fenómeno monótono y brillante, verdaderamente total, que habla, que vuela, que canta.” (Bachelard, 1968: 29)

El *Psicoanálisis del fuego* que hace Bachelard es un estudio detenido de las múltiples imágenes del fuego asociadas a la sabiduría, al amor, a la sexualidad, a la propia química, a las bebidas “que queman” al calor y al juego interior como manifestación concreta de la vida. Las alusiones al fuego que el autor estudia en la literatura de todos los tiempos muestran el enorme espacio creado por el fuego en la imaginación poética. Como imagen y metáfora el fuego sirvió a los griegos para representar en el mito de Prometeo el deseo de luz y libertad de los hombres, la furia, la guerra y el castigo de los dioses, en apolo en marte y en vulcano; y en todas las culturas primitivas del mundo está en el origen de las

grandes cosmogonías. El descubrimiento del fuego por los hombres es en muchos grandes mitos, expresión del triunfo sobre la naturaleza, aproximación a lo sagrado, vinculación con la sexualidad femenina, etc. No solo se trata de la conquista del fuego sino de la posterior lucha contra el mismo, cuando éste se asocia a la sexualidad.

“Que el fuego sea a veces el signo del pecado y del mal es bien fácil de comprender si se recuerda todo lo que hemos dicho sobre el fuego sexualizado. Toda lucha contra los impulsos sexuales debe estar simbolizada, pues, por una lucha contra el fuego. Se podrían acumular fácilmente los textos donde el carácter demoníaco del fuego está implícito o explícito. Las descripciones literarias del infierno, los grabados y los cuadros que representan al diablo con su lengua de fuego darían lugar a un psicoanálisis bien claro” ( p. 170)

En materia de imaginación poética el fuego sexualizado es quizá la imagen más recurrente para expresar tanto el deseo como el castigo a los impulsos sexuales. Los besos y caricias son rosas de fuego, y fuego es todo enamoramiento. Hay fuegos que alimentan el espíritu, que nutren el alma y protegen del frío al cuerpo físico; el aguardiente, por ejemplo, es un fuego que se bebe “Es un agua que quema la lengua y que se inflama con la chispa más pequeña”. (p. 101) y hay fuegos que castigan como el fuego eterno del purgatorio cristiano y fuegos artificiales con los que se celebra en todas partes del mundo el principio y fin de cada año, el ciclo de la vida.

Esta presencia casi omnímoda del fuego lo convierte en un motivo recurrente de imágenes que son muy fáciles de rastrear en la literatura de todos los tiempos, en todos los géneros literarios; pero que, para efectos de su trabajo didáctico en las aulas, exigen de los profesores cierta perspectiva fenomenológica, cierta capacidad de experimentar, no como experimento sino como vivencia, la fuerza evocadora de las imágenes literarias, para que, lejos de la teorización y de la abstracción conceptual, permita que los estudiantes evocuen creen imágenes del fuego, a través de las cuales expresen sus vivencias y compartan en condición de lectores de poesía las ensoñaciones e imágenes que otros han creado en torno al fuego: “Ser amado quiere decir, consumirse en la llama; amar es iluminar con una luz inagotable”. (Rilke, citado por Bachelard 1967: 177)

La obra de Bachelard en torno a la poética del fuego se prolonga en *Fragmentos de una poética del fuego*(1992) y *La llama de una vela* (1962) trabajos en los que se ocupa en

extensión del estudio fenomenológico de la imagen poética del fuego y en los que ofrece, como en sus otros trabajos muchísimas alternativas para poner la imaginación al servicio de la imaginación, en la enseñanza de la poesía en la escuela. “Lo que uno percibe al mirar la vela no se compara con lo que uno puede imaginar mientras la mira”.

### **3.3 Imaginar una didáctica de la poesía**

Hay un principio muy importante en las teorías sobre la imaginación artística y es que ésta es más rica cuanto mayor volumen de información cultural tenga quien imagina. Si traducimos esta apreciación al intento de imaginar una didáctica de la poesía, lo primero que debe considerarse es, entonces, que el profesor debe tener un grueso volumen de información sobre la poesía misma y sobre los distintos temas de la cultura para que pueda “imaginar” didácticas cada vez más inspiradoras para sus clases de poesía.

Lo anterior supone que existe una proporcionalidad directa entre información cultural e imaginación creadora. Esta parece ser la materia común de toda práctica artística y en el caso de la poesía, una constante ineludible. En efecto, no sólo en la gran poesía clásica, sino en la poesía popular, la capacidad del poeta para poner nuevas imágenes y sentidos, está directamente relacionada tanto con su capacidad de observación y experimentación del mundo, como con los volúmenes de información que tiene sobre la poesía misma. Es prácticamente imposible encontrar un buen poeta que no sea a su vez un gran lector de otros poetas, de la misma manera que un buen profesor de poesía no podrá serlo sin ser el mismo, un buen lector de poetas y de otros profesores que escriben sobre didáctica de la poesía. La imaginación está pues ligada a la formación cultural y sobre todo a la capacidad que se tenga de observar y experimentar de manera reflexiva y profunda cada experiencia de la vida que generalmente pasa inadvertida al común de las personas.

Una didáctica de la poesía que interprete la propuesta fenomenológica de Bachelard y de los poetas que han reflexionado sobre el lugar y las maneras de posicionar la poesía en la escuela, tendría que ser, por extensión, una didáctica fenomenológica, es decir una didáctica que, en palabras del mismo Bachelard, supere “la imagen aprendida en los

libros, vigilada y criticada por los profesores” (1993 b: 22), y se convierta en experiencia, en una didáctica que desbloquee la imaginación y libere la enseñanza de la poesía a la reducción de los conceptos, que permita la emergencia del ser, su interioridad, su mundo de la vida a partir del contacto y experimentación de las imágenes que el poema suscita. Una didáctica así, tendría que centrarse, entonces, en estimular la ensoñación del mundo material al que están asociadas todas las imágenes poéticas. Y dado que toda ensoñación es subjetivación, interiorización profunda de una imagen, toma distancia, se aleja del enfoque objetivo con el que la didáctica tradicional trata la poesía, siempre asociando un concepto a otro concepto, para ser repetido, mecanizado, convertido en saber declarativo sobre algo y no en experiencia sensible.

Las ensoñaciones poéticas, dice Bachelard, “son hipótesis de vidas que amplían la nuestra poniéndonos en confianza dentro del universo (...). Un mundo se forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo. Y ese mundo soñado nos enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro” (2014: 20). Eso es, de alguna manera, un acercamiento al ser de la poesía y no a la poesía como objeto. Y en esa lógica una didáctica que comprende la función de la poesía en la vida del ser, tomará distancia de aquellos enfoques que la objetivizan y la tratan como un tema más, “cosa” para ser aprendida y repetida como muestra de cierto dominio de conocimientos. Por el contrario, se esforzará en lograr acercamientos entre la poesía como ser vivo como palabra que crea mundo y el mundo propio de quien lee un poema. En este sentido la apuesta de Bachelard alcanza un significado pedagógico particular, se convierte en una valiosa herramienta didáctica, toda vez que estimula a profesores y estudiantes a “leer” el poema, a leer la literatura como experiencia y acontecimiento humanos.

La imagen reducida a su forma es un concepto poético que se asocia a otras imágenes del exterior, como un concepto a otro concepto, y esa continuidad de imágenes que preocupa tanto al profesor de retórica, carece a menudo de la continuidad profunda que solo pueden dar la imaginación material y la imaginación dinámica tal y como las explica Bachelard. Las reflexiones de Bachelard sobre las fuerzas imaginantes y sus vínculos con lo material pueden ser perfectamente incorporadas a la planeación didáctica de la poesía. Se trataría,

de que el profesor trabaje rigurosamente en la selección de los poemas que leerá con sus estudiantes a partir de la identificación de los elementos materiales a los que éstos remiten previa identificación de los mismos (las imágenes del fuego, del agua, del espacio, del aire, etc.), se trata de que encuentre los vínculos asociativos para “inducir” la lectura de sus estudiantes.

Si como se dijo en la introducción de este trabajo, recogiendo las palabras de Pennac (1998) hay que dar de leer, entonces un principio didáctico es que el profesor lea la poesía a sus estudiantes, pero no como se lee un informe sino con la misma fuerza que el lenguaje poético impone al poema, es, de alguna manera lo que trata de decirnos en el texto ya citado Harold Bloom, mediante la emulación y el rapto de la poesía para hablar y leer la poesía.

