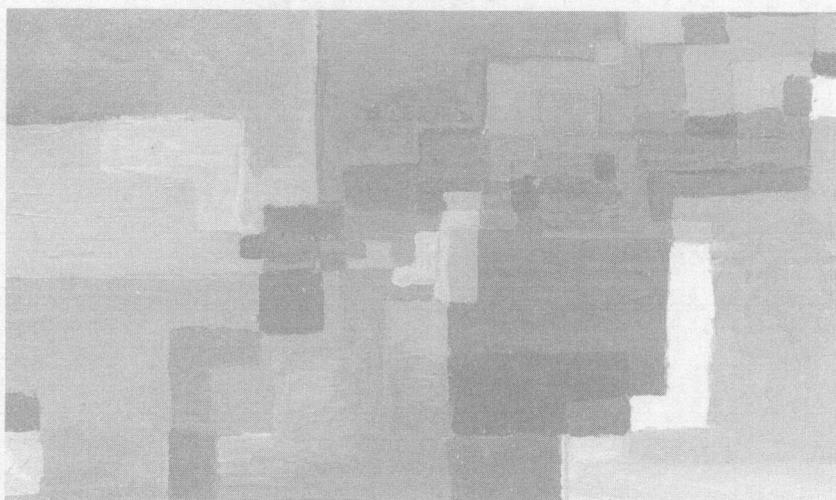


INVESTIGACIONES E INNOVACIONES DEL IDEP



**PROYECTOS ENMARCADOS EN UNA ORIENTACIÓN
SOCIOCULTURAL DEL LENGUAJE**

PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN POÉTICA: AFECTOS Y EFECTOS EN LA ORALIDAD, LA IMAGEN, LA ESCRITURA Y LA LECTURA*

Julio César Goyes Narváez¹

Las derivas de la imaginación

Una integración desde la infancia

Una nueva pedagogía entiende que su base es el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo, de un individuo social, pues cada persona es afecto y efecto de su propia formación y de la de los otros. La pedagogía debe favorecer tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación creadora en la sociedad, para que pueda asumir la tradición con tolerancia crítica y sea capaz de tomar decisiones ciudadanas. Pero esta formación integral que supera las visiones yuxtapuestas y fragmentarias de las diversas ciencias, culturas y técnicas, debe tomar conciencia de las interrelaciones entre las especializaciones y saberes, construyendo, desde y en la infancia, la región imaginaria que da sentido a todo el proceso de la vida humana. La infancia es el monstruo de los filósofos, ha dicho J.F. Lyotard, y "es también su cómplice. La infancia les dice que la mente no es dada, sino posible" (1995, p. 115).

La infancia no es un estado temporal, sino sobre todo la relación imaginaria y simbólica que se teje entre el estado filogenético y ontogénico, configurando

* Esta investigación participó en la convocatoria focalizada de 1999. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

¹ Licenciado en Filosofía de la Universidad del Cauca, Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Becario del Instituto de Cooperación Iberoamericana en Madrid, España. Profesor de Literatura Hispanoamericana, Lírica y Estética en las universidades Javeriana y La Salle. Coordinador nacional del programa de Comunicación Social Comunitaria en la Facultad de Ciencias Sociales, Educativas y Humanas de la Unad. Ha publicado numerosos ensayos en revistas nacionales y extranjeras, y varios libros, entre los que se destacan: *El rumor de la Otra Orilla*, Premio de ensayo Morada al Sur, Bogotá, 1997; *Imago Silencio*, premio de poesía Sol de los Pastos, Fondo Mixto de Cultura de Nariño, 1997; *Pedagogía de la oralidad*, Bogotá, Unad, 2001.



la imaginación que atraviesa la adultez. Porque volverse niños no es “el inesperado relámpago de un estado de gracia, sino la fatigosa adquisición de un ejercicio contra sí mismo, tarea de preparación y de espera, demolición de capas, terrible acostumbamiento al rostro de la propia existencia y –por paradójico que parezca– aproximación deliberada a la ‘feliz casualidad’”, escribe Aldo Rovatti (1990, p. 81), siguiendo a Nietzsche, que ve en la infancia “la metáfora de la metáfora”, “la transvaloración”, la imagen del “después”, cuando los sentidos y la experiencia están afinados. El poeta William Blake escribió con respecto a la imaginación que “es la existencia humana en su totalidad”, ¿y qué más totalidad que un niño que juega a orillas del mar? Los dones poéticos, oníricos y míticos de la infancia no permiten que la tiranía de la razón esquemática quiebren la sonrisa del hombre, aunque éste envejezca. Por ello, una educación razonante (no racionalista) y lúdica tiene en cuenta los imaginarios que la constituyen, pues son poderosas herramientas de aprendizaje que reconsideran las prácticas educativas, arrojando perspectivas equilibradas de las capacidades intelectuales e intuitivas de los niños y los adultos.

La pedagogía imaginante acontecerá de manera especial entre el niño y el adulto, el profesor y el estudiante, alrededor del planteamiento de ámbitos problemáticos e interrogantes que desde los imaginarios poéticos de la infancia se le hacen a la escuela, al Estado, la familia y la comunidad. Su fin es el de alcanzar una competencia creativa en el manejo de distintas situaciones y experiencias, en modelos interpretativos y explicativos, en mediaciones simbólicas y conceptuales, en la aplicación de los saberes y conocimientos; finalmente en la competencia para dialogar y decidir a la luz de opciones y valores. La docencia así concebida propicia una pedagogía de la imaginación poética que exige libertad de pensamiento a partir de la ampliación de los sentidos.

Las competencias imaginativas

El concepto de competencia (disputa, contienda, incumbencia) ha sido suficientemente debatido por fuera de la pedagogía: en la psicología, en la lingüística, en la semiótica, en la sociología, en la filosofía, etc. Arrancando de la lingüística chomskyana de competencia y actuación del hablante ideal sujeto a macrorreglas innatas, cuyas condiciones son necesarias para la interpretación y el ejercicio de la enunciación, pasamos a la competencia sociolingüística (Labov y Hymes. 1970) que desmentaliza la habilidad de construir frases bien formadas y producir comunicación infinita a partir de un número finito de frases, creyendo necesario tener una serie de actitudes extralingüísticas interactivas, sociales y semióticas. Porque el contexto no únicamente afecta

la actuación verbal, sino la competencia interna. Los postestructuralistas y recepcionistas (Eco, Barthes, Jauss, Iser, Derrida, y otros) mostrarían después, desde la crítica literaria, que el lector es un eje constructor y deconstruccionista del texto. Quedaba así desplazado el interés de la estructura cerrada y comenzó a tomar impulso el receptor y su contexto como el que pone la acción a dichas estructuras. Esta comunicación que fabula y trama, que argumenta y describe, que yuxtapone e intertextualiza, no puede ser más que narrativa; es decir, que hay una estructura que subyace en todo tipo de narración y por la cual podemos comprender, pues está de acuerdo con la estructura que se ha educado en nuestra mente. Si no hay simetría entre narración y mente, hay quiebre de expectativas y se rompen los esquemas narrativos. El papel pedagógico, entonces, está más allá de lo correcto e incorrecto, de lo útil e inútil, se sitúa en la imaginación, en su plurivocidad, polifonía y dialogía. Lo que dinamiza y confiere dialogía a la competencia y a la actuación es la imaginación poética: la ruptura, el cambio, las nuevas expectativas, la creación de nuevas estructuras, funciones y contextos.

Las competencias imaginativas como un saber-hacer (esfera cognoscitiva), hacer-hacer (esfera pragmática) y hacer-ser (esfera ontológica), son las capacidades para la actuación, interpretación y creación, solvencia para producir y recibir mensajes en contextos de situación determinados. Entendiendo la competencia pedagógica como una práctica educativa (teoría nómada) más que como una teoría abstracta, se puede decir que es una actuación con sentido que surge cuando el sujeto idóneo, dado un contexto, se dialogiza con algo concreto. No obstante, la educación no ha podido ver cómo estas fuentes imaginativas (emocionales, afectivas, creativas) ayudan junto a las intelectivo-lógicas (comunicativas, interpretativas, argumentativas, propositivas) a construir el sujeto más integral posible, a dotarlo de campos de saber cuya idoneidad emerge en circunstancias donde la pedagogía es juego de la imaginación poética: sensibilidad y afectividad (ámbito corpóreo), creatividad (ámbito espiritual) e intelectualidad (ámbito ideativo).

La educación del siglo XX hegemónica sobre la base de la inteligencia racionalista del cálculo y la medida, extrañamente ha relegado el lugar que ocupa la imaginación poética en la educación de la sensibilidad y el conocimiento creativo. De allí que la historia de la imaginación de la psique esté por hacerse, dice Cornelius Castoriadis, y agrega que la "imaginación radical, imaginario social instituyente", puede reconstruir las significaciones centrales de la filosofía y del pensamiento sociológico y político a lo largo de la historia (1997. pp. 131-132). Devolvámosle a la imaginación la dignidad gnoseológica

y ontológica de la que fue privada por la doctrina clásica occidental, que la relegó a una "facultad inferior de error y falsedad", privilegiando el pensamiento conceptual y "el auténtico conocimiento directo" (Gilbert Duránd. 1982).

La teoría clásica dicotomiza al hombre por una ruptura o distinción radical entre cuerpo y alma, entre clara conciencia racional y fenómenos psíquicos tenebrosos, corruptos, hasta que la definición aristotélica de "el hombre es un animal racional" retumbó por los siglos. Descartes le dio un nuevo impulso con su ruptura epistemológica, intentó demostrar mediante el raciocinio que la imaginación y los sentidos son engañosos. El ascetismo intelectual de Descartes le da toda la legalidad al "Cogito". En el siglo XX, hombres como Gastón Bachelard, hacen caer en la cuenta de ese "obstáculo epistemológico" y sientan las bases de una imaginación autónoma y original; con el autor de *La poética del espacio* se cierra la fisura entre conocimiento experimental y saber especulativo, validando cada uno como parte de una unidad más global llamada razón imaginaria. Entre Descartes y Bachelard pasando por Nietzsche, hay una serie de filósofos y movimientos estéticos importantes que han recuperado y profundizado en la concepción y práctica creativa de la imaginación; entre estos últimos tenemos el Barroco, el Romanticismo, el Simbolismo y el Surrealismo. No es lugar adecuado para hacer una historia moderna de la imaginación, por esta razón queda apenas esbozado.

Cuando se acuña un término como competencia imaginativa, es pertinente poner las pautas funcionales y estructurales de ese acto pedagógico (performativo) que critica y crea saber. La imaginación como función organiza las imágenes haciendo una síntesis trascendental, hace posible la creación de símbolos figurativos, irrumpe como actividad epistémica y como mediación psíquica entre la sensibilidad y el entendimiento, entre la voluntad y la razón, entre la realidad y el deseo. Como estructura es multívoca y plurívoca, despliega ambigüedad, sustituyendo y simulando otra cosa; es paradójica y dialógica.

De lo que se trata, entonces, es de revalorar la imaginación y el cuerpo (su textura, su olor, su volumen, su serpenteo), superando el dualismo exacerbado en una concepción más unitaria y global que contempla la totalidad de la psique como integrada a la función simbólica. De manera que una pedagogía de la imaginación poética debe guiar el adiestramiento matemático, la experimentación constructiva de la ciencia, la cultura física, la formación del pensamiento reflexivo. Entre otras cosas, porque como enseña Kieran Egan respecto del uso que el maestro puede hacer del cuento para la enseñanza, tenemos que desmontar los principios "ad hoc" que pretende el desarrollo

educativo como un proceso que va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la práctica manual a la experiencia simbólica (K. Egan. 1994, p. 26). La imaginación poética transgrede el orden y pone en evidencia destruyendo las representaciones estereotipadas de la realidad cotidiana, suscitando, primero en el niño y luego en el hombre, una dinámica creativa, renovadora del mundo.

El régimen nocturno y la narrativa

Hablar es existir en el océano del lenguaje, sabiéndonos idénticos al comunicar nuestros afectos, y diferentes porque sentimos sus efectos. Al hablar, apalabrar, lenguajear, fabular, iniciamos un entramado imaginario que nos conduce a la formación de nuestra individuación creadora.

Nuestra educación ha olvidado el saber narrativo como dispositivo pedagógico y poético que permite activar la educación. Este saber narrativo lo encontramos en las disciplinas literarias y el arte como sustento creador de nuevas lógicas de lo humano, más críticas y creativas que instrumentales y prácticas. El olvido de los imaginarios que construyen el saber poético-narrativo, es el olvido del régimen nocturno, lunar, maternal, ensoñado y liberador. Nuestra educación se ha ocupado demasiado del régimen diurno, solar, patriarcal, racional y lógico.

El orden imaginario es un constructo cultural narrativo que se proyecta en espacios plásticos, líricos, teatrales y audiovisuales. El saber narrativo es la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo, de allí que la razón principal por la cual el orden imaginario también sea narrativo, es porque los seres humanos somos organismos contadores de historias, individuales y colectivas; vivimos de y en el cuento. Fuimos acunados con cuentos, muchos de ellos permanecen todavía en nuestra imaginación. La relación de los cuentos con el orden nocturno es evidente, no únicamente porque la mayoría de ellos se activaron en la noche, al lado de la chimenea o al borde de la cama, sino porque los cuentos maravillosos, de hadas o de tradición oral, muestran su rostro de luz en las palabras pero esconden un misterio en lo que no representan, sugieren y evocan.

No hay duda de que existe un vínculo muy vital entre la narración y la acción humana, que va más allá de la infancia, puesto que desempeña un papel esencial en la conciencia adulta, tanto en comprensión como en comunicación. De suerte que "la narrativa nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente. En este sentido, la narrativa sirve como medio de inclusión porque invita al lector,

oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro. En el proceso puede suceder que nos descubramos más sabios, más receptivos, más comprensivos, más nutridos y a veces hasta curados" (Carol S. Witherell. 1998, p. 74).

De estas ideas generales se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin. 1995). Como se puede concluir, los beneficios pedagógicos que se obtienen al activar el régimen metafórico y narrativo, son inconmensurables, porque además de permitir el diálogo interpretativo que crea nuevas interpretaciones, es posible imaginar al otro en su pasado y futuro, en su grandeza y debilidad, en su odio y amor, en su alegría y sufrimiento.

La deriva ontoimaginaria

Se trata de integrar cuerpo, espiritualidad y alma; conocimiento, acción y emoción al inmenso mapa de la pedagogía de la imaginación poética, a la estructura totalizadora del lenguaje, a fin de hacerlo hablar, traerlo a la palabra.

Apalabrar los imaginarios de la cultura reconociendo su expresión e interpretando el mundo creado en relación con su referencia; luego volver al silencio. Apalabrar el silencio pedagógico de la lengua materna en su expresión poética para que hable, para que el currículo oculto se haga visible.

Con esta perspectiva podemos reflexionar desde el punto de vista epistemológico de la educación moderna, que a partir del proyecto ilustrado seculariza, fragmenta, individualiza, al mismo tiempo que, bajo la ilusión de la variedad, globaliza la cultura y su etnicidad, desdibujando sus diferencias.

En vez de que todos los pueblos fueran los mismos porque en el fondo son todos humanos, ahora se insiste precisamente en su diferencia: son humanos precisamente porque son distintos. Pero esta distinción en cuanto distinción se borra cuando la hegemonía racional del Estado toma por su cuenta el destino de los pueblos y la humanidad, diciendo lo que es bueno y lo que es malo, qué se importa y qué se exporta, que esto es nacional y esto internacional. En el ilusionismo democrático actual, los medios de comunicación audiovisuales cumplen con su cuota de espectáculo, sobre todo en la educación. También las prácticas pedagógicas tradicionales del lenguaje están diseñadas como gramáticas hegemónicas de canonización y consagración que definen la imaginación poética como un uso prestigioso del lenguaje, un correcto escribir

y leer, la legitimación de un estilo, una práctica didáctica y cognoscitiva de una determinada verdad y un selecto genio; la historia de fuentes de poder literario heredadas y superpuestas por movimientos, generaciones, grupos, estilos, etcétera; limitándose a un nivel lógico-argumentativo, a una "norma" lingüística que se impone como economía de intercambios lingüísticos y de mercadeo de bienes simbólicos escolares globalizantes (Pierre Bordieu. 1985, p. 24). El resultado son prácticas pedagógicas repetitivas, parasitarias, dependientes de los textos de estudio, de los programas ya elaborados y del ambiente de sospecha cuya prevención no permite pintar el aula de imaginación.

Desde un re acceso filosófico en su deriva ontoimaginaria, miramos el punto dominante de una nueva educación. Es decir que las prácticas pedagógicas deberán configurarse desde un repensar la enseñanza, la didáctica y el currículo. Es preciso reformular la estructura y función de la comunicación (como mediación dialógica y no como simple medio de transmisión de mensajes), la apertura a los valores (el reconocimiento del otro como diferencia) y la creación-crítica de alternativas humanas (poelector) que den cuenta de preguntas cómo: ¿qué es pedagogía hoy?, ¿qué es imaginación poética?, ¿qué pedagogías y poéticas existen, cómo están constituidas y como se diferencian?, ¿cuál es el modo existencial de un estado, actitud y lenguaje poéticos y un saber educativo del mismo? y ¿cuál es la relación imaginaria entre el mundo que proyecta como referente y el mundo que lo engloba como referencia?, ¿es posible enseñar y aprender poéticamente? De lo que se trata, entonces, es de indagar con qué lenguaje (saber), a partir de qué supuestos poéticos podemos pensar una nueva pedagogía, a quiénes, cuál es la trama de tensiones, negaciones y desimetrías en relación con los sujetos, instituciones, discursos y prácticas poético-pedagógicas.

Si la imaginación poética al amparo de lo que se ha dado en llamar "posmodernismo" despliega una metapoesía, la nueva educación también debe desplegar una metapedagogía que se hace autoconsciente por franquear los límites de la imaginación y creación-crítica: cómo puede ser, cómo ha sido y cómo está aconteciendo su práctica. Parodiando a J. F. Lyotard, el poeta como el maestro están en la situación del filósofo, en la medida que lo que hacen no está gobernado por reglas ya establecidas y así mismo no pueden ser juzgados por un determinismo. El maestro como el poeta deben trabajar sin reglas, pues éstas son precisamente el afecto y efecto que se investiga en empeño creativo. Esta autopoiesis se lleva a cabo mediante el juego, el humor, la crítica, la parodia, la analogía, la metáfora, la yuxtaposición, la simultaneidad, la intertextualidad, el uso de géneros populares, imágenes autorreflexivas, los mitos, el rompimiento temporo-espacial de la disciplina en práctica, etcétera.

En este sentido, una pedagogía de la imaginación poética propicia un nuevo saber-oír-decir, un nuevo saber-(hacer)-enseñar y finalmente un nuevo saber-(comprender)-vivir el mundo, en concordancia con la nueva percepción que despliega las capacidades autopoieticas, como una especie de “telefonía poética” o “telescopía de la vista”, dirá Jacques Derrida.

Este nuevo saber-oír el mundo implica una ruptura de los hábitos de relación niño/adulto, docente/discipulo frente a la anquilosada manera de ver, sentir e imaginar la poesía. Se trata de un saber comunicable mediante un proceso de enseñanza/aprendizaje que integra los imaginarios culturales populares, los medios masivos de comunicación y el entorno ambiental urbano y rural de las comunidades, con toda su carga de esplendor y miseria, con sus frustraciones materiales y anhelos fallidos, con su hambre pero también con su risa.

La imaginación simbólica y su lúdica

En la diferencia entre significado y significante encontramos ese re-conocimiento pedagógico que intenta no únicamente significar sino también expresar, re-crear, co-crear. Ya estamos en la aclaración sobre lo que es o podría ser, al menos para esta deriva, pedagogía de la imaginación poética. Si lo simbólico procura un diálogo lúdico de complementación es porque constituye un juego de preguntas y respuestas que configuran un espacio de iluminación. Este juego es una actividad libre, tanto corporal como espiritual, cuya posibilidad creadora no posee más fin que el gozo en sí mismo; si es “inútil”, entonces ¿qué con el sentido? Éste le viene del juego mismo, de su actividad bajo reglas que el jugador acepta para desplegar su libertad creadora.

La hermenéutica como interpretación de realidades expresivas es cómplice del juego, en su esfuerzo por captar lo irreductible de la intimidad singular, sin pretender agotar su inefable significado; por esto la hermenéutica, lejos de un fin utilitario y plusvático, es una actividad absolutamente creadora, no porque esté unida a la belleza que funda lo lúdico sino porque es útil en una dimensión humana que la existencia lógico-positiva no puede valorar.

El paso que vamos a dar en seguida tiene que ver con la relación pedagogía-imaginación-hermenéutica, en la digresión pedagógica a Hermes; pero antes, deseo precisar dos ideas esenciales. La primera, en el sentido de que el símbolo es redundante y es más abierto que el signo que se cierra en el sistema del significado atrapado en el significante; no así el símbolo, que puede ser expresado por numerosos significantes, por ejemplo el fuego, puede significar varios sentidos que se multiplican etnoculturalmente: para unos es purificador,

para otros evocación sexual, para aquél rememora los orígenes de la cultura (luz, transformación), para éste es una pasión demoníaca, etcétera.

La segunda idea que deseo retocar es con respecto a la actividad imaginativa y su florecimiento en el siglo XVIII con el romanticismo, primera subversión al programa academicista y racionalista de la filosofía cartesiana. Porque "romantizar significa dar a lo común un sentido superior; a lo ordinario, un aspecto misterioso; a lo conocido, la virtud de lo desconocido; y a lo finito, una apariencia de infinito", dejó escrito el poeta Novalis. Conectar la conciencia de lo universal en lo particular a través de la emoción, de la alegría y el "yo absoluto", como quería Colerige, es el trabajo de la imaginación.

Los clásicos temas de reflexión y sus postulados intelectuales y sociales caen con el espíritu romántico, cuyo símbolo es la revolución en todas sus dimensiones culturales, por eso el romanticismo, más que un movimiento literario, fue una moral, una estética, una filosofía. La imaginación es el poder que todo ser sensible percibe en sí para representarse en su cerebro las cosas sensibles. Por consiguiente, hay dos clases de imaginación: una que consiste en retener una impresión simple de los objetos y que la llamaron "imaginación pasiva", y otra, que arregla esas imágenes recibidas y las combina de diferentes formas constituyendo la "imaginación activa".

Es así como por mediación imaginaria "aparece la noción del otro", y el Ego queda rebasado en el Alter Ego. Bien, ahora demos un paso más allá con respecto a esta energía. La imaginación es tomar una cosa por otra transfiriendo de una representación con contenido sensible a una percepción o una imagen perteneciente a otro dominio. Por consiguiente, la imaginación ya no es identificación ni reconocimiento como en la percepción, sino simbolización; es decir, lanzarse fuera de sí, ir a la deriva, en aventura.

La imaginación poética no se ha considerado de sumo interés en tanto es fantaseo, goce, disfrute; pero por eso mismo es escisión, herida en el conocimiento de la realidad.

Lo importante es reparar en la felicidad como camino, en la imaginación poética como práctica educativa. Ésta no es principio ni llegada, sino tradición-transición-trance. Espacio y tiempo en el cual el hombre despliega su interioridad, abraza el mundo y la realidad, entra a escena ya no como espectador que ve la representación del mundo sino como acontecimiento; es decir, imaginario que se excede, puesto que es espectador, actor y personaje a la vez. La imaginación poética está en el centro de la perturbación del conocimiento y del saber total. El filósofo Cornelius Castoriadis (1997) haciendo una relectura

del "Tratado del alma" de Aristóteles y de la historia del pensamiento considera que "La imaginación radical, imaginario social constituyente", puede centrar la reflexión y reconstruir la filosofía, la historia, el conocimiento general.

La imaginación desacostumbra la realidad y pone en duda su existencia porque el hombre con su insaciable pulsión de hacer, tener y saber, la inventa a cada instante. La imaginación recupera el saber del otro como juego dialógico. La cultura que surge es del juego, se transforma en el juego, pues éste es más viejo que la cultura, seguimos a Johan Huizinga en su estudio fundamental del juego en "El Homo Ludens" (1968). El proyecto moderno se inicia con la "idea clara y distinta" del "homo sapiens" y del "cogito" que no permite que imágenes, metáforas y analogías lo desprendan de su carácter abstracto; de allí que la educación científica sea una "purificación" de todo lo dado como potencia imaginaria del sujeto. Luego, ante la incapacidad de la razón idealista de producir valor económico se asume práctica, razonable y se desarrolla la idea del "homo faber"; ahora, ante los límites de la razón y su tiranía positivista, buscamos irremediamente el comienzo y sostén de la vida: "el homo ludens", marginado por la cultura del martirio. Nuestro siglo rehuye lo lúdico, estableciendo una construcción coherente de la experiencia. "Se ha emprendido un inmenso esfuerzo para escamotear el azar, lo inopinado, lo inesperado, lo discontinuo y el juego. La función, la estructura, la institución, el discurso crítico de la semiología sólo tratan de eliminar lo que les aterra", escribe Jean Duvignaud, en su bello librito "El juego del juego" (1980, p. 13). Más adelante escribe que las razones para ese ocultamiento de lo lúdico en la sociedad, se debe a las exigencias intelectuales de una economía de mercado y una tecnología incontrolada, que no dejan lugar para el "terreno baldío" de la ensoñación, de "lo impensado", de lo aparentemente fútil. A los hombres de negocios y planificadores les repugna tomar en cuenta en el balance de los recursos humanos, el "precio de las cosas sin precio", es decir, de las actividades que no justifican en absoluto "la redituabilidad". El positivismo, termina diciendo el etnólogo francés, ha logrado eliminar lo que estorba a su visión "plana" del universo. El juego que es reinención en el adentro/afuera, entrada en "la perspectiva de la nada y lo inútil", dinamiza las relaciones humanas, anima la relación hasta convertirla en fiesta, derrotando la soledad y la agresividad esquizofrénica.

La imaginación al poder

"La imaginación al poder" fue la consigna de la protesta juvenil del 1968. Desde entonces los artistas y educadores han venido entusiasmados por demoler las viejas estructuras del autoritarismo y la mediocridad; no obstante,

muchos esfuerzos se han quedado en notas, mítines, foros, asambleas y sueños de idealistas y poetas. Sabemos que no es sólo el entusiasmo el que guía una nueva educación, sino las condiciones sociales y económicas hoy en crítica reacomodación. Nuestra escuela quiere pero no sabe cómo, ni con qué; es en esta encrucijada cuando la imaginación creativa se activa rompiendo las limitaciones materiales y espirituales, a un bajo costo económico en algunos casos, pero imposible sin un alto precio humano. La práctica poética ha sabido siempre sortear estas encrucijadas y por ello la debemos convocar, sin ella la pedagogía no renovará su cripta. Ahora bien, si el que practica la creatividad es el poeta o creador en el sentido antiguo del término, no es más que un apalabrador del mundo que nadie entiende o nadie quiere entender, un "loco que escribe, hace o dice cosas bonitas que no producen dinero", un desadaptado a quien le gusta restañar heridas, un extranjero que habla en otra lengua, que inventa dentro de la lengua una nueva, como refirió Proust.

De manera que el poeta se aparta de los caminos trillados de la lengua y la "hace delirar", ejerciendo profundos cambios en el ver y en el oír. La lengua inventada será siempre agramatical, asintáctica, su incomprendibilidad es un efecto de ese afecto. "El límite no está fuera del lenguaje, sino que es su afuera: se compone de visiones y de audiciones no lingüísticas, pero que sólo el lenguaje hace posibles. También existen una pintura y una música propias de la escritura, como existen efectos de colores y de sonoridades que se elevan por encima de las palabras. Beckett hablaba de "horadar agujeros" en el lenguaje para ver y oír "lo que se oculta detrás". De todos los escritores hay que decir: es un vidente, es un oyente, "mal visto mal dicho", es un colorista, un músico" (Gilles Deleuze. 1996, p. 9).

Las escuelas no dejan de representar un espacio panóptico, un tablero donde el juego lo distribuyen los que "conocen" y el conocimiento no se cultiva con risa sino con un doloroso ascenso que va desde la imitación al servilismo. Las instituciones educativas expresan imágenes antilúdicas: como candados, uniformes y pose de Rodin, o pesadas como clase de matemáticas en tarde soleada. Los días en que hay escuela contrariamente a los festivos, son días repetitivos, incluso en los mejores planteles la distribución del espacio se hace en función del trabajo escolar, del esparcimiento y del juego, y cada uno de estos espacios está perfectamente acotado: la clase, el taller de artes, el laboratorio, el patio de juegos, etcétera (Gabriel Janer. 1989, p. 12). De la educación tradicional heredamos el orden, la planificación y la utilidad, alejándonos irreparablemente del sentimiento lúdico de la existencia.