Por su parte, en el trabajo del profesor Georges Jean, otra de las fuentes teóricas fuertes de este informe, se destaca que la poesía “hunde sus raíces en las fuentes mismas del lenguaje, muy profundamente en el ser, en el cuerpo y el alma” (1996: 117) lo cual nos vuelve a colocar en las dimensiones corporales y emocionales que son justamente las que ignora la didáctica centrada en lo puramente cognoscitivo. Por esta razón es importante que una didáctica de la poesía recupere las acciones propias de la educación preescolar en las que las rondas, la corporalidad, el ritmo y la danza están asociadas directamente al aprendizaje. Jean señala que las verdaderas dificultades con la poesía no están en la escuela básica y menos aún en el preescolar, sino en el ciclo medio y superior cuando desaparecen estas dimensiones para dar paso únicamente a lo declarativo, a las informaciones decantadas del conocimiento que elimina toda dimensión sensible.

Por esta razón, afirma el autor, se debe eliminar la idea de que la poesía es un “tipo de texto” y tratársela como si fuera simplemente eso, sino que es, sobre todo un lenguaje de la sensibilidad y la imaginación que puede enseñarse a partir de los estímulos visuales, olfativos, táctiles, gustativos, etc., es decir desde el cromatismo de los sentidos desde las cinestesias que inician, fundamentalmente en la palabra viva, es decir en el habla y la escucha. De allí que leer en voz alta la poesía, declamarla, sea un recurso vital para su apropiación y goce estético. Dice Jean, que antes de buscar lo que quiere decir un poema,

se debe dejar al lector que él mismo interprete a partir de su propia voz al pronunciar los versos. Por esta razón insiste en que el texto poético debe leerse como una partitura, es decir dejando fluir toda la musicalidad, la melodía verbal del poema. En ese sentido, señala el autor, la rima, la métrica, o en la poesía contemporánea, la construcción armónica del poema dicen más del contenido que el contenido mismo de las palabras aisladas de su sonoridad. Es lo que denomina, respirar el sentido del poema a través de su puntuación, de la distribución de los acentos, de las conexiones fonético semánticas del poema. En el mismo sentido, lo que he denominado, siguiendo a Juarroz, orar el poema, es dejarse tocar por lo trascendental que hay en él, convertirlo en un motivo de reflexión desde la espiritualidad, el asombro y la ensoñación que producen las imágenes.

El acento, entonces, en la sonoridad del poema se convierte en una herramienta básica y determinante para lograr que el estudiante experimente la poesía, como palabra viva. En términos de Walter Ong (1999) es recuperar ciertas características de la oralidad y utilizarlas intencionadamente en el aula, tales como la cercanía al mundo humano, es decir que el profesor y el estudiante, antes de hacer grandes abstracciones busquen los elementos del mundo vital que están en el poema, las alusiones al fuego, a la materia en cualquiera de sus formas y a partir de estas imágenes se busquen las conexiones con categorías más abstractas.

En el mismo sentido los matices agonísticos, o de lucha consigo mismo y con la naturaleza tan característicos de la gran poesía, son elementos importantes que profesores y estudiantes deben advertir en el texto poético para que logren adentrarse en la profundidad del sentido y en el goce estético. De igual manera la consideración de que el lenguaje poético no es un lenguaje en conceptos tanto como en imágenes y estas imágenes se constituyen a partir de situaciones específicas, es decir que “lo situacional” prima sobre lo abstracto, aunque se dirija hacia ello, es decir que en un poema se parte de una situación que es una experiencia sensible y directa del poeta y que progresivamente se traduce en un concepto, en una imagen abstracta asociada con esa experiencia que la inspira.

La poesía, es lenguaje en movimiento, dice Jean (1996) de allí la importancia de los juegos de palabras con los que se inicia la exploración de sentidos alternos a las cargas semánticas de cada palabra, por ejemplo los juegos de retahílas, la combinación arbitraria de sustantivos y adjetivos o el juego del “cadáver exquisito” que idearon los surrealistas “llamado así porque la primera frase obtenida en el transcurso de este juego en el que participaban André Breton, Eluard, Aragón y Robert Desnos fue: El cadáver exquisito beberá el vino tricolor” (Jean, 1996:148). Lo interesante de este tipo de juego es que descubre a los estudiantes las posibilidades de crear nuevos sentidos a partir de la combinación arbitraria de palabras que, en muchas ocasiones generan verdaderas imágenes poéticas y frases llenas de posibilidades expresivas inusitadas.

En esa misma lógica de razonamiento, explica Jean, “los surrealistas se dedicaban al juego de las definiciones: el primer jugador hace una pregunta y la oculta, el segundo jugador da una definición y luego se lee pregunta y respuesta

¿Qué es la poesía?

Es el caparazón del tarde”

(p, 149)

Desde esta perspectiva que se apoya sustancialmente en la movilidad y dinamismo del lenguaje, se pueden proponer múltiples ejercicios que si bien no son poesía, hacen que el estudiante participe de esa primera dimensión lúdica de la palabra y descubra las posibilidades expresivas del lenguaje en la misma medida que se va adentrando en el universo propiamente poético. Muchos de estos juegos son característicos de las rondas y canciones infantiles en muchos de cuyos casos no hay propiamente mensaje alguno sino simple sonoridad, ritmo y movimiento del lenguaje, desde el cual los niños consiguen ese primer acercamiento al mundo de la palabra, motivados justamente en la musicalidad, y sonoridad del lenguaje.

La misma lógica que propone Gianni Rodari en su célebre gramática de la fantasía, (1983) sirve para el propósito didáctico de cambiar la enseñanza de la poesía en la escuela, pues juega con los mismos elementos de combinación al azar, de asociaciones insólitas y de



ruptura con el orden canónico del lenguaje, que, a la postre, permiten a los jóvenes descubrir las fronteras ocultas de la expresión poética.

En últimas, imaginarse una didáctica de la poesía es imaginar todas las posibilidades tanto de lectura como de escritura de poesía en la escuela, en las que se desplace el trabajo mecanicista que recaba información de obras y autores por una actitud experiencial como las que nos señala Bachelard a lo largo de toda su obra sobre poética, y que haga posible que estudiantes y profesores se acerquen al poema por lo que este inspira, sin ninguna prevención distinta a la de sentir la poesía desde sus propias manifestaciones. Y fundamentalmente porque los chicos y jóvenes se descubren así mismo poetas, es decir que se atreven a escribir y compartir sus versos a través de los cuales dan testimonio de sus experiencias sensibles, sin pretensiones academicistas sino simplemente porque pueden como cualquier ser humano, cantar sus emociones, sus deseos y esperanzas sin la censura que la excesiva teorización que se hace de la poesía como objeto, impone a la escuela.

Una propuesta didáctica para la poesía, que actúe de manera alterna a los acostumbrados ejercicios de lectura y análisis de poemas debe fundarse, como señala el profesor Baquero en “la inversión del orden de su enseñanza que desplaza el “objeto literario” como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los propios actores del aula de clase” (Baquero, 2015: 42)

La didáctica de la poesía, nos dice, por su parte el profesor Julio César Goyes, es más una pedagogía de la imaginación poética que supone afectos y efectos:

“Como afecto está más acá de la didáctica de los esquemas y la instrumentación; como efecto se sitúa más allá de su información disciplinaria, integrando una dimensión más amplia que la estricta "didáctica" e "historiográfica" vinculada al conocimiento teórico del código de la lengua, al aprendizaje de las normas, a la aplicación de métodos y a la información reductivista de las generaciones, períodos y escuelas. La pedagogía de la imaginación poética no se desvincula de ese aprendizaje, pero intenta ir más allá, comprendiendo y configurando la dimensión poética y social de la lengua desde tres enfoques: primero, desde su propio saber-ser y saber-hacer comunicativo y estético, como medios para crear una pedagogía pensada desde la infancia y su poeticidad, en una perspectiva interdisciplinaria. Segundo, desde el espacio que despliega la interproyección educativa con los

imaginarios de la cultura y su espacio histórico. Tercero, desde el estudio de los registros del lenguaje y de sus enunciados, productos de la práctica social, como lo enseñan Bajtín y Vigostky. Los hombres y las mujeres se expresan en una heterogeneidad de géneros discursivos y de procesos que exceden la rutina hacia la creación; por ello necesitan tener conciencia de su espacio, de los efectos y los afectos que restringen y determinan su base: la imaginación.