Por otra parte, no se trata de conminar a los maestros a que sean poetas, músicos, pintores, actores, escultores; bello si lo fueran, si lo intentaran, en el sentido en que una cultura como la nuestra le asigna a ese "extraño" ciudadano denominado Poeta o Artista. De lo que se trata es de inquietar y seducir al niño que nada en el hombre a que se ilumine con sensibilidad poética, a que se abastezca de imaginación, de azar y ensueño, proponiendo una pedagogía, una ética y una estética que recupere el sentimiento lúdico y el asombro. El maestro debe reclamar que la imaginación suba al poder no burocrático sino energético, para que cada niño-hombre sea capaz de descubrir por sí mismo la fascinación de esa energía, y pueda poetizar la vida que día a día va construyendo, narrarse e interfabularse en medio de la cotidianidad que lo alimenta.

Los imaginarios corporales

La referencias directas e indirectas a los imaginarios corporales son realmente recientes, sobre todo en lo que concierne al campo educativo. Hemos pasado por el campo médico y biológico, por la psicología conductual, cognitiva y psicoanalítica, por la antropología y la semiótica. La Pedagogía de la Imaginación poética tiene mucho que decir o mejor, que hacer con el cuerpo. Y ¿qué es el cuerpo?, ¿por qué tiene hoy tanta importancia? La constitución y evolución de las representaciones y discursos sobre el cuerpo son esenciales para comprender la modernidad y la posmodernidad. Las travesías corporales son parte de nuestro diario vivir, se deslizan, se vuelven invisibles, toman figura rígida, frustrante, llegan cuando menos se esperaban, nos pervierten y atosigan, nos relajan, nos hacen sufrir y también, entre sueños y deseos, nos dan la vida que nos falta. El espejo refleja nuestro cuerpo pero no es real lo que vemos sino imaginario, el espejo aporta más de lo que creemos, nos vela y revela dimensiones insospechadas; quizá el día en que nos veamos al espejo tal como somos, ya no estemos en este mundo.

Desde que abrimos los ojos estamos en interacción intra e interpersonal, no podemos abandonarnos, cargamos con el lastre de una cultura cosificada que nos quiere máquina-cuerpo, fragmentada, deshilachada. En nuestro medio el cuerpo es un eterno decir "después", un aplazamiento de su felicidad, de su realización. Aplazamos todo lo que nos puede dar placer: el gusto por estar con alguien, ir a algún lado, estar de algún modo, hacer algo que nos place, etc.

Eso somos, de eso estamos hechos, pero ¿el cuerpo no desea, no sueña, no aspira a algo mejor y verdaderamente humano?, suponemos que sí, que una atención trans e interdisciplinaria a los imaginarios corporales nos puede permitir, primero, un espacio de reflexión, de caer en cuenta de; segundo,

una comprensión de la dimensión corporal y sus interrelaciones con la cultura y el entorno, tercero, una propuesta educativa y cultural que reintegre las dimensiones biológica y ontológica del cuerpo. La educación, entonces, es y debe ser protagónica en la recuperación, reintegración, desarrollo y futuro del ser holístico donde felizmente el cuerpo encuentra su espíritu.

Como vemos, la importancia pedagógica es definitiva, el niño sale con su cuerpo de casa pero entra a la escuela mutilado. En las casas donde la violencia está a la orden del día, el niño pierde su cuerpo o lo pervierte. Y si no es la casa ni la escuela, entonces la comunidad o el territorio cultural el que ejerce poder y moldea, transforma, reprime y angustia. En el aula escolar, por ejemplo, el cuerpo del niño no es más que cabeza y manos, pensar y hacer, esa es la máxima de un respetable establecimiento educativo. Es increíble observar el columpio alegre de los pies al borde del pupitre, en los niños que todavía no alcanzan sentados el suelo, pero el "estate quieto" del maestro inmoviliza lentamente la presencia de los pies y piernas; luego, mientras interioriza la norma, la expresión lúdica ante el regocijo desaparece y se transforma como "bien hablar", "saber reírse", "saber comportarse" en el lenguaje verbal, claro, en algunos, en los demás será el silencio, no de la escucha sino del temor y la angustia. Así crecerán y a lo mejor, ya envejecidos, no podrán evitar el juego al borde la cama, el instante de separar los pies del suelo e imaginar que el cuerpo se levanta.

En los talleres sobre oralidad y etnoficción, lectura y escritura realizados con niños y niñas, se observa un acatamiento de la norma al iniciar pero, lentamente, una energía centrífuga los va poseyendo, máxime cuando la llamada de atención repetitiva y tediosa –represión al fin– pierde la autoridad y relaja la escena. El niño es cuerpo y ritmo, ésta es la clave de una *pedagogía de la imaginación poética*. No estamos sugiriendo permisividad o ausencia de normas morales y de comportamiento, ni condiciones académicas supraespeciales, sino una pedagogía que se haga cargo del incontrolable ritmo que circula en el interior y exterior del cuerpo del niño, que no lo frene impositivamente sino que lo constituya, lo alerte, lo haga soñar.

El cuerpo ha sido comprendido desde dos miradas fundamentales que en vez de hacer dialogía se han excluido entre sí: la una naturalista, cuyas condiciones biológicas de la existencia afectan la cotidianidad, analizando la interacción entre sistemas orgánicos, marcos culturales y procesos sociales; la otra posición concibe el cuerpo como un sistema de símbolos, como un texto construido socialmente, lo cual quiere decir que se puede leer e interpretar. El cuerpo es polisémico, oscila entre la naturaleza orgánica y los imaginarios

culturales. Pero si el cuerpo es únicamente definido desde el estatuto científico, como naturaleza anatómica y fisiológica, la dimensión de éste será demasiado reduccionista y esquemática, cobrando fuerza el binomio psicofísico de sujeto-objeto. Este dualismo conflictúa al hombre en el mundo, puesto que hace ver al cuerpo como una cosa más entre las cosas, incurriendo en la naturalización de la conciencia y cosificando el alma en un cuerpo-para-otros. Es irrefutable que el enfoque médico y psicologista impiden la visión totalizadora; el cuerpo es órganos estructurados pero no territorio escénico, imagen corporal o lugar de deseo. Es preciso, entonces, encontrar la unicidad con el mundo cultural-simbólico. Pues si bien mi cuerpo cobra presencia en el otro, también es cierto que ese otro cobra presencia por mí, que soy su Otro. Al Otro lo necesito como intermediario para captar mi ser, es decir el cuerpo-para-mí; pero la relación no es tan sencilla, pues la imagen que tengo de mi cuerpo por el otro, de alguna manera es falsa o por lo menos relativa. Es desde esta mirada indirecta y compleja de donde surgen los imaginarios, que es preciso estudiar, interpretar y crear.

Los tejidos simbólicos que se dan en el interior y exterior de la conciencia, pueden ser vistos en su complejidad de acuerdo con necesidades expresivas, tal como lo ve Paul Valery en sus "reflexiones simples sobre el cuerpo" (1991, p. 398). El poeta observa que para cada persona corresponden en su pensamiento por lo menos tres cuerpos, aunque él nombra cuatro, y son: a) Mi-Cuerpo, o sea el objeto que nos encontramos a cada instante. "Hablamos de ese cuerpo -dice Valery- a terceros como si se tratase de una cosa que nos pertenece; pero, para nosotros, no es completamente una cosa y nos pertenece un poco menos de lo que nosotros le pertenecemos a él"; b) Nuestro Segundo Cuerpo, es aquel que ven los demás y el que refleja nuestro retrato..."es el que ve el amor e ignora el dolor, es el que captan las artes, es el de Narciso..." En este cuerpo es difícil admitir que se está arruinado, que la imagen que nos devuelve ha envejecido; c) Tercer Cuerpo, es aquel que tiene unidad en nuestro pensamiento, puesto que sólo expresa su presencia cuando se divide y trocea. Es el cuerpo médico, biológico. Conocer, dice Valery, es haberlo reducido a trozos; y por último d) Cuarto Cuerpo, real o imaginario, está en relación con todos los anteriores pero no es ninguno, les da sentido y los integra.

Lo importante de Valery es que podemos destacar tres ejes que se relacionan: fisiológico, psicológico y social. Cada autor o investigador del cuerpo ha hecho énfasis en uno y otro eje, modificando nuestra forma de ver, sentir y pensar el cuerpo. Estas posturas hacen parte del Esquema Corporal y se deben tener cuenta desde un punto relacional, por ejemplo, para Merleau-Ponty, el cuerpo se debe definir no como un objeto o patrón postural sino como un vehículo

de ese estar en el mundo, fenomenológicamente el hombre está arrojado en él y su corporeidad está ligada a su ser-en-el-mundo. Ante este esquema el psicoanálisis subvierte, pero no rechaza ni destruye, según palabras de Michel Bernar, por cuanto el punto de vista freudiano sólo rompe con las perspectivas biológica, psicológica y filosófica del cuerpo para revelar sus fundamentos ocultos, disimulados, inconfesables. En una palabra, los fantasmas que asedian a nuestros deseos inconscientes (1994, p. 116).

Lo que sospecha Michel Bernar de estos aportes tan valiosos del psicoanálisis, es que no destruye la superestructura que se levantó sobre lo arcaico, sino que muestra el sentido de sus fundamentos y de su construcción; es decir que el esquema corporal, la conciencia de sí, termina siendo una elaboración secundaria, una refracción consciente, disfraz o máscara científica, filosófica o ideológica. Cuando los psicoanalistas hablan de cuerpo fragmentado, deslocado, hecho pedazos, dice M. Bernad, se refieren, no a la realidad biológica y orgánica del cuerpo, sino a fantasmas, es decir, a deseos que surcan el mundo imaginario del niño y le imponen su dolorosa presencia. El contexto fantasmático es un teatro de conflictos, un territorio escénico que se revela indirectamente a través de los sueños, del lenguaje, de los juegos y posturas del niño, el joven y el adulto.

Ahora bien, la contribución nueva que puede ayudar a comprender los imaginarios corporales, tiene que ver con derivar la posición naturalista de nuestro comportamiento y comprender que nuestro cuerpo está modelado por la sociedad, es un simbolismo de dos rostros, como escribe Bernard, uno el de nuestra libido y el otro el de nuestra cultura. El uno depende del otro. Hay leyes y resistencias a esas leyes que se fijan o circulan, según las dinámicas culturales, en el interior y exterior de nuestro lenguaje corporal. De allí que es prioritario imaginar y controlar un modo de cultura que nos devuelva la imagen menos alienante y más libre de nuestros cuerpos. Este espacio de imaginación y control, no es otro que la institución escolar, porque allí nuestros cuerpos se redimensionan. La práctica educativa debe comprender que somos sujetos-cuerpos y que no simplemente consumimos conocimiento sino que también somos consumidos por la cultura.

La escuela se debe sentar sobre la base de que los cuerpos no son territorios aislados, monádicos y abstractos, sino fruto de tradiciones culturales, económicas y religiosas, que incluso ellas mismas nos han disciplinado para entenderlas, puesto que los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de las metáforas a través de las que se construyen las tradiciones (McLaren. 1997, p. 84). Estas metáforas son imaginarios poéticos que es preciso comprender para

liberar y crear nuevas metáforas que den cuenta de nuestro destino más humano. La *pedagogía de la imaginación poética* parte del sujeto-cuerpo, de su metáfora, cuyo territorio intertextual construye y deconstruye el significado, creando los imaginarios anhelantes, deseantes y posibles de los demás y los propios, logrando sino el cambio, al menos la resistencia ante la hegemonía del poder y la cultura.

Estas reflexiones se relacionan y en algunos puntos se especifican a lo largo de los ensayos sobre oralidad y etnoficción, sobre todo en lo referente a comunicación no verbal y gestos, y también en lectura y escritura, en lo que tiene que ver con la metáfora corporal, máscara y poética, y la inclusión corporal, el sentimiento y la competencia.

El taller como disenso performático

La *pedagogía de la imaginación poética* 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.

Una *pedagogía de la imaginación* disloca la clase magistral, la conferencia unidireccional que no se afecta, porque mantiene a distancia, en atención (tensión) y silencio, las conciencias y los cuerpos que se disciplinan. La relación Yo-profesor habló con la verdad que legitima lo que sé, y Ustedes-estudiantes que no saben escuchan, naufraga ante el diálogo que estimula en presencia y ausencia la imaginación creativa. Y entonces, aparecen los sujetos con cuerpo, alma y cerebro integrados en una performance de la experiencia acumulada y los deseos. Entendemos la performance como una acción creativa y crítica

en un ámbito situado, lugar de cruce entre la actualización y la tradición. El verdadero taller despliega las competencias imaginativas en una escena donde la creatividad es un mensaje, pero también una forma afectiva que renueva la intimidad y los lazos entre los sujetos involucrados en la práctica pedagógica. Desde el lenguaje se desbordan las didácticas del “bien hablar y la correcta escritura”, el “tufo de literato” y el “jobi de lector de obras”. La clase magistral pasa a ser un campo de juego donde los saberes luchan, se universalizan y guardan especificidad. Ese juego de fuerzas y anhelos es el *taller* y su concepción de la enseñanza como artesanía, como experimentación y reconocimiento de experiencias pedagógico-poéticas del niño-adulto, discente-docente, bajo la dialogía, la heterogeneidad, el espacio abierto a la significación, el disenso, la pluralidad de voces.

Cuando digo taller no me refiero únicamente a una forma de animar la clase, a una actividad aislada o extraclase en la que debiera desembocar la clase de Educación Estética, Literatura, Historia, Geografía, Matemáticas, Biología, Educación Física u otra cualquiera; sino a una reformulación básica de la práctica educativa como taller; es decir, que en términos de una *pedagogía de la imaginación poética* no es posible una educación integral sin considerar el aula como un laboratorio donde las puertas y ventanas permanecen abiertas a los deseos, los sueños, las intenciones regocijantes y también agresivas de la cultura. Si es cierto que el taller es una técnica de trabajo, puesto que permite una forma concreta de orientar la clase y la labor escolar, de acuerdo claro, con la materia y sus objetivos, también es cierto que es mucho más que eso, puesto que toda técnica nueva implica un nuevo producto. Desde este punto de vista, podemos comprender que ese nuevo producto, llámese educación integral, holística, transdisciplinaria, compleja, o lo que sea, requiere del taller como pedagogía imaginativa y creativa.

Por su dialogía y solvencia, el taller acrecienta el espacio y el tiempo, a veces requiere de varias jornadas y distintos escenarios; pero esto no debe ser una limitante, sino justamente lo que es preciso buscar para evitar la inanición educativa. Lo importante es que el guía del taller planifique en ámbitos y intereses, dibuje una arquitectónica del taller que le permita viajar de orilla en orilla, de cima en cima. Lo importante es que el orientador del taller cree, de acuerdo con las circunstancias y realización de algo concreto, su propia ruta.

Plantilla a partir de la cual se desarrollaron los talleres

1. Descripción del grupo: ¿quiénes?, ¿cómo son?, ¿cuántos?, ¿dónde?
2. Recursos: físicos, humanos, técnicos.



3. Deriva: justificación y horizonte de sentido que fluye por necesidad poética, antes que por requerimiento argumentativo. La deriva no tiene propósitos fijos, es consecuencia de las circunstancias.

4. Los senderos: caminos elegidos no exentos de bifurcaciones. Motivantes más que finalidades, subjetivos más que objetivos.

5. El mapa: las coordenadas espacio-temporales e imaginativo-cognitivas.

6. Los imaginarios: el material estético oral, escrito o audiovisual.

7. Anclajes y experiencia: resultados, descripción de campo, interpretación y vivencia subjetiva.

- Taller: *performance* pedagógico que supera la clase magistral y el "aula de clase", experimentando el trabajo activo, colectivo, crítico, creativo, vivencial, concreto y sistemático.

- *Performance*: puesta en escena del lenguaje verbal, no verbal y visual; acto de habla dialógico y representacional.

El valor de la palabra

La deriva sobre oralidad se propone, en primer lugar, una refiguración de la memoria y la tradición oral, cuyos indicios histórico-culturales son fuente accesible y necesaria para transformar las pedagogías futuristas sin arraigo, al tiempo que es imprescindible en nuestro contexto educativo donde la oralidad sigue siendo un eje importante de la producción y transmisión de conocimientos. En segundo término, es una forma de desarrollar y explorar las posibilidades poéticas de la palabra, integrando el acto comunicativo a los imaginarios corporales y al lenguaje no verbal; un tercer aspecto es cualificar crítico-creativamente la *performance* oral del docente/discente, a partir del juego y las dinámicas de carácter lúdico; cuarto, comprende el reconocimiento del lenguaje no sólo como categorías lingüísticas, sino como materia de palabras, actos de habla con el cual se crean objetos y mundos y, quinto, intenta propiciar una acción pedagógica que posibilite el acercamiento de profesores y estudiantes a la tradición narrativa y a la literatura, como el arte de decir poemas y contar cuentos.

El propósito de toda educación debería superar el desgaste oral y corporal, la "palabrería" y "sensiblería", condiciones éstas manipuladas por una sociedad de mercado. Frente a este estado cultural, la pedagogía de la imaginación oral debe revalorar y promover una verdadera cultura de la palabra: sentido discursivo construido dialógicamente, donde la verdad sea ganancia antes que imposición; estética conversacional que amplifique la sensibilidad y proyecte nuestro ser

creador; acción humanizante de la oralidad cotidiana, donde tanto emisor como receptor asuman la diferencia de sus roles, cualificando la escucha como el momento privilegiado del encuentro de dos conciencias. Nuestra educación adolece de la escucha e irrespeta la emisión parlante del otro. Una pedagogía de la oralidad debe ejercitar, amplificar y profundizar constantemente en el aula y fuera de ella el hacer del habla y sus psicodinámicas crítico-creativas, así como la competencia comunicativa y sus afectos y efectos imaginarios.

Poner de manifiesto la íntima relación del lenguaje no verbal con el lenguaje articulado ha sido una razón histórica y hoy es una necesidad educativa, pues nuestra cultura requiere de lenguajes cada vez más polisémicos e integrados. Los códigos no verbales se expresan simultáneamente con los fonéticos. Las palabras junto con los gestos y las señales de aprobación o disentimiento, proporcionan al emisor y al receptor –de acuerdo con el papel que jueguen en la performance oral– la seguridad o la inseguridad de ser escuchado y de estar escuchando. En el acto de comunicación, los actores emiten señales no verbales que, a manera de subtexto, enriquecen o empobrecen su oralidad. Una pedagogía de la imaginación oral, debe hacer-saber y saber-hacer los kinemas y proxemas que constituyen ese otro lenguaje corporal-gestual-espacial, inherente al lenguaje articulado. La comunicación no verbal y la oral son muy ricas, pero su importancia no reside únicamente para el acto comunicativo, sino para el proceso del pensamiento mismo.

La tradición oral (el folclor), la narración oral y la acción dramática, son tres modalidades coincidentes y perfectamente interrelacionables.

Entendamos entonces por *performance* una acción compleja por la que un mensaje poético es simultáneamente transmitido y percibido, en un ahora y un aquí concretos. En un *performance* coinciden dos ejes de la comunicación social: por un lado está la unión entre el locutor y el autor, y por el otro el encuentro entre la situación y la tradición (Zumthor.1991, p. 33). Se puede distinguir una serie de operaciones performáticas en la acción poética: a) producción, b) transmisión, c) recepción, d) conservación y e) repetición. De esta manera podemos arriesgar –siguiendo a Paul Zumthor– una definición de oralidad: toda comunicación poética en la que, por lo menos, la transmisión y la recepción pasen por la voz y el oído. La diferencia entre trasmisión oral y tradición oral salta a la vista; la primera tiene que ver con las operaciones b y c, y la segunda con las operaciones a, d y e.

Es claro que aquí nos interesa más la tradición que la trasmisión oral; sin embargo ambas estarán en dialogía, pues en la pedagogía de la imaginación

poética encontramos contenidos lingüísticos, debido a la relación de la oralidad con el pensamiento, el habla y a veces la escritura; estéticos, por los efectos propiamente literarios; éticos, a partir de los cuales es posible una reconstrucción de los comportamientos y la moral; sociológicos, porque son patrimonio de las comunidades y propician el enraizamiento colectivo; psicológicos, al potencializar y reordenar psicodinámicamente la memoria individual; antropológicos, porque configuran al hombre en su dinámica cultural filogenética y ontogénica; lúdicos, porque su acercamiento permite la educación hablante/oyente mediante el juego y el goce vital; interdisciplinarios, como textos múltiples y dialógicos que permiten diversos aprendizajes y puestas en juego de saberes. Reivindicar la oralidad en medio de una cultura audiovisual tiene sentido, siempre y cuando no nos mueva la nostalgia de mantener las antiguas maneras de comunicación, sino la tarea de defender y darle peso a los valores de la palabra.

Sostendré que una pedagogía de la oralidad es, sin duda, una práctica educativa de la imaginación, y puesto que ésta se presenta como umbral epistemológico que comunica al orden de lo real con el simbólico, la *performance* oral será siempre creativa. La oralidad es hoy un texto híbrido, no obstante es posible alimentar su afecto y efecto diferenciando los registros y comprendiendo sus inter e intrarelaciones.

Ver no es mirar

Tenemos noticias de que las primeras teorías de la imagen provienen de Platón, cuyo mito de la caverna ofrece una comparación entre las sombras proyectadas sobre el fondo de la cueva y la condición del hombre, esclavo encadenado incapaz de salir a la luz del sol. La alegoría platónica arroja con suficiente claridad la imagen de lo oscuro y lo claro, el ascenso desde las sombras a la conciencia iluminada por el bien; de lo sensible (*doxa*) a lo inteligible (*nous*). El mundo, el alma y sus signos, desde Platón a Eco, pasando por Peirce; desde Aristóteles a Bachelard y Arnheim, pasando por Kant y Wittgenstein, son los ingredientes que nunca varían en el desarrollo y evolución de las teorías de la imagen, el imaginario y la imaginación.

Así mismo, la visión mediatizada o intervenida a través del escudo de Perceo, que hace reflejar la imagen del monstruo para poder decapitarlo. La Medusa, según cuenta el mito, petrifica a quien la mira directamente a los ojos; esa es la razón por la cual el héroe alado evita tener que mirarla de frente. Supongamos que la Medusa es la realidad y que ésta no es un constructo de la imaginación humana ni una transacción o negociación de significados

culturales, sino un burdo objeto sin más que está por fuera del sujeto. Si esto fuera así quedaríamos atrapados en la inmovilidad y el vacío. Por fortuna no vemos la realidad directamente, es más, la realidad no es nunca un lugar de reposo sino el cruce simbólico. Para poder conocerla, manipularla y trasformarla, tenemos que mirarla a través de la imagen, presentir detrás de ella, imaginar la representación de la cosa en el espejo. Pero para no dejar un importante cabo suelto en el mito, recordemos que de la sangre de la Medusa sobre el monte Helicón nace Pegaso, el caballo alado que comunica el inframundo con el supramundo, metaforizando la imaginación como el poder de hacer leve lo que se adhiere a la tierra por la fuerza de la gravedad.

Si el ver es la imagen en la que naufraga nuestra sensibilidad por estirar sus tentáculos a la percepción, entonces, mirar es establecer una dialogía, un entramado entre imágenes alcanzando órdenes imaginarios que despegan una interpretación cuando con Pegazo (grave y alado a la vez) se alcanza el orden simbólico; es decir, cuando los significados son descubiertos por los sentidos en la naturaleza externa o en la naturaleza interna por los sueños, o en el arte, que a través de los sentidos y la imaginación selecciona y depura la naturaleza, o también en el ritual que es una forma sagrada de arte inspirada y recreadora de vida.

Tanto la visión como la mirada difieren “por un grado de fijeza o de concentración”. Pero mirada y visión están unidas por lo fisiológico, lo perceptivo y lo significativo. La vista, por ejemplo, es informativa, recoge la forma, el color, el tamaño, la distancia física. Es una acción mecánica que se desplaza de lo exterior a lo interior decodificando la imagen. Ver es hacerse consciente de los objetos del mundo exterior.

La mirada surge de lo físico pero lo trasciende, supone lo sensorial pero no se agota en ello, se desprende del ojo pero no se identifica con él. La mirada otorga imaginación, da significado a las cualidades. Es claro que la mirada no está en la retina, por ello el halcón que puede ver mejor que un humano, no tiene mirada; ésta por su poder connotativo y de trasgresión del reflejo, es un hecho hermenéutico.

La educación del ver y la mirada se plantea hoy como una de las dimensiones de una pedagogía de la imagen fundada en lo que Mario Gennari (1997) llama “las confluencias” semiótico-pedagógicas y hermenéutico-pedagógicas. Lo textual y lo interpretativo, la imagen y lo imaginario, reconstruirán para la nueva formación del niño y el joven, el mundo fragmentado que a la educación acude por vía verbal, no verbal y audiovisual.

Imagen, imaginario, imaginación

Tanto la teoría clásica que reduce la imagen a llanas asociaciones, la psicologista que considera las imágenes como respuestas a determinados estímulos, y la imagen como recuerdo simple de la percepción en la memoria, han sostenido el fundamento de la pedagogía tradicional que terminó en una tecnología del hacer, una mecánica activista para rellenar "el tiempo libre". Una didáctica sin imaginario poético, sin afecto y sin efecto. Hoy hablamos de una revolución cognitiva que desvela los procesos de estimulación-respuesta desde la teoría de sistemas y su proceso de información: ¿cómo procesa la mente humana el conocimiento? En seguida se encuentra analogía entre el proceso de conocer y los procesos cognoscitivos que interactúan en lo social. De este arranque de los años sesenta se saltó a los ochenta con el impulso que la lingüística le ha dado a las ciencias sociales e informáticas, considerando el conocimiento como constructo lingüístico de la mente: modelos o imágenes construidas y no reflejos o imitaciones de la realidad. De manera que la realidad son las imágenes que hemos construido en la interacción del hombre con el hombre y de éste con el mundo. A primera vista esto resulta alentador, puesto que el conocimiento se construye a partir de la acción, pero de qué tipo de acción hablan los "constructivistas": ¿relacional, procesal, analógica, radical, trascendental? Se aboga por el conocimiento construido por el sujeto a través de procesos logicistas (J. Piaget), pero no se habla del papel de la imaginación en la creatividad, relegando así el imaginario a un plano secundario, a sabiendas de que la imaginación es el impulso o actividad que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural, posibilitando la creación artística, científica y técnica (Vigostky). La pregunta debería ser ¿cómo está constituida la imaginación?, ¿cómo configura la mente humana los imaginarios?, o mejor, ¿cómo son las imágenes que la creatividad humana produce? Estas preguntas nos llevan a otra más importante: ¿qué dicen, cómo se comportan los imaginarios poéticos a través de la memoria y la acción del hombre?

Es preciso referir una terminología que se presta a confusión, su claridad puede abrir posibilidades pedagógicas inusitadas: ¿qué es imagen?, ¿qué es imaginario? y ¿qué imaginación? Imagen (del sustantivo latino "imago-inis"), equivale literalmente a reproducción, representación. Hay variedad de imágenes, las visuales, las auditivas y las cinestésicas. Una tipología podría ser la siguiente: 1- La imagen en la mente, que es un producto mnemónico, un analogón del objeto mediante operación psíquica y cognitiva; 2- La imagen subjetiva o eidética, se representa independientemente de los objetos referenciados; 3- La imagen creada es decir *poiética*, producto de la



imaginación trascendental del sujeto; 4- La imagen afectiva, que produce una emoción estética, a partir del lenguaje coínemico; es decir del sistema de afectos (la fotografía familiar es un buen ejemplo); 5- La imagen fantástica o hipnagógica, no corresponde a un ámbito perceptivo ni a la iconografía mental, sólo podemos, como dice J. P. Sartre, permanecer hechizados. El mundo preonírico de las imágenes hipnagógicas es objeto de una mutación continua: las figuras cambian, se transforman, se disipan; 6- La imagen en el vacío, denominada fosfeno; es como un caleidoscopio pero no es fruto de un juego de espejos. Se obtiene haciendo presión en los ojos con las yemas de los dedos; 7- La imagen secuencial o imagen póstuma; la encontramos en el cine cuando pasan 24 fotogramas en un segundo, creando la ilusión del movimiento; 8- La imagen que no se ve o subliminal, hoy la encontramos en la publicidad primordialmente; 9- Las imágenes virtuales, que simulan y reproducen la realidad superando la fenomenología de la imagen; así podemos ver a Stallone (Rambo) jugando tejo en Colombia o a Humphrey Bogart bailando con Marilyn Monroe, etc.; 10- La imagen íntima, que posee una poesía desbordante; la encontramos por lo general en las imágenes de nuestra infancia que conservamos en regiones secretas de la memoria. Son imágenes personales incommunicables iconográficamente.