Goyes J. La imaginación poética. (febrero 2015). Recuperado de <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero13/imagina.html>

Por esta razón el taller pedagógico, en tanto que artesanía, experimentación y reconocimiento, en el que tanto participan los estudiantes y el profesor tiene muchas posibilidades didácticas, ya que es un “espacio abierto a la significación, el disenso, la pluralidad de voces” ( p.4). Como los demás autores citados en esta investigación, unos desde la poesía, otros desde la filosofía y la didáctica, Goyes coincide en señalar que la enseñanza de la poesía:

“No debe ubicarse en la episteme del proceso cognitivo que es ropaje nuevo del antiguo psicologismo (pasos, niveles, jerarquías, sistematizaciones, conclusiones, resultados, preconceptos, conceptualización y aplicación, etcétera.); sino en la urdimbre del lenguaje, en su tejido poético (metáforas, simbologías, homologías, analogías, ubicuidades, intertextos, parodias, absurdos, gestos, mimos, ritmos, serpenteos, silencios, intersticios, misterios, incógnitas, ensueños, etcétera.); lugares donde las imágenes juegan plenas de vida y saber, y cuando constelan o interactúan configuran el imaginario.” (p.4).

Imaginar una didáctica de la poesía es incorporar esa urdimbre del lenguaje poético de que habla el profesor Goyes y generar en torno a cada uno de eso hilos del tejido, talleres y experiencias que acerque a los estudiantes de otra manera a la palabra poética.

## **4. EVOCACIÓN Y EXPERIENCIA: Sistematización de una experiencia de trabajo en las aulas**

### **4.1 El contagio**

Mi formación como licenciada en español y literatura supone el conocimiento tanto de los contenidos de literatura como de los aspectos metodológicos básicos para su enseñanza, no obstante en la realidad, la apropiación no funciona de esa manera, sobre todo en el plano particular de la literatura y específicamente de la poesía, pues como se ha sostenido a lo largo de este informe, si hay una materia que resulte ajena y difícil de aprehender en la escuela, es la poesía. Es evidente que una es la teoría sobre la poesía y la literatura en general y otra la poesía y la literatura en la escuela. La enseñanza se ha centrado en las teorías, en los inventarios de obras y autores, pero nunca en la sensibilización y acercamiento de los estudiantes a la poesía como posibilidad de vida, como recurso de la imaginación para expresarnos y acercarnos a lo más profundo de nuestras emociones. Y así como sucede en la escuela sucede en la universidad, de manera que los profesores de literatura repiten teorías, sugieren leer las obras pero muy pocas veces estudiantes y profesores entramos en contacto real con la fuerza de la poética que se necesita.

Como señaló el poeta Luis Landero en una entrevista, hay que asumir que *la poesía no se enseña, sino que se contagia*, para poder vivirla y hacer que otros la vivan. Y esa es justamente la parte más importante de esta experiencia con la poesía que, efectivamente surge de mi propio contagio al encontrar las obras de Roberto Juarroz, Cesar Vallejo, Alejandra Pizarnick, Jaime Sabines y tantos otros poetas cuya lectura me conmovió en lo más profundo de mi ser y me descubrió no solo la belleza de las imágenes sino además la profundidad del pensamiento poético, pues estoy convencida que los poetas piensan en imágenes y que ese pensamiento trasciende, que va y viene entre las miserias del hombre y la elevación de lo sagrado; que nos revela la nada y nos reconcilia con el instante, que a pesar de la certeza de lo efímero nos da ánimos de eternidad. Esa primera experiencia con la poesía vivida de manera distinta a como me había acercado a ella en otros momentos de mi vida permitió que, en adelante la mirara con otros ojos, la escuchara con otros oídos y así fueron llegando otras voces, otros poetas, otras imágenes que vinieron a colmar la sed de trascendencia, la necesidad de belleza que todos llevamos dentro.

Mi primer contacto con la poesía fue a través de Santa Teresa de Ávila. Me habían ordenado mantenerme en oración durante una hora, y ¿qué era orar? Veía a todas en un estado de quietud, unas con los ojos cerrados, otras con la mirada fija en un solo punto. Yo no podía llegar al estado de quietud de la misma forma que lo hacían ellas. Necesitaba leer imágenes que me llevaran al silencio y al diálogo con Dios. Fue entonces cuando se me permitió leer la poesía de Santa Teresa de Ávila:

*Vivo sin vivir en mí,  
y tan alta vida espero,  
que muero porque no muero.*

Quizá los versos no cumplían con el cometido religioso pero tenían la fuerza de la paradoja, de la enorme contradicción que supone el vivir desviviéndose, de sacarme de la materialidad para hacerme entrar al mundo sensible del anhelo. Fue un nuevo descubrimiento, la poesía podía liberarme, la palabra poética era trascendente.

Me había contagiado de poesía, por eso cuando fui por primera vez al aula de clase, cuando comprobé que en la escuela, la poesía no era sino una cosa que había que enseñar (y en muchas situaciones ni eso) y no la vida que se explora, un dejarse vivir; decidí que debía encontrar caminos para que mi estudiantes disfrutaran tanto como yo de esa emoción profunda, esa especie de embrujo que producía en mí la lectura de un determinado poema. Contagiada ahora de poesía no me movió otro deseo que leerla, que escucharla desde mi propia lectura, a veces en silencio, a veces en voz alta, con la misma emoción y sentimiento con la que se repite una canción que nos conmueve, una canción que se nos queda fija en los labios para repetirla una y mil veces mientras nos deslizamos en las horas del día. Esa es la manifestación de que estamos contagiados y que yo, efectivamente lo estaba. Ahí me hablaban Roberto Juarroz:

*El silencio que queda entre dos palabras,  
no es el mismo silencio que envuelve una cabeza cuando cae,  
ni tampoco el que estampa la presencia del árbol,  
cuando se apaga el incendio vespertino del viento.*

y Gioconda Belli gritando a carcajadas:

*Nos casaremos ahora que llueve a carcajadas,  
Vos y yo y la tierra celebraremos juntos  
el verdor de los cuerpos, el sexo de las flores,  
el polen de la risa...*

Todos los poetas, desde distintas orillas mostrándome el paisaje de la vida, el asombro, el encanto, las fisuras y emociones de vivir. Leía poesía porque estaba contagiada del misterio de la vida que la habitaba. Para mí los poemas se convertían en enigmas de la existencia y así se lo comunicaba a mis estudiantes, y cuando descubría el enigma, en mí se instalaba un estado de plenitud y comunión con la vida, incluso con aquello que me alejaba de ella; la poesía podía hacerme comprender desde la caída de una gota de agua hasta la furia del cielo. Porque desde el poema más triste de Vallejo o de Pizarnick, hasta la

celebración más íntima del amor bajo la lluvia de Gioconda Belli, había una explosión de vida, el testimonio poético del ir y venir de la existencia entre la alegría a veces vacilante y la tristeza emocionada que también a veces nos causa la existencia. Así lo había descubierto y así quería que ocurriese con mis estudiantes en clase de literatura, esa fue la premisa con la que ya en la universidad en los estudios de maestría, decidí que yo haría mi trabajo de grado sobre la poesía, pero que no haría un estudio crítico formal sino que me dedicaría a explorarme con mis estudiantes en el acercamiento poético para hacer de la poesía un ejercicio vital y en ese trasegar sigo haciendo camino.

Detrás de mi ventana ella espía mi trabajo de tesis.

Yo intento oler su aroma, captar la tersura de su piel, escuchar su canto, husmear sus secretos, desvestir sus enigmas, caer en ella, en los estados de los ingenios del poeta.

Aun sabiendo que nunca podré asirla quiero tomarla, pero finalmente es ella quien me absorbe.

Entonces pienso: Si yo me confabulo con ella, seguramente su magia también funcionará con mis estudiantes. Y entonces me quedo a vivir su sortilegio.

Quiero saber cómo logra cautivarme,

qué hay en sus notas que cautiva mis sentidos,

cómo es posible que mi juicio se afine y yo pueda avizorar en un poema lo que nunca han podido descubrir muchos de mis estudiantes cómo es que el poema nunca termina de revelarse, cómo cada lectura es siempre un goce distinto.

#### **4.2 Se hace camino al andar**

Como ya lo relaté al comienzo de este escrito me eché a andar sin conocer el camino, confiada en la emoción de recorrerlo sin advertir los riesgos. Para el efecto como lo anuncié al inicio había elegido el poema Acantilado de Giovanni Quesep, pues su lectura inicial me evocó la belleza del paisaje, la imponencia del acantilado y la danza del mar inaprensible bajo un cielo enorme. Luego vinieron las imágenes que asociaban la culpa con el acantilado, con la roca inamovible y la danza del mar, con la posibilidad de una vida continuamente renovada. Con estas imágenes que me conmovieron profundamente y que me pusieron a pensar sobre el profundo sentido de la poesía y de la vida, me fui al aula de clase con la convicción de que mis estudiantes, como yo, vivirían las mismas experiencias. Ahí estaba el poema:

*Hay otra forma de vivir,*

*pero seguimos aferrándonos  
al acantilado, sobre la espuma del mal.  
Seguramente alguien nos dio  
el mar de danza irrepitable:  
nosotros escogimos la roca de la culpa  
de donde no podemos mirar cielo ninguno.*

Ya tenía no solo las imágenes sino también las asociaciones de sentido que el poema me había inspirado y creí, que por efecto de contagio mis estudiantes podrían vivir como yo, y captar como yo lo hacía, las mismas emociones, las mismas imágenes poderosas del acantilado y las mismas construcciones de sentido que a mí se me habían ocurrido, pero las respuestas de los jóvenes fueron como un portazo a mi suposición ingenua de que si a mí me gustó a ellos también:

//El man que escribió eso, o estaba loco, o estaba fumado//

//el man escribe muy enredado//

// no entendí nada//

Y me di a la tarea de explorar la relación de la poesía con sus vidas. Aprovechando la relevancia que directores y profesores le habían dado por una semana al texto de la transfiguración, quise iniciar mi curso de poesía con este texto, no era una poesía, no obstante sin dogmatismos, en ese texto encontré elementos que me ayudarían a dar el primer paso al acercamiento a la poesía. Inicialmente quería incitar en los estudiantes muchos deseos por la poesía, quería que ellos se acercaran a su esencia con asombro y sorpresa.

*“Jesús tomó consigo a Pedro, a Juan y a Jacobo, y subió al monte a orar. Mientras oraba, la apariencia de su rostro se hizo otra, y su ropa se hizo blanca y resplandeciente....”*

*Aparecieron Moisés y Elías y hablaban con Jesús acerca de Su muerte que pronto tendría lugar. Pedro, no sabiendo lo que decía y estando muy asustado, ofreció armar tres enramadas para ellos. Esto es indudablemente una referencia a las enramadas que se utilizaban para celebrar la Fiesta de los Tabernáculos, cuando los israelitas habitaron en tiendas durante 7 días (Levítico 23:34-42). Pedro estaba expresando su deseo de quedarse en ese lugar. Cuando una nube los envolvió y una voz dijo, “Este es mi Hijo, mi Escogido; a Él oíd.” La nube se levantó, Moisés y Elías desaparecieron y Jesús estaba solo con Sus discípulos, (Lucas 9:22).*

Inicié el curso preguntando a los estudiantes ¿Qué significa la palabra transfiguración? Ellos respondieron: –cambiar. Era curioso que a pesar de que la institución se había empeñado en que los estudiantes entendieran el significado de la transfiguración, ellos no dieran una respuesta profunda.

Empecé entonces a descomponer la palabra y a leer el texto sin afanes para que ellos lograran entender que la transfiguración consistía en ir al otro lado, y que para ir al otro lado había que cambiar de estado. Que Jesús Juan y Santiago lo habían hecho a través de la oración, pero que eso (ir al otro lado) se podía también hacer a través de la poesía. En ese momento se me ocurrió que los poemas se podían orar, ya había leído la poesía de Roberto Juarroz y había llegado a la conclusión de que su poesía era vertical precisamente porque tenía un matiz de trascendencia, había que bajar para subir, las palabras hacían que el lector se impulsara hacia abajo, para que el ser subiera como una explosión, y así era que tanto poeta como lector se convertían en videntes del universo humano, gracias a su videncia podían trascender (subir). En ese sentido, les dije a mis estudiantes que leer poesía era transfigurarse, ir al otro lado para captar imágenes, sonidos, olores y más , entrar en un estado de contemplación de las palabras, revisar asociaciones, acoger el ritmo, contrastar significados, afinar todos los sentidos para oler, tocar, oír, ver y escuchar cada instante del poema. En ese momento eso significaba orar el poema, dejar que tocara todos los sentidos. Propuse entonces la lectura del poema de Juarroz:

***Me visitó una nube...***

*Me visitó una nube.*



*y me dejó al marcharse  
su contorno de viento.*

*Me visitó una sombra.  
Y me dejó al marcharse  
el peso de otro cuerpo.*

*Me visitó una ráfaga de imágenes.  
Y me dejó al marcharse  
la irreligión del sueño.*

*Me visitó una ausencia.  
Y me dejó al marcharse  
mi imagen en el tiempo.*

*Yo visito la vida.  
Le dejaré al marcharme  
la gracia de estos restos.*

Hice dos lecturas, la primera sin detenerme y la segunda haciendo una pausa en cada estrofa. En la primera lectura logré que ellos se quedaran en silencio, no obstante, fue difícil entender el sentido del poema. Les dije: fíjense en la palabra que más se repite (me

visitó). La visita significa una permanencia temporal, algo que llega y se va, *me visitó una nube*, la nube se relaciona con la lluvia y la oscuridad, *me visitó una sombra* la sombra es una región oscura que se produce por la luz, *me visitó una ráfaga de imágenes*, las imágenes son evocación y nostalgia, ensoñación y duelo. Y en cada visita un recuerdo triste o alegre se queda con nosotros. La vida nos visita y nosotros la visitamos también dejando una huella. La vida está llena de visitas, e incluso nosotros somos una visita para otros. Entonces, un estudiante interrumpió mi discurso para decirme: *Profesee eso que acabas de decir me lleva a pensar que los poetas analizan muy bien las palabras que van a usar, y que cada palabra es el espejo de la idea, todo el poema es como un viaje, un ir y venir, nada siempre se queda.*

En ese momento me convencí que los estudiantes sí tienen sensibilidad para la poesía, que es posible hacerlos partícipes del universo de las imágenes que todo poema trae consigo. Y aquí viene una primera reflexión teórica sobre la experiencia que me remite, justamente a la poética de Bachelard *“La imagen poética en su novedad abre un futuro del lenguaje (...) Algunas ensoñaciones poéticas son hipótesis de vida que amplían la nuestra poniéndonos en confianza dentro del universo”* (2014:13-20).

En efecto, a partir de esta primera asociación los estudiantes fueron ampliando su horizonte interpretativo, entrando en confianza con el universo poético pudieron hacer afirmaciones como estas:

- La nube también se puede asociar con las tristezas, porque cuando las nubes llegan todo se oscurece.
- Pero también la nube representa la llegada del invierno y el invierno se asocia con el frío y la soledad.
- Y la sombra es nuestra debilidad que se reconoce cuando logramos el sentido de la conciencia.
- y todo el poema es el viaje de la vida, el ir y venir entre las distintas situaciones que nos ocurren.

Habíamos empezado a hacer el camino. La clase de poesía se convertía así en una alternativa distinta a la del inventario de fechas, autores, obras o a la simple identificación de las figuras del lenguaje. El encuentro entre los estudiantes y la poesía había ocurrido.

Las tesis de Bachelard en torno a los elementos del mundo material como base sustantiva de la imaginación poética, cobran sentido en este momento de recuperación de la experiencia pedagógica y didáctica; pues se pone en evidencia que una es la realidad prosaica de la nube y de la sombra y del viento, y otra su ensoñación poética que *“llama la materia al nacimiento, a la vida y a la espiritualidad. La literatura está actuando aquí directamente. Sin ella todo se apaga. Los hechos pierden la aureola de sus valores”* (2014, 113). La nube y los demás elementos materiales que nombra el poema se sustraen del mundo material para entrar a formar parte de la alquimia poética, *“la función de lo irreal encuentra su empleo sólido (...) en una vida idealizada que le da calidez al corazón y un dinamismo real a la vida”* (p. 115).

Vinieron luego nuevas experiencias, nuevas lecturas, nuevas voces, la clase de español y literatura se había convertido, contra la normativa del currículo y de la necesidad de cumplir con un programa en clase poesía. Pasaba horas con mis estudiantes discutiendo sobre poesía, y las estudiantes me prestaban más atención cuando leía un poema que cuando les explicaba las oraciones subordinadas. Y cuando alguien se asomaba inmediatamente les decía: Niñas ya basta para hoy, saquen el libro. Y ellas gritaban noooooooooo.

Leímos entonces, *Nos casaremos en invierno* de Gioconda Belli y advertí que apenas iniciando la lectura, un silencio súbito se instaló en el aula y vi en los ojos de mis estudiantes, esa misma emoción que quizá yo había sentido a los quince años escuchando una canción de amor o luego, muchos años después, leyendo los versos de Neruda o Pizarnick, entonces descubrí la segunda receta para ganar la emoción de mis estudiantes: tenía que caminar con ellos, teníamos que hacer entre juntos el camino, y la forma de lograrlo era explorando sus sensibilidades, buscando aquellos poemas que les hablaran de cerca, que fuesen capaces de interpretar sus ilusiones, sus sueños, sus expectativas, sus

ensueños. Entonces el amor, los poemas de amor eran un buen camino. Dejé entonces que ellos eligieran a partir de mis propias sugerencias y buscando siempre un punto de equilibrio entre las demandas del currículo y mi interés por trabajar la poesía con ellos. Esa era una situación difícil de resolver porque temía que apareciera la coordinadora o viniera la auditoría para el control de los temas como se deben cumplir a desbaratarme los planes en el aula. La idea de la calidad educativa no entiende de poesía.