« La imagen es re-presentación de algo, por ello es una percepción objetivada. Reproduce una pipa pero no es la pipa, es decir no la puedo fumar (véase el ensayo de Michel Foucault sobre el cuadro "esto no es una pipa" de Magritte). La imagen es un "analogón" (doble) de la cosa representada, un signo que reemplaza la cosa misma, pero también es signo de una realidad sugerida o simbolizada, lo cual quiere decir que alcanza saberes no comprensibles por vías racionalizantes. La imagen como símbolo se mueve en las capas inconscientes y no conscientes del individuo (Freud) o de la colectividad (Jung). La imagen es entonces un doble, se disocia en dos polos de la realidad, se interioriza y subjetiva. Recordemos también que la raíz del vocablo i-mag-o es idéntica al de mag-ia, cuya similitud semántica es "encanto", "hechizo" o "atractivo" (M. A. Santos Guerra. 1998, p. 103).

La imagen, por tanto, nos da a ver de un modo especial, distinto, secreto; pues ella es presencia y ausencia, doble polaridad de lo real, y ésta realidad original se encarna en ella reavivándola. Desde la antigüedad más remota la presencia de la imagen ha diferenciado la humanidad de la animalidad, los vestigios arqueológicos son prueba de ello, pero aún seguimos viendo su lado claro, efectivo, nos hace falta comprender su lado oscuro, afectivo. Requerimos de una práctica de la imagen (imaginación) en la educación,

entre otras cosas, porque ésta supera el aquí y ahora materiales, banales, sujetos a la comprobación sin más, y los remite al renacimiento de sus fuerzas vitales.

Para que la imaginación poética popular, por ejemplo, alcance el dinamismo creativo y crítico frente a los medios masivos de comunicación, evitando que los receptores consoliden una percepción realista y totalitaria de lo que ven y escuchan, es preciso abrir las puertas a la recepción de dichas fuentes expresivas y comunicativas. La práctica educativa tiene que ir más allá de la imagen instrumentalista, vehículo didáctico como lenguaje para; a una pedagogía del lenguaje de la imagen, a una textualidad de su expresión, comunicación y significación, a un conocimiento verbal y no verbal de lo que se vale la sociedad para educar, seducir, persuadir, mentir, conocer, convencer... etcétera; porque tener acceso a la imagen es tenerlo a la civilización, enseñó Mentz. Esto quiere decir que tenemos que desmontar la idea logocéntrica de que el medio más eficaz para la aprensión y ejercicio del conocimiento es la letra impresa. Fuera de los códigos orales y escritos están los visuales. La capacidad crítica para leer las imágenes será el bastión del futuro, y no únicamente porque sea una ayuda didáctica para las ciencias y saberes, sino porque en sí misma la imagen despliega conocimiento, como bien lo investigó Rudolf Arnheim, en "Pensamiento Visual" (1971). No vemos únicamente la imagen sino además la miramos, evocamos, convocamos, invocamos. Potenciar el nivel creativo significa que la visión misma es una función de la inteligencia, que las cosas no las vemos sino que las percibimos y que la percepción es un proceso cognitivo (diferencia y generaliza simultáneamente) que nos permite relacionarnos con nuestro entorno físico y social, pues toda imagen se halla integrada al contexto. Así, quien mira más imagina más y por consiguiente, piensa más.

Pero la percepción no es la imaginación. Kant es el primero en observar la distinción, además la percepción sólo es posible por la capacidad espontánea de la imaginación. Autores contemporáneos (como Husserl, Sartre, Bachelard, M. Dufrenne) sostienen esta distinción radical entre imagen de la percepción, cuya función es pasiva y la imagen como creación y síntesis intencional. Mi propósito es conciliar pedagógicamente la propuesta de Rudolf Arnheim con la de Bachelard. Si para el primero la percepción es ya una actividad de la inteligencia, que clasifica y diferencia; si el sistema sensorial (medio y forma) es uno de los principales recursos de nuestra vida cognitiva, si ver implica pensar; y si por otro lado para Bachelard, la imaginación es la facultad mayor del espíritu humano, porque gracias a ella el hombre no sólo funda el conocimiento objetivo, sino también el arte en general, deformando las

imágenes que vienen de la percepción, entonces, la imaginación juega entre lo real al no tragar entero y lo irreal que crea.

La práctica de la imagen es la imaginación, el aislamiento de una representación no causaría más que llana curiosidad. Es la intra, inter y transrelación creativa que mediante el juego selecciona y combina, la que causa el asombro y el vértigo de un saber nuevo. Es el imaginario que recolectando sensaciones y sentidos conecta a la imagen con la imaginación. El imaginario es actividad, divergencia, multiexpresividad, pero en su desorden lúdico, en lo más profundo está estructurado y es de allí de donde sale su originalidad energética y simbólica. En esta actividad interior, el imaginario se convierte en principio alquímico de la imaginación. Esto quiere decir que la imaginación es una energía organizadora o quizá debamos precisar, reorganizadora de la representación, pues el sentido nuevo desacostumbra y quiebra cualquier código acostumbrado. Inferimos, entonces, que todos poseemos imaginarios pero no todos imaginación; para alcanzar esta última, tenemos que activar la poética o racionalidad creativa, alimentar la acción imaginaria proponiendo otra mirada sobre lo real, entrenar nuestro deseo y nuestra sensorialidad para desbloquear el imaginario y estructurarlo a través de la escritura, la pintura, la música, la acción dramática, el trabajo de formas arquitectónicas y escultóricas, la composición audiovisual y demás. Es preciso abrir las ventanas de nuestra percepción y estar dispuestos a escuchar-ver la Otredad, no sólo como imágenes que vienen desde el exterior sino que emergen desde los arquetipos ancestrales que se estructuran en la psique humana (Jung); sólo así podemos conocer y re-conocernos holísticamente.

El exceso del mirar o la lectura como escritura

La preocupación por los hábitos y ávidos lectores ha hecho aparecer una didáctica llamada "animación a la lectura" que, en la mayoría de los casos, termina siendo no ánima-acción (alma de la lectura) sino un rodeo activista que no penetra el toro textual, y no es que deseemos "una oreja", por el contrario, hay que rescatar el toreo lector como un arte que deja al toro vivo, listo para una faena escrita. Quizá esta analogía me clasifica como un ignorante en materia taurina, pues el toreo es rito de la muerte; pero la lectura es un acto trágico y sublime a la vez, y a lo mejor, la única conexión del lector (torero) con el toro (texto) sea a través de la sangre que circula en ambos, templándoles el ánimo entre lo que late y deja de latir.

Los esfuerzos que se hacen porque el niño y el adulto lean son inmensos por parte de gobiernos, escuelas y editoriales. Estas últimas empeñadas en

salir airosas en las ferias de libros, clasifican por edades, temas y costos, dividen y condicionan las necesidades de la cultura lectora. Las entidades justifican su mercado editorial y discursivo, bajo el presupuesto de que una de las fallas en la educación moderna es porque “ya no se lee”, “ni renuevan lecturas”, y esto porque profesores y alumnos no disponen de textos ni de estrategias adecuadas. Observamos por ejemplo, que a fin de corregir estas deficiencias hay un gran entusiasmo en congresos, coloquios y talleres; pero tales actividades se están convirtiendo en un trabajo escolar más, en rutina y didáctica obligatoria. Ciertos textos publicados en los últimos años dedican más páginas a ejercicios sobre el texto leído que el propio original literario publicado en el mismo volumen. El adulto que se dirige a los niños, por tomar un ejemplo, no tiene por qué falsear la voz o imitar a la abuelita para contar un cuento. Esta comunicación ridícula evita que los niños, cuando la historia es de su interés, logren superar el vocabulario desconocido con preguntas e imaginación lingüística. Y es que todavía el lenguaje se sigue concibiendo sólo como un vehículo de información, un instrumento de comunicación sin más. El maestro ha olvidado que el lenguaje tiene que ver con la construcción de los sujetos intrasubjetivos e intersubjetivos; es decir, con las relaciones que el ser humano entabla con sí mismo y con el mundo. La pedagogía olvida que son los escritores –por razones que anotaremos más adelante– quienes ayudan a configurar y darle peso a esas relaciones con el mundo.

El mediador (maestro) tiene que estar convencido, hechizado por un texto poético oral, escrito o visual, para que su transmisión no sea únicamente un acto comunicativo, la entrega de una mercancía, sino el revelamiento de un misterio profundamente humano, un regalo que un ser le da otro, un rito más allá del sentido y del sonido. El adulto mediador debe ser un auténtico modelo de lectura, de pasión y goce. No sólo “animar” o “trabajar” con la literatura, sino desarrollar unos deseos y gustos literarios y unos hábitos críticos que generen opiniones o valoraciones que el maestro debe fomentar y siempre rescatar. Bien lo escribió Luis de Castresana, “la lectura es uno de los pocos actos estrictamente individuales, personales e íntimos, en los que aún puede encontrarse a sí misma la criatura humana”. Quizá por esto debamos coincidir con Borges en que el libro es uno de los pocos regocijos en los que encontramos nuestra propia libertad; pero al poeta del laberinto le enorgulleció siempre su práctica lectora antes que las páginas magníficas que escribió.

La mediación tiene opciones y pueden ser autoritarias o liberadoras. Para nadie es un misterio la relación de la escritura-lectura con el poder, con la verdad que éste detenta. Un mediador puede convertir la lectura en un



organizado sistema de conocimientos y sensaciones que él considera, los lectores deben valorar y rescatar; o atizar la pluralidad de lo que está en juego en cada lectura y con cada lector. En el primer caso se utiliza demasiado la escritura/lectura para someter a los estudiantes a los designios de preceptos morales, ideológicos, estéticos, atrapándolos dentro de un callejón masificado, fácil de manejar y de adoctrinar. De esta manera, tener acceso al lenguaje escrito es acuñar cierto prestigio y autoridad frente a quienes no poseen esos afectos y efectos tecnolingüísticos. Al respecto, Michele Petit escribe que “el aprendizaje de la lectura es muchas veces un ejercicio que sirve para inculcar temor, que somete el cuerpo y el espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse” (1999, p. 24).

En cambio, cuando la mediación lecto/escritora no es mal intencionada, quiero decir abierta y humana, puede ser el lugar de resistencia desde donde se combate el autoritarismo y los modelos caducos y serviles. Desde esta posición, podemos adivinar la “alquimia de la recepción”; es decir, la plurisignificación lectora. ¿Quién controla la recepción?, ¿quién dice esto se leerá así, de este modo, en tal o cual intensidad?: nadie. Quien crea que lo puede hacer, delira en su poder. Por consiguiente, la lectura como la escritura son viajes indeterminados, construcciones fragmentarias, mundos producidos por la intrasubjetividad e intersubjetividad de los poelectores. Designamos como poelector al sujeto que lee manteniendo su actividad crítica y a partir de esa lectura, escribe, crea un texto que lo anima. El lector no es pasivo, escucha, desvía el sentido, transforma los códigos, reescribe. Pero también él, como poelector es transformado y trastocado, pues siempre encontrará algo nuevo en la experiencia. De manera que el sentido lo vamos construyendo con voces, sensaciones, ritmos, silencios, pensamientos sacados de aquí y de allá. El sentido no es un lugar de reposo sino un fluir continuo, algo hacia donde vamos, hacia donde queremos ir.

También en el mito de Diana (Artemis) el mirar es canibalesco, obscenidad pura. La mirada se excede en un grito que calla, pues el silencio le permite a Acteón mirar a la diosa en la desnudez que lo devora. Diana se baña, Acteón que ha salido de caza por casualidad la mira y se eterniza mirándola. Para poder continuar con su rito mata un venado y se esconde adentro de su piel, así simula su presencia entre los matorrales, pero la diosa lo adivina reflejándose a sí misma en su propio lenguaje, en su propia mudez que habla, en su desnudez visible. Acteón, nieto de Cadmo, primo de Dionisio, escondido en la gruta, asumiendo su comportamiento de ciervo, espera que Diana baje al río a bañarse, y entre ella y éste se demoniza la mirada en una intimidad que crea teofanía,

misterio; crea escritura y lectura de algo que se siente e imagina pero que no es visible, porque escapa al mirar físico y se instala en la mirada imaginaria, más allá del lenguaje sígnico, en la poesía. Finalmente, Diana hiere al ciervo que hay en Acteón, disfrazado, con el arco y las flechas que le ha dado su cuidador el Cíclope Brontes. Acteón herido, se interna en el bosque y huye, pero la sangre lo delata y sus perros, sus propios perros, lo devoran: no pueden reconocerlo. Acteón es Otro siendo a un tiempo el Mismo. Llegados a esta parte no podemos evitar citar el nombre de Borges y su espejo, menos el de Pierre Klossowski y su memorable libro *El Baño de Diana*. Como Nietzsche, Klossowski intenta enseñarnos lo inenseñable, la soledad esencial de la poesía, el exceso del mirar fragmentado y azaroso que devora nuestro propio afecto. Por eso, insiste Klossowski, "lo inenseñable son los momentos en que la existencia (...) se revela como restituida a sí misma sin más fin que volver sobre ella misma: entonces todas las cosas parecen muy nuevas y muy antiguas a un tiempo; todo es posible y todo es inmediatamente imposible; y no hay para la conciencia más que dos medios: o bien callarse o bien decirlo todo" (1990, p. XII).

El sortilegio básico sería: no es que haya un espacio escritural dispuesto a recibir la acción de la lectura, es que cualquier acción lectora que resulte destacable para el poelector, convierte automáticamente el espacio escritural en Lectura. Un texto es una escena, un mirar excesivo que parte de una presencia que ve-viviendo consciente de la acción y se arremolina en la representación que ve-mirando la acción "como si". Este exceso de singularidad es catártico, porque regenera el plano de la realidad mediante la verosimilitud del imaginar de la lectura. La lectura es acción, acción del yo ante y en lo que es el mundo, y acción del mundo sobre y en lo que es y constituye el yo. Si la escritura es verbalización de la mirada sin ver, la lectura es reconocimiento de esa mirada en su salto imaginario. No leemos un libro—escribe Jaime Siles— sino el mundo; no visualizamos un conjunto de signos, sino un ser: el que es y el que somos, lo que es y me es, el que soy y el que he sido, lo que será y lo que seré. La lectura es un reconocimiento de mi yo en el otro, y viceversa (1988: 211).