Y me di a la tarea de explorar la poesía universal desde una mirada distinta a la que me pedía el libro de texto, no como materia para ser informada sino como experiencia para ser vivida, y ahí apareció un tercer principio didáctico: yo debía conocer muy bien lo que pretendía contagiar, pues también me había convencido de que la poesía se contagia, no se enseña. Eran quizá descubrimientos ingenuos sin ninguna relevancia para la teoría didáctica y pedagógica de la poesía, pero que revestían para mí un profundo significado porque me comprometían cada vez más con el camino. A medida que iba avanzando el camino se hacía más denso, pero más fascinante. Me convencía de que no hay camino, se hace camino al andar, como ya lo había dicho el poeta Antonio Machado:

*“Caminante son tus huellas,  
el camino y nada más,  
caminante no hay camino,  
se hace camino al andar”*

Al parecer estaba frente a otro principio didáctico: la enseñanza de la poesía no sería un asunto de recetas y de estrategias prefabricadas y repetidas de manera mecánica, como quien sigue un camino ya trazado, sino que yo misma debía trazarlo, leyendo atentamente las sensibilidades y las expectativas de mis estudiantes, tratando de poner en diálogo mis intereses con los de los jóvenes.

### **4.3 Respirar la poesía**

Dice Georges Jean que la poesía es mimesis y ritmo, que es lenguaje del cuerpo, que es ante todo respiración; en esta lógica vale la pena destacar el papel de la lectura, de la forma como el profesor lee la poesía y proyecta en su audiencia esa emoción de la palabra hablada.

Es difícil esperar que un estudiante lea por primera vez un poema teniendo consciencia de aspectos como la entonación, el tono de voz y el ritmo que son sustanciales en la declamación. Leer un poema es en esencia declamarlo y ello implica ser consciente de las resonancias de la palabra en todo el cuerpo. Dicha resonancia dice Georges Jean se logra mediante el equilibrio entre respiración y sensualidad, y cuando un declamador, un recitador, un lector de poesía vive el poema no sólo debe considerar las imágenes poéticas, los artificios del lenguaje sino la voz que habla y se manifiesta en *“el complejo juego del aparato respiratorio, de las cuerdas vocales, de los lugares órganos de la articulación como son los labios, la lengua, los dientes, el paladar, y las cajas de resonancia que constituyen las cavidades bucal y nasal”* (Jean, 1996,37).

Leer entonces un poema es tomar consciencia de su oralidad, de la musicalidad de la palabra, y por esta razón el poema exige el tono declamatorio, el énfasis en la sonoridad, la consciencia plena de los versos, los giros y pausas tonales que imprimen sensualidad: *“la poesía concierne al cuerpo; lo sabemos porque representa la regulación en la infinita diversidad de los ritmos respiratorios (...) concierne a la tensión kinestésica del individuo”* (p. 39).

Cuando pedí a uno de mis estudiantes que leyera el poema *los Heraldos negros* de Cesar Vallejo, él asumió mi instrucción con la misma actitud de quien lee solo para informarse sin que el poema lo tocara en ninguna de las dimensiones anteriormente citadas. El efecto que produjo dicho ejercicio en sus compañeros no podía ser otro que el desinterés, el ruido, la apatía. Entonces opté por hacer mi propia lectura del poema, así en voz alta, haciendo pausa en los versos, poniendo el énfasis en aquellas palabras que en mi sentir podían transmitir la emoción:

*Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!*

*Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,*

*la resaca de todo lo sufrido*

*se empozara en el alma... ¡Yo no sé!*

Y descubrí que hacer pausas tonales, que subir o bajar intencionadamente el tono de la voz, producía en la audiencia cierta disposición para la escucha; el curso entero fue entrando en silencio, el autocontrol y la actitud de escucha se pusieron de manifiesto. Esa es la importancia de interiorizar las marcas textuales como los puntos suspensivos y los signos de admiración que cierran el primero y último verso de esa estrofa, y que la mayoría de las veces los lectores no entrenados pasan inadvertidos. Una experiencia como esta, tan difícil de poner en evidencia cuando no quedan registros sonoros, pocas veces es materia de tratamiento didáctico porque no corresponde al dominio de conceptos sino a la disposición del profesor que lee para dejarse tocar de ese *cuerpo sensual* manifiesto en la palabra poética; si el profesor quiere acercar a sus estudiantes a la poesía debe primero aprender a respirarla, a expresar esa sensualidad en la voz. “*Se trata de recorrer con la voz el espacio interior. El interior del cuerpo tanto como el interior del espíritu.* Una lectura mal hecha de un poema puede estropear el mejor texto poético, por el contrario una lectura bien hecha estimula el deseo de volver a escuchar el poema. Evidencia de esto es el hecho de que mis estudiantes se resistieran a que otros compañeros leyeran los poemas en voz alta y siempre insistieran que fuese yo quien les leyera. Mi desafío era justamente lograr que ellos también se reconocieran como lectores de poesía. Georges Jean insiste en que la clave de leer poesía es hacer que ella llegue a los oídos de los estudiantes con sus propias alas.

Lograr que esto suceda, es decir que la palabra poética surta ese efecto estético entre los estudiantes, permite actualizar una vez más la apuesta fenomenológica de Gaston Bachelard para el tratamiento didáctico de la poesía en las aulas. Mi propia experiencia como lectora de poesía frente a una audiencia de jóvenes dispersos, distraídos, desinteresados que de repente cambian sus actitud por el efecto sonoro de las palabras y se disponen primero a escuchar y luego a que le sigan leyendo los poemas que ellos mismos han seleccionado, es una constatación empírica de las tesis de Gaston Bachelard, en el sentido de que la poesía deja de ser racionalismo activo y se convierte en experiencia de vida. En acontecimiento

que toca las fibras más sensibles de la experiencia humana “*el poeta habla en el umbral del ser. Para determinar el ser de una imagen tendremos que experimentar como en la fenomenología, su resonancia*” (Bachelard 1993 a: 8)

#### **4.4 Gozar la poesía en doble vía**

Una de las experiencias más significativas del trabajo con la poesía en las aulas tiene que ver con el juego entre recepción y creación. En el plano de la recepción he de destacar específicamente las actividades de la lectura y sus principios pedagógicos didácticos que se recogen en el numeral anterior y que de manera particular exigen del profesor cierta disposición para el lenguaje poético. El profesor que quiere enseñar poesía debe regresar a la escuela, pero a la escuela de la poesía como lo señala Georges Jean en su obra ya referida, *debe sumergirse en un baño de poesía más o menos intenso (...) y contar sin limitaciones de colecciones poéticas, antologías, algunos libros teóricos relativos principalmente a la dicción, la respiración y la expresión corporal*” (pp. 173-174).

De hecho el efecto pedagógico de una buena lectura de poesía es la captura de la emoción, la atención concentrada en torno no tanto al sentido sino a la musicalidad, a esa dimensión sensual a la que me he referido anteriormente y es muy difícil en una escuela como la de hoy centrada básicamente en la eficiencia de los aprendizajes, en la función de transmitir y reproducir información elaborada y reducida a conocimientos declarativos, que esa parte vital de la poesía manifiesta en la voz, en la oralidad tenga alguna cabida. Es justamente ese vacío que no puede llenar la escuela tradicional lo que una experiencia como la que trato de reconstruir en este relato suple y me reporta como experiencia pedagógica transformadora: leer poesía es respirarla, contagiar la audiencia de la propia sonoridad del poema. Captar la atención de un niño sostiene Georges Jean está sustentado en la habilidad para poner de relieve “*las constantes rítmicas, corporales, respiratorias, cardiacas, ambulatorias*” del lenguaje oral, que proveen seguridad, confianza, naturalidad y toda la expresividad significativa de la palabra viva. Quizá por esta razón es que mis estudiantes insistían tanto

en que fuese yo quien les leyera los poemas y quizá por la misma razón se hizo posible que reconocieran en una de sus compañeras esa disposición para la poesía.

Ahora bien en la otra cara de la moneda: la creación, es mucho más interesante la reconstrucción de la experiencia no sólo porque supera la pretensión pedagógica de lograr que los estudiantes aprendan a escuchar la poesía, sino porque demanda de ellos y de la propuesta didáctica en general el concebirlos como poetas y autores. En este sentido son muchas las demandas que deben hacerse al profesor, a la estructura del currículo y al ambiente general de aprendizaje. Una de ellas es la que coinciden muchos poetas y críticos es la de advertir como lo hace Bachelard que *“Quien vive para la poesía debe leerlo todo, cuantas veces de un simple cuadernillo ha brotado para mí, la luz de una, imagen nueva (2014, 47).* En efecto, la escritura de la poesía es también producto de la capacidad de leer el mundo y de leer a otros poetas, y en este sentido el profesor puede enseñar a leer el mundo justamente desde esa perspectiva fenomenológica que Bachelard destaca a lo largo de su obra. Cuando el autor afirma que *“es preciso llegar a una fenomenología de la imaginación”* y a renglón seguido explica que se trata de un ejercicio de *“la consciencia como producto del corazón, del alma, del ser del hombre captado en su actualidad” (Bachelard, 1993 a: 9)* me permite comprender su manera particular de asumir la perspectiva fenomenológica. Se trata de la experiencia como acontecimiento, como restitución de la subjetividad que en cada joven, que en cada individuo produce el acto de leer y/o escribir un poema.

Tomando como principio didáctico esa perspectiva, me di a la tarea de proponerles a los estudiantes escribir poemas y leerlos frente a sus compañeros, orientándole la lectura para que se leyera en voz alta y luego reaccionaran con sus propios escritos ante las sensaciones o imágenes que les sugirieran las lecturas; parte de este proceso se recoge en las siguientes páginas que tratan de ilustrar a la luz del marco teórico precedente los logros alcanzados.



Una primera actividad que se realizó fue pedirles a los estudiantes que buscaran poemas de su agrado y los trajesen a clase para compartir lecturas. En el caso particular de estudiantes de undécimo llama la atención que sus propias búsquedas los hubieran llevado a configurar un corpus de textos centrado en el tópico del amor, de reconocidos autores de la lengua española y que son justamente los poetas que más han cantado al amor como Pablo Neruda, Mario Benedetti, Rafael Albertí, Antonio Machado, Alfonsina Storni, Gustavo Adolfo Bequer y Francisco de Quevedo entre otros. Lo que resulta interesante destacar de esta actividad es la recurrencia de autores y textos poéticos que hablan de cerca a estos jóvenes sobre las distintas manifestaciones del amor romántico y erótico. Los veinte poemas de amor y una canción desesperada de Pablo Neruda, Los versos de Gustavo Adolfo Bequer y de Mario Benedetti fueron los textos más seleccionados y leídos por los estudiantes. Los motivos de ausencia de pérdida del amor o de ensoñación del ser amado son las razones por la que estos estudiantes justificaron su elección. Aunque se sabe que el amor es uno de los tópicos de mayor interés de los hombres y mujeres de todas las épocas, lo que se debe destacar para los propósitos pedagógicos y didácticos de los que nos ocupamos es el significado particular que los estudiantes le atribuyen a estos poemas porque se constituyen no en temas de clase sino en experiencias de la vida espiritual y afectiva, y si los profesores sabemos incorporar estas dimensiones sensibles a nuestros propósitos pedagógicos didácticos, lograremos inducir a nuestros estudiantes a la búsqueda renovada de expresiones poéticas que tanto les hablen del amor como de las otras manifestaciones sensibles de la experiencia humana.

Al respecto de esta experiencia advierto con Bachelard que el amor es uno de los primeros motivos de la ensoñación poética; es a partir de los vínculos materiales con la ensoñación amorosa, como el hombre incorpora el cosmos y adquiere consciencia del mundo en que habita; en ese sentido que el profesor ayude a los estudiantes a encontrar los vínculos entre las distintas expresiones poéticas que refieren al amor y el elemento material del que están hechas, por ejemplo imágenes del fuego, de la lluvia, del espacio, del aire, ayuda a los estudiantes a extender asociaciones entre emociones, sentimientos y universo material lo cual constituye la clave de la imaginación poética.

Esto es justamente lo que encontré en una segunda experiencia de trabajo en la que pedí a estudiantes de octavo y noveno, escribir poemas tomando como referencias otros textos poéticos y sus propias maneras de incorporar los elementos naturales a sus composiciones poéticas, textos como “*la realidad de la soledad*” de una estudiante de octavo ponen en evidencia la forma como expande su universo expresivo apoyándose justamente en lo que Gastón Bachelard señala como los elementos de una poética del agua, del aire y de los sueños. Transcribo a continuación fragmentos del poema para mostrar los alcances de la composición poética de esta estudiante:

*Las nubes lloran acompañándome,*

*Mi espíritu se eleva de mi cuerpo,*

*Todo el planeta está vacío,*

*Y sólo yo me encuentro bien.*

*Los pensamientos me agobian,*

*Sólo la naturaleza me acaricia,*

*El gritar al aire no ayuda,*

*Y sólo espero un dormir eterno.*

Como puede advertirse la estudiante construye un universo de ensoñación apelando a los elementos materiales que había descubierto en explicaciones anteriores tales como las nubes y la levedad, el sentimiento de vacío, la presencia permanente de la naturaleza, el viento, el silencio profundo a los que apela justamente para construir su metáfora de la soledad como dimensión del espíritu. En mi parecer mostrarle a los estudiantes los vínculos conscientes o inconscientes que ellos pueden tejer entre sus necesidades expresivas y el mundo material a través del cual se expresan, es potenciar la función poética del lenguaje y la propia capacidad estética de los estudiantes. Aquí hay en mi opinión, un principio

didáctico derivado directamente de toda la poética de Gastón Bachelard, puesto que en lugar de inducir el trabajo con la poesía al inventario de figuras, autores, escuelas, provoca y estimula el universo expresivo de profesores y estudiantes al mostrarles cómo funcionan las fuerzas imaginantes del mundo material en la propia sensibilidad con lo cual la poesía deja de ser materia para ser enseñada y se convierte en experiencia vivida. En eso consiste el proyecto fenomenológico de la poética de Gastón Bachelard. Cuando una de mis estudiantes expresa en su poema que:

*el día no quiere sonreír,*

*todo es oscuro y no se logra ver claridad,*

*el soplar del viento me golpea,*

*y la naturaleza ha comenzado a morir.*

No hace una tarea, no responde a un cuestionario; expresa un mundo, pone en la monotonía del paisaje, en la oscuridad y en el viento que golpea y en la naturaleza que muere, su propia experiencia de soledad. Eso es lo que resulta estético, lo que pone de manifiesto para mí como profesora y para ella como estudiante, que la poesía no es un asunto de información sino que es materia de vida.

Los jóvenes ahora conscientes de sus propias posibilidades expresivas y del enorme potencial de recursos que les ofrece el tener consciencia de su yo poético y de sus vínculos con los elementos materiales, producen textos auténticamente poéticos, están deseosos de leer sus poemas, y dedican horas a transcribir sus versos y a editarlos a manera de libros, a redactar sus propias autografías para describirlas en las contraportadas de sus libros de poesía en un juego estético expresivo que los lleva a configurarse como autores, editores y lectores de sus propios trabajos. Esa es quizá la parte más importante con el trabajo de poesía en las aulas, porque como bien señala Georges Jean para la poesía y Sergio Frugoni para la narrativa se constituye en un giro didáctico trascendental que convierte a profesores y estudiantes en autores y no en simples consumidores de los valores estéticos ya consagrados. Cuando los niños se acostumbran a la práctica poética aprenden también a

confiar en sus propios universos expresivos y sobre todo a valorar ahora sí las producciones poéticas de otros. Como dice Arthur Rimbaud *la poesía lleva en sí misma fuerzas capaces de cambiar la vida.*

El estudiante que escribe su autobiografía a mera de presentación de su poemario y se declara lector de libros de fantasía “las crónicas de Narnia y Harry Potter” y que sabe que su vida se debate entre el ser cercano a la locura y el ser que impone la racionalidad moderna, elige ser diferente:

*Nacimos en la locura*

*y viviremos en ella*

*Prefiero ser diferente y ser negado*

*Que negarme a mí mismo*

*Porque la locura nos libra del miedo*

*y porque la locura se vuelve posibilidad de entendimiento que la razón no alcanza.*

*Ser uno con la locura es posible si se sabe aparentar ser cuerdo, se trata de vivir la máscara de*

*la razón y disfrutar, entretanto la locura .*

O el mismo que capturado en esa especie de dolor metafísico en el que se han extasiado cientos de poetas románticos o no en afirmar que “lo único que compartimos es el dolor” que lo demás, la risa, el llanto y el amor y las disputas son apenas momentos fugaces frente a lo que va de principio a fin que es el dolor. ¿Cuál poeta inspira este movimiento de escritura? Es la reacción del estudiante frente a la lectura en el aula del poema de Vallejo, hay golpes en la vida tan duras yo no sé.