El poeta René Char escribió que es preciso escuchar a la palabra, realizar lo que dice, sentir la palabra ser a su vez lo que tú eres y su existencia se vuelve doblemente tuya. Leer es, entonces, un exceso en el mirar, la capacidad de un mirar absoluto, dirá Eliseo Diego, donde quedan suspensas las otras potencias del alma, un acto de suprema atención. Semejante capacidad de mirar es, en sí misma, el don de ese reconocimiento oscuro pero inmediato que es la poesía.

De manera que ante tal actividad lectora, ante tanto deseo de atrapar lo imposible, de figurar lo que pulsa en el interior del lector, no queda más remedio que pasar el umbral hacia la escritura y viceversa. Desde la *pedagogía de la imaginación poética*, se pueden diferenciar las dos prácticas de cara a planificar los talleres, pero es imposible separarlas en el acontecer mismo de lo imaginario; desde mi punto de vista, los afectos y efectos de la Escritura y la Lectura conforman un Todo Textual, un Ser que transgrede las didácticas operativas de la especialización y asciende desde la multiexpresividad de la voz, la letra, la imagen y el silencio, hacia la construcción del sujeto imaginativo, holístico y trascendental.

Leer es escuchar el rumor de la vida

El poelector al leer escucha y al escuchar re-crea el mundo, funda realidad mediante el acto invocativo donde autor y lector convergen, sin ser absorbidos por la identidad que anula su diferencia. La lectura y escritura poética son, justamente, la diferencia del rostro o expresión; deseo del Otro y el Mismo en su relación con el referente y la referencia. Un nivel de lectura y escritura sin supuestos es imposible, pero no por ello deja ser eficaz. El vaciamiento intelectual, cultural y emotivo no es posible en lo absoluto, pues no hay origen sino comienzo. Los prejuicios se han instalado en el poelector a través de su recorrido formativo, y únicamente se los puede hacer saltar o forzar su dialéctica en la interrelación contractual de develamiento: función intra y extratextual, en la que surge el ser de lenguaje, ser que irrumpe desde el silencio. El recuerdo de Georges Jean acerca de la acción de su maestro nos da una lección de escucha eficaz: "Yo tuve un maestro en mi infancia que practicaba varias veces al día la lección del silencio. Lo hacía con tal ausencia de autoritarismo que yo aprendí a soñar mucho y cincuenta años después le doy las gracias" (1990, p. 188). Esta exteriorización e interiorización del silencio original, este Deseo incommunicable no tiene más remedio que intentar su expresión. Como escribe Maurice Blanchot, "un mundo absolutamente silencioso, indiferente a la palabra que se calla. Silencioso en un silencio que no deja adivinar, detrás de las apariencias, a nadie que señale este mundo y que señale al señalar este mundo, aunque mienta a través de las apariencias, a la manera de un genio maligno, un mundo tan silencioso no podría ni siquiera ofrecerse como espectáculo" (1969, p. 131).

Sin embargo, es preciso pensar que el poelector no es algo totalmente aislado y distintamente autónomo (descontaminado), pues todo "poeta es un ser atrapado en una relación dialéctica (transparencia, repetición, error, comunicación) con otro y otros poetas" (Harold Bloom. 1991, p. 106). Pero

la originalidad y despojamiento de la carga cultural acontece en el cruce de la intertextualidad y en el olvido por la memoria vidente, es decir creadora. La obra sólo alcanza la dimensión artística cuando se convierte, "en la intimidad abierta de alguien que la escribe y de alguien que la lee, el espacio violentamente desplegado por el enfrentamiento mutuo del poder de decir y del poder de oír" (M. Blanchot. 1969, p. 31).

No es "ni la intuición intelectual o sensible, ni el pensamiento puro, ni la experiencia muda, sino propiamente el lenguaje, el único capaz de decirnos algo sobre el hombre" (A. Ortiz-Osés. 1973, p. 24). El poelector no es únicamente apertura o cierre, sino ante todo trayecto, desplazamiento, convergencia múltiple y diferencial a la vez. Es esta paradoja la que potencia y agiliza la imaginación, rompiendo el sistema binario de oposición excluyente de lo blanco o negro.

La soledad ha sido superada en la palabra, porque como alguna vez escribió José Bergamín, "La soledad solo es posible entre solitarios". El poelector ha pasado el umbral y ha activado la ficción con toda su carga imaginaria. Pero además, el lector está envuelto en una crónica negra y su aventura policial se abre desde indicios, pistas, huellas, pisadas, documentos, testimonios, declaraciones, pruebas; todo esto sometido a una lógica implacable. La paradoja sería encontrar a lo Sherlock Holmes y su ayudante Charles Pierce, quién es el asesino de la relación pasional entre el lector y el texto. Es preciso resolver la difícil negociación entre el placer de leer y escribir y la mecanizada y árida práctica de enseñar. De lo que se trata, entonces, es de indagar sobre una trama de tensiones, negaciones y disimetrías en relación con ciertos sujetos, ciertas instituciones, ciertos discursos y ciertas prácticas (G. Bombini. 1990). Leer es también escribir a partir de la crítica, no como actividad dependiente y parasitaria, sino como otra escritura, que es tanto como decir otro imaginario.

Hay dos intuiciones en las que descansa la concepción bachelardiana del simbolismo imaginario: la una es el dinamismo organizador de la imaginación, y la otra que ese dinamismo organizador es factor de homogeneidad en la representación. La primera instancia poética es percibida por la intuición, que no es mera opinión o sensación sino la totalidad sugerida, el ser en su inmediatez original: seducción, gozo. La lectura de deslinde inaugura sus caminos en la medida que el espacio lectoescritural se va enfocando en la mirada. Las desviaciones y ocurrencias del lector son retenidas por la mirada a la textura poética, y la proyección de la lectura es revisada todo el tiempo a medida que se va penetrando en el sentido. La textura semántica y su formación imaginaria,

la simbología y sus metáforas son la fuente meditativa que pliega la lecto-escritura, es decir, la poética y su proceso de configuración.

La aproximación iniciada implica un complejo de relaciones perceptivas, estéticas y de conciencia creadora. Esta fenomenología de la imaginación surge directamente del espaciamento poético en su actualización. Es a partir de este tejido vivo de imágenes-símbolos-metáforas, como se motiva una dinámica con la otra región de la realidad, con “la otra orilla” que acontece y retiene la expresión del ser en una constante presencia en la ausencia. La explicación lectoescritural se forja redistribuyendo las “constelaciones simbólicas” y los tejidos semánticos en convergencia más que en analogía. Ya se ha señalado que si leer es escuchar-escribir, es hablar, por consiguiente la función con el Otro no es de identidad alienable, sino de encuentro-desencuentro: confluencia diferencial, convergencia al todo pero distinguiendo matices.

Estos “repertorios” y “estrategias” (W. Iser. 1987) de temas y alusiones son procesados por el *poelector* que trata de capturar los sentidos que circulan en la textura del referente y en la referencia poética. El enlace cognoscitivo y estético entre el que lee y la obra, activa la correspondencia imaginaria. La descripción fenomenológica de la comprensión y el espacio trascendente se liberan en su representación de sentido, en la interpretación del significado diseminado en el texto. Pero este significado no es el simple resultado de la relación autor-lector mediado en la lectura y escritura, sino la relación intersubjetiva entre dos conciencias, dos imaginarios: el que habita en la obra y la que posee el poelector.

La interpretación creativa y la experiencia estética se aproximan a la capacidad y al efecto catártico de la cosmovisión imaginaria: extrañamiento que hace aparecer otros mundos en la realidad.

Cada vez que intentamos descifrar y volver a cifrar un elemento escritural, apuntamos a un elemento de la lectura y su escucha como resonancia oral, a los niveles de significación del texto y al mundo que revela o viceversa. De manera que la dirección en la que funciona y se estructura el espaciamento poético, no sólo es expresión, sino también valoración y creación de realidad. El texto no es una cosa gráfica, sino una “obra viva” que habla y posee tono singular. Un texto poético no se reduce-resuelve en una serie de frases, imágenes, metáforas, diferentes unas de otras. La poética es un espacio imaginario y virtual, una arquitectura de temas, vivencias y visiones que se pueden reconstruir, recrear según miradas y voces múltiples. Leer es escuchar la voz de la vida, escribir su manantial que no cesa.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las reglas del juego

Antecedentes

Esta investigación es una reflexión crítico-creativa, cuyos antecedentes en el panorama educativo colombiano son más bien limitados. La educación y la cultura colombianas no han podido sanar la fisura entre el campo centífico-experimental y el científico-especulativo; la duda y la desconfianza en las facultades imaginativas, terminaron anatematizando la imaginación y atribuyéndole irresponsablemente la causa de la evasión del espíritu y la irrealidad de la conciencia. Entonces, ¿qué hay en el histórico contexto educativo colombiano que valga la pena tener en cuenta? Pienso que los esfuerzos han sido variados e interdisciplinarios y aunque no tocan de frente los senderos fijados para este proyecto, sí lo conducen en esfuerzos y lo validan pedagógicamente. El papel que desempeñan los centros educativos en cuanto a la búsqueda de alternativas pedagógicas y renovaciones curriculares, es muy importante.

Los hombres y las mujeres tienen la responsabilidad de refigurar su ser y construir la sociedad donde les gustaría vivir; la educación es su bastión prospectivo y futurizante, pues educar es preparar al hombre para la edificación permanente de su ser histórico, ético y estético. Pero, ¿qué tiene que ver la imaginación en todo esto?; nada menos que enfatizar en el pensamiento divergente, en los elementos expresivos, en la actitud creativa, en la renovación de los cánones, en la audacia para solucionar problemas y en la conciencia lúdica que le permite constituirse como ser deseante que sueña y camina intrépidamente, siempre más allá de la formación convergente, meramente asimiladora y rentista. Esta deriva fue definida por Jay Paul Gilford en los años cincuenta como "pensamiento divergente"; la zona izquierda del cerebro se ocupa del pensamiento racional, contrariamente a la derecha donde se ubica la fantasía, la creatividad y la espontaneidad. Según De Bono, en su libro fundamental *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral* (1994), el pensamiento vertical o lógico consiste en ahondar siempre en el mismo agujero para buscar un tesoro, mientras el pensamiento lateral realiza un agujero nuevo.

De manera que la creatividad puede ser fortalecida y debe ser desarrollada mediante un proceso educativo vital y crítico. La responsabilidad de la

educación es definitiva, su clave es la creatividad, con ella como dinamismo refigura de forma integral la pedagogía, tejiendo lazos comunicativos con lo que Carlos González llama los ambientes psicosocial, didáctico y físico (1997).

Lo psicosocial ofrece identidad, seguridad, confianza y autonomía, integra y explosiona el saber, genera la alegría y la emoción de crear a través de la comunicación mediante diferentes lenguajes, lógicas y entendimientos. El ambiente psicosocial debe provocar el asombro, generar el interés y la atención como motores del aprendizaje en la vivencia. El ambiente didáctico aporta los métodos y procedimientos divergentes, promueve la indagación, la formulación y reformulación de problemas, no solamente en la certeza del acierto sino en la posibilidad de errar; en este espacio las preguntas más que las respuestas protagonizan abriendo senderos alegres de indagación. El ambiente físico integral, fortalece el ambiente psicosocial y didáctico desde su funcionalidad, capacidad técnica, dimensión ecológica y semiótica. En las instituciones educativas donde llevamos a cabo los talleres, las condiciones físico-ecológicas no fueron las mejores; la mayoría son espacios grises, deteriorados, abandonados; arquitecturas asimilables más a los panópticos que a los lugares donde la formación se da por libertad y afecto.

En Colombia, según Carlos González Quitián, www.jansco.gob.mx/srias/educación.tocarios.num, el interés por el desarrollo de la creatividad (nótese que hablamos de creatividad y no de imaginación), nace desde la década de los años sesenta con los estudios sobre educación y desarrollo planteados y liderados por la Universidad Nacional; posteriormente, el Instituto Alberto Merani desarrollará programas para fomentar la creatividad en la inteligencia, lo propio hará el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). En la década de los años setenta el movimiento creativista va creciendo en todo el mundo; resultado de ese entusiasmo es la Fundación Mundial de la Creatividad en Búffalo, cuyas orientaciones eran la solución de problemas y el uso de técnicas creativas como la Tormenta de ideas (el Brainstorming de Osborn) y la Sinéctica de Gordon (asociación de ideas remotas) e incluso la Imaginería guiada (visualizarse como objeto para cambiar el punto de vista creativo). En Colombia, la Universidad Nacional y la Universidad Javeriana, especialmente la Facultad de Psicología de esta última, son pioneras en el estudio y difusión del conocimiento en creatividad; el nombre de Graciela Aldana de Conde es importante en el impulso del movimiento creativista. La Universidad Nacional, por su parte, desde su sede en Manizales, protagoniza el quehacer universitario y crea un grupo académico en creatividad, incorporando la cátedra Expresión y Creatividad.

Ya en los ochenta, la Escuela de Administración Pública (ESAP), desarrolla núcleos temáticos en Problemática y Solucionática desde la perspectiva creativa; también en la Universidad EAFIT se incursiona en la articulación de la creatividad con la formulación científica, la organización y la planeación cuyos aportes han sido difundidos en diversas revistas de educación básica desde la perspectiva humanística y a la luz de la creación de los inventores. La doctora Tirado, de la Universidad de Antioquia, desarrolla el tema de la creatividad desde la perspectiva de la lúdica y el juego. En Medellín, Mónica Lenz incorpora el discurso creativo al medio empresarial. Entre 1983 y 1984, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) integra los diferentes avances de las universidades colombianas al Seminario Permanente de Creatividad.

La década de los años noventa constituye un período de capacitación, producción investigativa, difusión e integración de la comunidad académica. La Universidad Nacional, sede Manizales, oficializa tres cátedras en creatividad (Talleres de Expresión y Creatividad) en los ciclos básicos, dirigidos a la formación de pregrado en ingenierías, arquitectura y administración de empresas y dos cátedras especializadas (Gestión Creativa y Desarrollo Creativo de Productos) para las líneas de profundización en gerencia e ingeniería industrial y abre una línea de investigación en cognición y creatividad. El Instituto Politécnico Jaime Isaza, de Medellín, desarrolla un programa profesional en Ingeniería Informática y de Sistemas con fundamento en talleres de Creatividad; La Universidad Javeriana desarrolla cursos permanentes de educación continuada en creatividad para profesionales y eventos de difusión en el área; la Universidad de Nariño abre la maestría en pedagogía de la Creatividad y la Universidad de Antioquia desarrolla la especialización en Pensamiento Reflexivo y Creativo, en convenio con PRYCREA y el Ministerio de Educación de La Habana.

En el campo investigativo, además de la producción académica de las universidades citadas, se distingue la producción del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, con sede en Manizales, el cual desarrolla –en colaboración con universidades nacionales y departamentales– maestrías en desarrollo humano contemplando la creatividad como dimensión fundamental. La Universidad Nacional, en hechos más recientes, crea desde Manizales el programa nacional estratégico de fomento a la Gestión Creativa (Procrea). Allí, a través de la creatividad, se ofrece inducción, capacitación y relevo generacional del profesorado; se constituye la Cátedra Virtual en Creatividad y a través del proyecto IJO, se incentiva a los jóvenes Talentos Creadores.

Importante destacar en esta contextualización de antecedentes, los eventos nacionales e internacionales que se desarrollan, primero, bajo el auspicio de

ASCUN, con el Seminario Nacional de Creatividad en 1984, en Manizales, y a nivel internacional, en la Universidad Javeriana, con el Primer Congreso Internacional de Creatividad (1991) en Bogotá; luego, Colombia participa en el Primer Congreso Mundial de Creatividad (1993) en la UNED de Madrid; también podemos destacar el Congreso Nacional de Creatividad en 1994 en Cali, promovido por la Sociedad Colombiana de Arquitectos; además, el Seminario Internacional de Creatividad, Universidad y Empresa en 1997 en Bogotá, promovido por la Universidad Piloto de Colombia; el Seminario Internacional en Técnicas y Habilidades de Inteligencia y Creatividad, promovido por la Universidad Javeriana en 1998, la Conferencia Internacional en Creatividad, y el Encuentro de Investigadores en Creatividad en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales en 1998.

Como se puede notar, parece que el movimiento creativista ha estado relegado al medio universitario y docente, incluso más al campo de la administración y las ingenierías que al de las áreas propiamente humanistas. Esto último quizá por considerar el supuesto creativo de esos saberes, pero es allí donde el estatuto cuantificador y clasificatorio se posesionó buscando el reconocimiento de la "ciencia". También es pertinente soslayar que las propuestas creativas realizadas según este informe, tienen que ver más con la acción misma de la innovación y el cambio gerencial, empresarial, instrumental, metodológico, en el diseño y la publicidad, y no tanto o casi nada con la constitución misma de las competencias imaginativas. Por otro lado, las experiencias en la educación Básica Primaria y Básica Secundaria apenas están comenzando; es nuestro propósito dirigir la mirada hacia ese vital imaginario cultural. En algunos colegios y escuelas se ha hecho intervención desde la pedagogía creativa y lúdica a través de los PEI y, en algunos casos, se han y están diseñando currículos cuyo interés ubica las artes y las humanidades en un contexto nuevo.

Por otro lado tenemos que la mayoría de los investigadores sobre esta nueva mirada educativa son extranjeros, pues en Colombia apenas si se encuentran algunos ensayos y artículos que tocan tangencialmente la imaginación. Entre los nacionales tenemos algunos textos que, si bien no plantean de forma frontal esta temática y práctica educativa, se aproximan en su crítica y meditación, o tienen relación con la pedagogía o la imaginación en la medida en que están de acuerdo en buscar nuevas alternativas de enseñanza².

² Entre los más importantes estudios y libros están: *Ampliando espacios para la creatividad* (memorias del primer congreso internacional de creatividad. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología y Colciencias: Santafé de Bogotá, 1992); *La piel del alma* de Francisco Cajiao (Edt. Magisterio, 1997); *Procesos creativos para la construcción de textos* de Matilde Frías Navarro (Edt. Magisterio, primera edición 1996, segunda edición 1998); *Pedagogía de la escritura creadora* de Javier Jaramillo (Edt. Magisterio, 1998);

Los senderos

El horizonte de sentido de esta investigación se puede sintetizar en senderos que se abren a derivas dialógicas que fueron delimitadas de cara a construir un texto que sirviera de informe final. El primer sendero fue indagar en las relaciones creativas que la imaginación poética teje entre los sujetos (discentes, docentes, comunidades), los objetos culturales (sociedad, escuela, estado, familia) y las expresiones de la cultura; en seguida había que aproximarse a algunos saberes y experiencias sobre el espacio imaginario y su deriva pedagógica, dando lugar a que un lado del espejo, acaso el más real y petrificado, desarrolle experiencias creativas sobre la práctica. El segundo sendero tenía que resaltar las conexiones entre ciertas estructuras y funciones de la imaginación, sugiriendo la necesidad de reformular las competencias lingüísticas y comunicativas a la luz de la imaginación poética. El tercer sendero fue propiciar una crítica-creativa de la enseñanza de las ciencias humanas y sociales, y de sus nexos con otros saberes, a través de la lectura-escucha de universos simbólicos integrales y diferenciales, logrando que el maestro y el estudiante dejen de padecer la cultura poética y la construyan. Esto es posible retomando la poética como lengua simbólica, textual y discursiva que teje la realidad y la dialogiza socialmente con hilos expresivos, significativos, comunicativos e interpretativos. El cuarto sendero intentaba innovar lo pedagógico asumiendo la enseñanza y el aprendizaje como un acto de habla creativo y significativo, y como un hecho ético-estético que sensibiliza y carga de sentido al docente, al discente y a la comunidad en la valoración de las múltiples manifestaciones del lenguaje. El quinto sendero, bordeando los caminos del sonido, el silencio, la palabra y la imagen, quería sostener la acción pedagógica en el umbral del asombro y lo lúdico, recuperando y fortaleciendo el amor

Pedagogía de la creatividad y de la lúdica de Carlos Alberto Jiménez (Edt. Magisterio, 1998); *Pedagogía Universitaria: una mirada estética* de Rodrigo Velasco Ortiz (Universidad Autónoma de Bucaramanga. Ensayo aparecido en *Signo y Pensamiento*, No.31 (XVI), Universidad Javeriana, 1997); *El amor de la lengua y otros ensayos* de Rodrigo León Navarro, profesor de la Universidad del Valle; *El Derecho a la Ternura* de Luis Carlos Restrepo, profesor de la Universidad Javeriana; *Descubriendo Niños Lectores*, investigación sobre las construcción de textos literarios (IDEP y Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., 1997); *la Formación de los Educadores en Colombia*, Bogotá, IDEP, 1996. *Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores*, Magisterio, Bogotá, 1996; *Colombia al Filo de la Oportunidad*. Bogotá, IDEP, 1997; *Investigación, escritura y educación de Fabio Jurado*. Red-Universidad Nacional, Bogotá, 1997; *Creatividad, educación y ambiente*, de Carlos González, CINDE, Medellín, 1997; *Juguemos a Interpretar* (evaluación de competencias en lectura y escritura) de Fabio Jurado, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez, Bogotá, Plaza & Janes, 1998. *Imaginación, creación y transcreación* (1989) y *Los niños hidropónicos* (infancia, ficción y realidad) de Rodrigo Argüello, Bogotá, Net Educativa, 1999. *La imaginación poética: afectos y efectos en la pedagogía, la estética y la cultura* de Julio César Goyes, en revista digital *Especulo* No. 11, de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, Madrid, España, 1999. *Memorias del CIDEL*, Centro de Investigaciones Didácticas del Español y Literatura, Universidad Surcolombiana, posgrado en Pedagogía de la Creación Literaria, 2000.

por su práctica. Son motivaciones, aperturas, no objetivos de los cuales tenga que dar cuenta estadística; si la investigación o el informe no los refleja como debiera, es porque la necesidad pedagógica de abrir otros caminos y anclar en otras orillas fue impostergable, o porque los afectos pudieron más que los efectos, o simplemente porque la imaginación que defendemos es creativa, no reproductiva.

Metodología

Aquí nos referimos, única y exclusivamente al desarrollo de la investigación, a sus estrategias discursivas y prácticas, y no al debate que propinamos diferenciando el conocimiento lógico-científico del poético narrativo y que está consignado en una de las derivas que por limitación espacial no incluimos en esta sinopsis:

○ **Triangulación.** Bajo el dinamismo propio de un saber-hacer como hermenéutica del lenguaje, se da cuenta de la pluralidad del sujeto y la necesidad del otro. Esta *dialogía* destruye el criterio de verdad absoluta por la contaminación de las voces que provienen de diferentes contextos socio-culturales y pedagógicos, abriendo el camino hacia la construcción continua de un saber significativo.

Las referencias

Son los estudios y experiencias que sobre pedagogía de la creatividad y de la imaginación sustentan la puesta en escena de los talleres, y los validan en sus anclajes e interpretaciones.

Los talleres

Son *performances* pedagógicos de encuentro entre los estudiantes, el investigador y la imaginación creativa. Planeados según derivas, senderos, mapas y anclajes; devienen en etnografía poética que registra la experiencia sucedida, el deseo y las intenciones puestas en juego; cuestionan, además, los conceptos predeterminados por las referencias, los validan u obligan a transformarse; además, crean un metalenguaje propio de toda construcción de conocimiento

El investigador

Tanto los talleres como las referencias se consolidan únicamente cuando el investigador como sujeto reconstruido y constructor, comprende uno y otro ángulo haciéndolos dialogar; cuando interpreta y crea una mirada que sirve de horizonte "epistemológico" para practicar la pedagogía de la imaginación.

La competencia pedagógico-imaginativa que el investigador tiene, participa en el trabajo como experiencia subjetiva, narrativa y comprensiva, antes que como saber objetivo, descriptivo, explicativo y didáctico.

Los ensayos y sus derivas

Este conjunto de ensayos se configuran desde un proyecto de vida en estado poético y en relación pedagógica, articulado a la etnografía de los talleres realizados con niños, jóvenes y profesores de ambos sexos, a la cultura y sus concepciones de mundo locales y universales. Tal vez por eso su escritura se resuelve a veces en opacidad, en deriva o en entreglosamiento. La investigación gira en torno a la capacidad imaginativa del sujeto para construir realidades, es decir lenguajes. Una investigación siempre crea un nuevo paradigma o mirada epistemológica (el qué), pero además crea su metalenguaje (el cómo). Me propuse, como consta en el informe final que incluye la totalidad de los ensayos más los ocho talleres realizados, no cuestionar únicamente los contenidos de la pedagogía centrada en el razonamiento y la inteligencia del cálculo estadístico sino, además, desarticular la escritura "coherente", lógica y didáctica del informe de investigación, haciéndola sufrir una crisis en el interior del lenguaje normativo y gramatical ("lo bien escrito", "lo correcto", "la lógica lineal", etc.), para que aflore la imaginación poética, su dialogía, su intertextualidad, su yuxtaposición, su campo metafórico. De lo contrario, el informe no pasaría de ser una descripción psicológica y didáctica de resultados para aplicarse. No niego que ese estilo y práctica son importantes, pero dista de mis propósitos. Como dice el profesor Rodolfo Ramírez de la Universidad Nacional en un artículo aparecido en Educación (Nº 12 de julio 9, 2000, p. 17), referido al pensamiento divergente, en el que valora tres aspectos básicos: "la fluidez, esto es, la facilidad para ofrecer gran número de respuestas; la flexibilidad o tendencia a producir ideas diferentes entre sí y la originalidad, es decir, la relativa rareza de las soluciones obtenidas". De lo que se trata entonces es de reconsiderar la pedagogía, no como significado de reposo, sino como deriva de construcción de un saber y una práctica a partir de la imaginación. En esta investigación como en la poesía, la fuerza simbólica es centrífuga y polifónica, y el lector/maestro tomará lo que le hace falta y necesita, lo demás lo deconstruirá o lo hará servir para iniciar otra diáspora.

Es lugar común decir que un buen curso de humanidades es quizá un compendio de buenas lecturas; aquí intentamos acogernos a este criterio. Su complejidad es consecuencia de una mirada que prefiere interrogar antes que contestar, seduciendo en su simulacro, jugando en el umbral que potencia el

afuera desde adentro y el adentro desde afuera. Albergo la esperanza, como dice Mary Warnock en el prefacio a su libro *La Imaginación* (1981), de que tal vez al hacer resaltar las conexiones entre ciertas funciones distintas de la imaginación, también se pueda sugerir por qué tenemos la necesidad de educar en la imaginación.

Estas derivas pretenden que el Lector (escucha) pueda entrar en el informe con fluidez, de allí cierta libertad en las citas a textos de escritores que se han preocupado por la infancia, la imaginación y sus nexos con la cultura. La pedagogía que creo más adecuada para propiciar un fin creativo y crítico es la global, es decir, aquella que no excluye el uso de los métodos tradicionales para algunos propósitos; de allí que en estos ensayos expongo algunas habilidades y unos conocimientos básicos para cultivar y afinar la imaginación, pues su afecto y efecto surge por contexto histórico-cultural, por disposición y por costumbre, y no por generación espontánea. Al final se incluye una lista bibliográfica que guiará al lector prendado por una idea, una imagen o por su estado de controversia, a indagar siempre “más allá de mis narices” y de las suyas.

La primera deriva está dedicada a los senderos estético-hermenéuticos y educativos de la imaginación como guía para repensar una nueva pedagogía. Es una reflexión sobre la fisura crítica-creación y sobre la deriva investigativa y dialógica de la imaginación poética; propongo frente a las pedagogías estructuralistas y semióticas restrictas que neurotizan la comprensión, una pedagogía como hermenéutica imaginaria, atenta y liberadora.