Para ser auténticos, es el poemario de Lirio Azul, así se autodenomina la estudiante que jugando el juego de ser poeta, publica su verso bajo ese seudónimo que abre con la dedicatoria “a los que un día dejaron de ser normales para ser auténticos”.

Y que celebra el rincón abierto por la poesía en el aula de clase para decir que “*en este rincón poético dejaremos nuestras almas como una marca expresada con palabras que no se llevarán el viento o la distancia*”

Como si la palabra poética a diferencia de la palabra común tuviese el sello de la permanencia, como si la palabra poética tuviera el privilegio y la fuerza de permanecer más allá del tiempo mismo de su emisión y de extenderse y perdurar más allá de todas las distancias, esas son reflexiones que pone de relieve las impresiones que en la estudiante causa el acercamiento al lenguaje de la poesía, es la certeza de que la palabra poética tiene una naturaleza distinta a la del habla cotidiana, que es una palabra para permanecer y para ser oída mucho más allá de su pronunciación inicial. De la misma manera que advierte que en ella, en la palabra poética, está la posibilidad de ensoñación de la que se ocupa filosóficamente Gastón Bachelard “*para que las mentes al fin sean capaces de pensar y los corazones no se cohiban de sentir o de soñar*” sin teoría que medie, sin explicaciones del docente, la expresión de esta estudiante, de Lirio Azul sabe que la poesía es tanto posibilidad de pensar como expresión de sentimiento y de ensoñación y remata “*la libertad está en nuestras manos , con la tinta y el papel que tenemos*”.

En el mismo sentido en su poema *el olvido* logra tal y como Gastón Bachelard lo muestra en su libro *el agua y los sueños*, construir una poética del olvido a partir de imágenes de agua, arena, mar y brisa que borran toda huella, toda presencia:

*“mis pies descalzos en la arena.*

*Dejaron las huellas del pasado*

*Que con cada ola*

*Se van borrando”*

Podría ser simple expresión ingenua, aun no poesía, pero lo que no pueden ignorar ni el profesor, ni el crítico es que se trata de construcciones auténticas de jóvenes adolescentes tocados por la poesía, que sus escrituras reflejen quizá lugares comunes e imágenes fáciles, no niega que expresan sentimientos e ideas muchos más profundas y que revelan una conciencia clara de la temporalidad de la existencia, y la naturaleza del olvido, de la que estamos hechos todos los seres humanos:

*“Cuando llegue a la orilla*

*Y me siente a contemplar el mar,*

*la brisa soplará*

*y yo sabré que al fin te dejé atrás”*

Estas últimas imágenes asociadas al agua y a la brisa son elementos tomados de la experiencia que forman parte de la imaginación material pero que debidamente poetizados, trasladados al imaginar poético, actúan como fuerzas imaginantes que tienen la función de barrer, de limpiar o de llevarse lejos la imagen que nos tortura o nos causa sufrimiento, por ello el agua borra las huellas y la brisa, al soplar, ayudará también a lograr el olvido.

No es que en estas composiciones debamos advertir grandes logros poéticos como si con solo la inducción primera de los jóvenes a la poesía ya obtuviésemos poemas memorables, lo que ha de verse es que si ante estas escritura el profesor sabe mostrarles cómo los elementos materiales agua, fuego aire, etc., son la base de sus imaginaciones, entonces tendrán ellos experiencias memorables con el lenguaje y con los elementos mismos de la naturaleza como fuerzas poetizadoras capaces de engendrar imágenes vitales. Y eso es lo que ha de considerarse experiencia memorable, para estos jóvenes y quizá el primer acicate para volcarlos ahora si al disfrute de la poesía tanto porque han aprendido a leerla como se han atrevido a escribirla.

Es interesante advertir cómo el ejercicio de la escritura poética hace que emerja la consciencia crítica sobre la misma y sobre el lugar que esta ocupa en el universo relacional de los jóvenes. Cuando la estudiante escribe:

*“Ya sé que detestas mi poesía*

*Porque dices que está llena de puras cursilerías,*

*mientras que yo la escribo*

*con fluidez y fantasía*

*Aunque no tenga buen ortografía”*

evidencia su capacidad de discernir entre norma, sensibilidad y fluidez como parte sustantiva del ejercicio poético.

Mis estudiantes fueron, durante el año escolar en que se recolectaron datos para esta experiencia, capaces de producir odas, caligramas, versos de amor, y extrapolar sus sentimientos a las dimensiones cósmicas del tiempo, del espacio, de la eternidad y de la finitud de la vida. En ese proceso fueron también capaces de advertir sus propias reglas para una buena clase de poesía y señalar por ejemplo la importancia de una buena vocalización en quien lee, de una buena expresión corporal, de tener consciencia de la musicalidad de las palabras, y sobre todo de saber escuchar en el silencio el lenguaje de la poesía.

No se puede afirmar, sin embargo, que estos ejercicios didácticos se constituyan en escuela de poetas; pero es indudable que se logra un acercamiento real, vivencial a la poesía. Como se ha señalado a lo largo de estas páginas se trata de familiarizar a los estudiantes con las posibilidades expresivas del lenguaje a partir de la identificación y toma de consciencia de las manifestaciones estéticas y fenomenológicas de la palabra poética. La identificación del cuerpo sensual y sensorial del lenguaje, el reconocimiento de las formas de sublimación de la existencia, la apuesta por lo imaginario construida a partir de la asociación con los elementos materiales (aire, tierra, agua, fuego), la incorporación de la dimensión lúdica del lenguaje en metáforas, símiles y demás figuras poéticas, la asociación entre pensamiento,

lenguaje y corporalidad son todas manifestaciones de ese acercamiento real de los jóvenes a la estructura y funciones de la poesía. Los estudiantes que expresaron sus opiniones respecto de los poemas leídos en clase, los que leyeron sus propias composiciones poéticas, los que trajeron textos para ser leídos lograron de una u otra manera, adquirir consciencia del valor de la poesía en sus vidas y de sus posibilidades expresivas a través del lenguaje poético. Eso es lo que se pone de manifiesto en los distintos textos poéticos producidos por los estudiantes, algunos de los cuales se transcriben a continuación.

*“¿poesía? Para mí poesía es la vida,*

*Tan bella pero tan...*

*¿A quién no le gustaría tener una vida perfecta?*

*Pero lo maravilloso de la vida es esto:*

*Su imperfección”.*

La noche

*En aquel futuro naciente,*

*Donde nace la luz y muere la muerte;*

*En el regazo de su espeso dulzor,*

*Y en el profundo socavón que tiene su mirada;*

Encuentro de amor

*Gota cae, lluvia fluya,*

*que el sentimiento arde*

*como braza pura*

*corazón respire de aire de verdad*

*y un sentimiento nace de una solo verdad.*



La desesperación

*La desesperación entra a tu cuerpo,*

*Como la noche fría y oscura,*

*Tu corazón se centra en un sufrimiento,*

*Vez a la noche como un hombro en el cual llorar.*

El resultado final de esta experiencia pedagógica fue que por iniciativa de los mismos estudiantes se propusiera hacer un club de poetas en el cual todos pudieran leer y escribir poesía. Al momento del cierre de este informe se trabaja en la consolidación de un blog de poesía coordinado por estudiantes del colegio Centro educativo Nazaret y colegio Margarita Bosco lo cual se constituye para mí en una feliz evidencia de lo que puede producir en los jóvenes estudiantes al acercamiento a la poesía desde la poesía misma.

## **5. CONCLUSIONES**

Uno de los principales aspectos a destacar de esta experiencia de investigación es que la enseñanza de la poesía en Colombia revela una marcada tendencia a la instrumentación didáctica que impide la recepción estética del poema; manuales y libros de texto están más interesados en proveer información sobre obras, autores y tendencias, que en proveer herramientas que permitan a los estudiantes disfrutar, interpretar y producir textos poéticos. En la didáctica de la poesía, como en la de la literatura misma, predominan más las prescripciones derivadas del exceso de teoría, que experiencias concretas de trabajo en las aulas.

Por el contrario a lo que proponen los libros y manuales de texto son los poetas y escritores quienes más aportan orientaciones para el trabajo pedagógico en las aulas, unos y otros destacan la importancia de afinar la formación de los profesores de español y literatura en

materia de sensibilidad poética. Se trata como señala el poeta Jaramillo Escobar, de lograr una reeducación de los sentidos que le permita a los profesores proponer nuevas rutas de trabajo en las aulas. No se puede transmitir la sensibilidad poética sin antes haberla desarrollado.

En este sentido la propuesta fenomenológica de Gaston Bachelard constituye una valiosa herramienta teórica para construir una didáctica innovadora de la poesía, porque permite un tratamiento distinto a las recetas didácticas tradicionales apoyadas en los dominios cognitivos y estrictamente conceptuales. Un profesor de literatura que enseña poesía y que descubre el vínculo entre el mundo material y la producción de imágenes, puede explotar de manera inagotable la cantera de las propias imágenes de sus estudiantes y, por este camino, descubrirles los estados de ensoñación propios del lenguaje poético, sin tener que enfrascarse en el tratamiento de los recursos retóricos y estilísticos, de las escuelas literarias, de las cronologías y demás artificios con los que la didáctica tradicional de la literatura ha intentado, sin lograrlo, acercar los niños y jóvenes a la poesía.

Una didáctica de la poesía que interprete la propuesta fenomenológica de Bachelard y de los poetas que han reflexionado sobre el lugar y las maneras de posicionar la poesía en la escuela tendría que ser, por extensión, una didáctica fenomenológica, es decir una didáctica que, en palabras del mismo Bachelard, supere “*La imagen aprendida en los libros, vigilada y criticada por los profesores*” y se convierta en experiencia, en una didáctica que desbloquee la imaginación y libere la enseñanza de la poesía a la reducción de los conceptos y permita que emerja el ser, su interioridad, su mundo de la vida a partir del contacto y experimentación de las imágenes que el poema suscita.

Lograr dicho cometido requiere sin embargo la elección de herramientas metodológicas adecuadas entre las que el taller pedagógico emerge una alternativa de enorme potencial para desarrollar tanto a la lectura e interpretación como a la producción de textos poéticos. El taller pedagógico es, desde la perspectiva de diversos autores, una valiosa herramienta

didáctica para la enseñanza de la poesía en la escuela, sobre todo si se orienta a lograr que los estudiantes entren en la urdimbre del lenguaje, en su tejido poético (metáforas, simbologías, analogías, ubicuidades, intertextos, etcétera.); lugares donde las imágenes juegan plenas de vida y saber, y cuando constelan o interactúan configuran el imaginario.

No obstante la elección de una alternativa como el taller pedagógico es cierto que no existe una receta única, una fórmula exclusiva para hacer una didáctica innovadora de la poesía. Es más lo que puede hacer la intuición bien informada del profesor, su propia sensibilidad frente al lenguaje poético y el volumen de obras y autores de que disponga en su biblioteca, que una prescripción fría y descontextualizada de actividades vacías de sentido. La enseñanza de la poesía no será un asunto de recetas y de estrategias prefabricadas y repetidas de manera mecánica, como quien sigue un camino ya trazado, sino un viaje a través de las sensibilidades y las expectativas de los estudiantes.

En este orden de razonamiento es importante destacar el acercamiento a la experiencia poética desde las producciones mismas de los estudiantes, en las que se revela como se deriva de esta experiencia de investigación, un alto grado de apropiación de los conceptos trabajados en los talleres alrededor de la imaginación material y de la imaginación poética, es decir de la forma como la ensoñación del fuego, del aire, del agua, del espacio está en la base misma de la imagen poética.

La iniciativa de los estudiantes para la creación de un club de poetas y la consecuente creación del blog coordinado por estudiantes de las instituciones donde se realizó la experiencia es una manifestación de los logros alcanzados con la propuesta de trabajo que superó las fronteras del currículo escolar y del aula de clase y entró en la vida misma de los estudiantes.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

Ambrós,A. y Ramos,

Joan.([http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/12\\_AULA%20163164%20PRIMA\\_RIA.pdf](http://www.ub.edu/dllenpantalla/sites/default/files/12_AULA%20163164%20PRIMA_RIA.pdf)).

Pablo Aragón (<http://www.eduinnova.es/mar09/apropiacion.pdf>).

Bachelard, G. (1993a).*La poética del espacio*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

\_\_\_\_\_ (1993b).*El aire y los sueños*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

\_\_\_\_\_ (1993c).*El agua y los sueños*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

\_\_\_\_\_ (2014). *La poética de la ensoñación*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

\_\_\_\_\_ (1966). *Psicoanálisis del fuego*. Madrid: Ediciones castilla.

Baquero, P. (2015) *Didáctica de la literatura: Interdisciplina y sospecha*, en *Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporánea*. Bogotá: Universidad distrital.

Bermúdez y Núñez. (2012) *canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Bloom, H. (1986) *los vasos rotos*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Borges (<https://eisiem.wordpress.com/2012/05/24/que-es-la-poesia-j-l-borges/>).

Borja, B. Lourdes, J. Meza, V.  
([http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portalIG/home\\_1/recursos/tesis/contenidos/tesis\\_septiembre/05092007/descubramos\\_la\\_magia\\_poesia.pdf](http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portalIG/home_1/recursos/tesis/contenidos/tesis_septiembre/05092007/descubramos_la_magia_poesia.pdf)).

Borges, J. (2001). *Arte poética*. Barcelona: Editorial crítica.

Borges, J.

(<https://books.google.com.co/books?id=BvCylRUo1z0C&pg=PA128&lpg=PA128&dq> )

Castro, C. (1976). *Luceros y fusiles Medellín*: Biblioteca pública.

Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, Alicante: Centro virtual cervantes.

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica

Echavarría, R. (1977). *El transeúnte*: Bogotá: Biblioteca banco de la república.

Frugoni, S. (2005). *Escribir ficciones*. Versión electrónica. En:  
[http://www.cerlac.org/escuela/enlaces/escribir\\_ficciones.pdf](http://www.cerlac.org/escuela/enlaces/escribir_ficciones.pdf)

Gadamer, H. (1993) *Verdad y método*. Barcelona: Grijalbo.

García, P. *Aproximación didáctica a la poesía a través de la música*.

Gómez, J. (1984) *poeta del Sinú*. Sincelejo: universidad del Sinú.

Goyes, Julio César (1999). Los Imaginarios poéticos de la cultura popular; en: Universitas Humanística, 48, Año XXII, Julio-Diciembre. p.p 97-111.

Goyes, J. (<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero13/imagina.html>)

Iglesias, G. (<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/complementos/2011/Aplicacionesdidacticas2011Complementos/poesia.pdf>).

Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emece Editores.

Jara, O. (<http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>)

Jaramillo, J. ([http://www.enfocarte.com/5.25/X-504/para\\_ser\\_poeta.pdf](http://www.enfocarte.com/5.25/X-504/para_ser_poeta.pdf))

Jean, G. (1990). *Los senderos de la imaginación infantil*. México: FCE.

Jean, G. (1996) *La poesía en la escuela*. Madrid: Ediciones De La Torre

Juarroz, R. ([http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos\\_pdf/juarroz\\_poesiavertical.pdf](http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf))

Landa, F. (<http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/competencias/lenguaspymes/DBH/Poes%C3%ADa%20en%20la%20mirada.pdf>).

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Machado, A. (<http://elmundoenverso.blogspot.com/2007/11/cantares-de-antonio-machado.html>).

Maquieira D, (<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0029970.pdf>).

Mutis, A. (<https://lacanciondelasirena.wordpress.com/2013/09/27/si-oyes-correr-el-agua-alvaro-mutis/>).

Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Paz, O. (1994). *El arco y la lira*. Bogotá:Fondo de cultura económica.

Pennac, D. (1998) *como una novela*. Bogotá:secretaría de educación.

Pérez, J. (Joaquín Pérez Tejada  
([http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres\\_secundarias/emocion\\_poesia\\_secun.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres_secundarias/emocion_poesia_secun.pdf)).

Rodari, G. (1979).*Gramática de la fantasía*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México:Fondo de cultura económica.

Sabines, J.(<http://www.poemas-del-alma.com/cuando-estuve-en-el-mar.htm>).

Sánchez, J.  
(<https://books.google.com.co/books?id=ouQ3xSpXDQoC&pg=PA59&lpg=PA59&dq>).

Santamaría, E. (<https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2015/06/didc2b4tica-de-la-poesia.pdf>).

Stapich, E.([http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca\\_2.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca_2.pdf)).

Storni, A. (<http://www.ciudadseva.com/textos/poesia/ha/storni/viaje.htm>).

Torres, ([http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf)).

Valéry, P. (1998) *Teoría poética y estética*, Madrid: Visor Dis.

Vallejo, C.  
([http://www.paginasdelperu.com/ClasicosLiterarios/PDF/Poemas\\_humanos.pdf](http://www.paginasdelperu.com/ClasicosLiterarios/PDF/Poemas_humanos.pdf))

Vázquez, F. (2006), *La enseña literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

Veloza, J. (file:///D:/Users/HOGAR/Downloads/3092-6236-1-PB%20(1).pdf).

Verger I Plannells (<http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>).