La segunda deriva pone las bases para una pedagogía de la oralidad y la etnoficción, tan urgente en una sociedad que hunde sus preocupaciones de identidad y diferencia en lo popular, lo tradicional y lo regional. La práctica educativa como la vida cotidiana no han dejado de ser orales, la dinámica voz-cuerpo sigue siendo el lugar donde las ideologías conviven manipulando su imaginario. Un ligero análisis a la relación de los medios de comunicación —que son oralidad secundaria— con sus audiencias dan cuenta de ello. Mi preocupación por las competencias imaginativas del sujeto oral surge de la indiferencia de la institución educativa y los pedagogos, de las manifestaciones artísticas y estéticas de la cultura y su interconexión con las prácticas educativas. Si bien algunos investigadores se han ocupado de escuchar los relatos rural/urbanos o han hecho arqueología de símbolos e imágenes (iconografía), o bien han configurado un discurso explicativo del comportamiento de las mentalidades populares, no han intentado una aproximación pedagógica frente a los imaginarios estéticos que crean los poetas, artesanos y creadores colectivos. Basta ver el impacto de los relatos orales en los niños y jóvenes, el

ritmo del tambor, el tema sexual, la cosmovisión de la muerte; los ámbitos ideológicos del poder y del tener, los religiosos del bien y del mal, los cotidianos de amor y traición, los existenciales de vida y muerte.

La tercera deriva encuentra que en el territorio de la imagen y los imaginarios que ella comporta se están definiendo la sensibilidad, la moral y el conocimiento de los sujetos educativos; de allí la necesidad de que la pedagogía se acerque de una forma crítica pero creativa no sólo a su didáctica, sino a su estética y epistemología. Es preciso ir de una pedagogía por medio de la imagen, a un pedagogía de o para la imagen, evitando cualquier normatividad y reducción a algún modelo teórico. Con la pedagogía de la imagen: fija (pintura, fotografía, publicidad, etc.), en movimiento (cine, televisión, etc.) y las nuevas tecnologías digitales (internet, hipertexto, etc.), podemos encontrar el sentido de democracia y de construcción social; la imaginación poética puede construir dialogía entre lo local, regional y global, evitando que desaparezcan las diferencias y controlando la identidad aparente de las multimedias mercantilistas del orbe. Al final se señala la importancia de que una educación neohumanista dirija la atención investigativa a los imaginarios de la cultura popular en su dialogía poética, desarticulando las posturas viciadas y tendenciosas que sobre su simbología se ciernen: "populismo", "folclorización", "masificación". Los medios masivos de comunicación que operan mediante la imagen están allí las 24 horas del día invadiendo los sentidos, convocando a los cuerpos, convenciendo a las conciencias. ¿Qué dicen o hacen las políticas administrativas y académicas educativas?, ¿qué propone la pedagogía?

La cuarta y última deriva está dedicada a la Lectura y la Escritura, a la pedagogía para sacar a estas competencias de la mirada instrumental y de su efecto rentitario del lenguaje, de su gramática que controla los actos sin comprender que éste es mucho más que lengua que sirve para hacer las cuentas en la tienda o en el mercado; el lenguaje reconstruye el sujeto imaginativo y moral, lo carga de deseo y le da sentido interpretativo; el lenguaje no es únicamente mediación de lo real, sino acto de creación, él nos atraviesa y da presencia aún en la ausencia. Esta última deriva siembra algunas semillas como afectos y efectos del juego de la imaginación poética en la búsqueda pedagógica de la lengua materna, la cultura y la expresión estética; y puesto que la poesía es un importante dispositivo energético para sensibilizar, sostenemos que en una sociedad que ha perdido su capacidad lúdica y de sobrecogimiento ante lo cotidiano, negando el cuerpo, la creación y la crítica, es posible hablar de una pedagogía de la imaginación poética a fin de recuperar las ganas por la vida plena y su verdadero valor educativo.

Los talleres

Importante aclarar que las etnografías con los talleres no aparecen en esta sinopsis, su extensión y estructura impidió que incluyéramos una muestra. Aun así, los talleres son fragmentarios en la forma y limitados en el tiempo, por consiguiente son apenas ejemplos de cómo desplegar creatividad en los estudiantes, además de intentar recoger información acerca de la pedagogía practicada según las guías, valorando la observación de los procesos y resultados. La idea es que a partir de los talleres realizados, se propongan según las necesidades y condiciones, una gran variedad de los mismos. Esto quiere decir que los talleres tienen tantas variaciones como guías haya.

Se hicieron ocho talleres como soporte etnográfico y didáctico de la propuesta. La dinámica del taller ha generado respuestas tendientes a solucionar problemas de los núcleos problémicos que se han gestado en las derivas, la experiencia docente y el quehacer poético.

La planeación de los talleres se hizo sin dificultad, pero la ejecución de los mismos tuvo que ser reajustada continuamente, por las condiciones psicosociales de los grupos y las expectativas, y por el desinterés de las instituciones a las que me dirigí. La mayoría de ellas poseen condiciones desfavorables para la realización del proyecto; en algunos centros, por ejemplo, la burocracia administrativa y el desánimo por la experiencia pedagógico-investigativa demoró la selección del grupo y del maestro o maestra que lo acompaña; en otros casos, el temor a ser confrontados con su actual práctica educativa u observados, hicieron que la comunicación fuera tensionante y la participación muy contenida; el simple hecho de que el grupo y el maestro o maestra iban a ser grabados en el video causó cierta desconfianza con respecto a la finalidad de la experiencia investigativa y los resultados buscados. Y aunque se desistió de la participación de algunos centros educativos por demorar su respuesta para organizar el cronograma, en los demás se insistió dándoles la suficiente información y aclarándoles que más que observación, se trataba de compartir experiencias pedagógicas cuyo eje era la imaginación poética. Esta información se hizo por escrito y de forma personal. Uno de los aspectos físicos más limitantes son los espacios arquitectónicos, los medios técnicos (audiovisuales) y el ambiente escolar.

En varios centros encontré deficiencia en aparatos electrónicos, televisión, V.H.S., grabadora, proyector de acetatos, proyector de filmillas; en otros había instrumentos pero la calidad era pésima, por consiguiente fue necesario contratar equipos. En el Centro Distrital María Montessori, para poner otro ejemplo, donde se desarrolla un proyecto en Artes y se creía que el taller y

otras iniciativas se podrían realizar en un clima de tranquilidad y en una instalación adecuada, la sala y las colchonetas no estaban en las mejores condiciones, éramos torpedeados continuamente por la gritería de los alumnos en los pasillos; la maestra, además con cargo temporal de rectora, entraba y salía del salón indiscriminadamente, o se sentaba a calificar exámenes dentro de la sala. Cuando se les preguntaba a los estudiantes si sabían lo que iban a hacer, contestaban que no, que nadie les había informado. En centros educativos como el José Antonio Ricaurte, por dar un ejemplo de equilibrio, el taller corrió con suerte, pues la locación y los recursos estaban listos. La profesora Inés Ballén, encargada del curso, nos recibió muy amablemente y dispuso de todo para la actividad. No obstante la limitación temporal que nos obligó a cerrar el taller sin haber practicado la escritura, solicitamos a los niños y niñas que voluntariamente escribieran un cuento en sus casas y que lo trajeran unos días después. La sorpresa fue enorme, pues recibimos 18 cuentos, incluidos algunos dibujos. Cuando la semilla se siembra en condiciones especiales y de cuidado, el resultado llega sin pedir o exigir. Es obvio que en tan corto tiempo, apenas si se logra desarrollar alguna competencia comunicativa y narrativa; sin embargo, tres de los cuentos participaron en el concurso de cuento infantil Jario Aníbal Niño en la Universidad Pedagógica de Tunja.

57 Mi interés no es juzgar o denunciar sin más; deseo en cambio, comprender las condiciones psicosociales, pedagógicas, administrativas y físicas en las que nuestros maestros y maestras trabajan hoy; denunciar sí, pero las políticas y administraciones educativas miopes que exigen calidad educativa sin proporcionar calidad de vida, instrumental, espacial y ambiental. Renovar es un término muy alegre por estos días pero ¿con qué y cómo?

El video

La realización del video a partir de los talleres y las entrevistas a asesores y maestros involucrados en la investigación, permitió no sólo dar testimonio de una práctica docente o señalar la aventura escritural, sino propiciar una innovación en la forma de enseñar y comunicar literatura, ciencias sociales y arte. El video no es un simple apoyo visual para la configuración y estructuración conceptual sino, ante todo, lenguaje y por consiguiente pensamiento propio, puesto que determina la claridad del discurso del emisor y la formación del receptor, ampliando la visión y enriqueciendo la realidad educativa. El video tiene una denotación y una connotación propias, por ello es preciso reconocer sus funciones lingüísticas y comunicativas. Además, el video como elemento didáctico y pedagógico se conjuga en las nuevas tecnologías para

una formación innovadora y vigente en el nuevo siglo. Por ello, el video editado y que dura 45 minutos, también se puede ver como un texto independiente, que propone su propia dinámica.

La especificidad del horizonte de sentido para la realización del video dentro del marco de la investigación, está dado por la emergencia de una competencia pedagógico-imaginativa que desborda la forma tradicional de comprensión de la imagen, además de recolectar información etnográfica de los talleres, registrando hallazgos, frustraciones, limitaciones y referencias que una vez leídas apoyan la reflexión teórica. Por otro lado, sirven como práctica visual para comprender y complementar los contenidos derivados de la investigación y consignados en los ensayos. El video se ha ido convirtiendo, más que en una estrategia de comunicación y socialización del proyecto de investigación, en una acción didáctica autónoma que clama por una línea de investigación propia. La sola presencia de una cámara en el aula es causa de una serie de comportamientos, posturas, reflexiones y, sobre todo, por extraño que parezca, la cámara de video y todo el universo que comporta, jalona y activa las opiniones. El imaginario autorreflexivo que invoca la forma del cómo me veo y cómo hablo, motiva a los niños, niñas y adolescentes a experimentar y arriesgar sus opiniones. Claro que no están ajenos a la influencia de los medios, a su consumo publicitario y telenovelesco, pero justamente por eso, es tan esencial que ellos se entrenen y dispongan de su imaginación con tanto arrojo. Si logramos controlar la vanidad mercantil por la presencialidad del cuerpo que imagina, quiero decir, que el sujeto caiga en la cuenta de que no es sólo órganos, sino una totalidad viva que siente y puede hacer sentir; más tarde con seguridad aflorará el cuerpo que razona y que no se entrega por deber sino a condición de querer. Entonces el disfrute será digno y la vanidad un eje ético y creativo que goza compartiendo.



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Orillas o claros de bosque

- El desarrollo de las prácticas educativas se apoyaron en los aportes de la antropología simbólica y social, el psicoanálisis y la estética de la creatividad, generando en los talleristas una concienciación de estar leyendo no códigos fragmentados, sino un mundo, su mundo, el mundo como metáfora. Fue una

experiencia constructiva, se valoró el saber del otro, en el marco del diálogo dinámico y diferenciador de saberes. Se estimuló la lectura gozosa, por ello mismo atenta, meditada, constatando lo mucho que se aprende y comparte mediante el juego. En más de una vez se logró desbloquear los sentidos corporales y espirituales de los talleristas, condicionados por la educación que recibieron o por las circunstancias sociales en las cuales viven. La vivencia poética les hizo aflorar la curiosidad, los deseos de interrogar, de jugar, de apasionarse. Es así como se puede comprender que la investigación pedagógica es una indagación y búsqueda permanente del ser ideativo, espiritual y corporal; que formarse es cualificarse y ante todo humanizarse, sensibilizarse.

- No quiero sostener que esta experiencia ha sido y será siempre regocijada y victoriosa. Hubo momentos abatidos y en algunos casos se experimentó la derrota, bien por los ambientes escolares ya indicados, o bien por los talleristas que sienten violentada su costumbre al pasar de un estado pasivo y conforme a un espacio activo y protagónico; o bien ante la ausencia de respaldo institucional y la indiferencia de los colegas docentes que aún ven en la imaginación la disculpa para evadir la realidad. No obstante, el principal criterio de evaluación que tuve fue la actitud decidida de los estudiantes, su entusiasmo en la asistencia y en la participación, su silencio, a veces cómplice y a veces meditativo, y la producción oral, escrita o audiovisual que lograron concretar al final de cada taller. Los niños del Centro Educativo Distrital José Antonio Ricaurte, como ya indicamos, escribieron 18 cuentos por fuera de clase. El resultado fue excelente, pues la acción imaginante era libre y no tenía ninguna retribución evaluativa.

- La práctica de ocho talleres en diferentes escuelas y colegios del Distrito, seis para estudiantes y dos para maestros, produjo etnografías poético-narrativas que dieron las pautas para comprender la función de la imaginación y consolidar una pedagogía que genera procesos creativos, armonizando las dimensiones afectiva y sensible con la dimensión cognoscitiva de los estudiantes. Las etnografías son: oralidad y etnoficción, dos talleres; imagen e imaginario, tres talleres; lectura y escritura, tres talleres.

- *Pedagogía de la imaginación poética* no es un método ni un sistema de reglas; hay recurrencias, dialogías, algunos procedimientos, pero no hay una metodología general. El juego de la imaginación poética deriva la pedagogía de cualquier significado de reposo; lo hace sufrir una crisis en la orilla, a fin de que zarpe a una educación renovada.

- Los talleres lograron crear un ámbito dialógico de afecto y efecto, de lúdica y conocimiento, de consenso y disenso, entre quienes participaron.

Por su juego performático, los talleres distensionaron y liberaron el cuerpo, garante del aprendizaje creativo.

- La investigación muestra que la pedagogía de la imaginación logra que el sujeto educativo construya realidades a partir de lenguaje. Se configuró, por consiguiente, una mirada epistemológica que en función y estructura recontextualiza la pedagogía tradicional anclada en la didáctica del “yo sé, tú no”, o del “yo sé lo que tú debes saber”. Como función la imaginación organizó las imágenes haciendo una síntesis trascendental, hizo posible la creación de algunos símbolos figurativos, y actuó como mediación psíquica entre la sensibilidad y el entendimiento, entre la voluntad y la razón, entre la realidad y el deseo. Como estructura desplegó ambigüedad, sustituyendo y simulando otra cosa, tornándose dialógica. Ante el racionalismo académico que se desgarraba entre los objetivos curriculares y sus logros, ante la conciencia educativa que deviene por momentos fracasada, la pedagogía de la imaginación, que es agónica en cuanto es lucha entre contradicciones, intentó cerrar la fisura y superar las dicotomías, buscando la unidad.

- Se escribieron cuatro ensayos que integran conocimientos lógico-conceptuales y saberes narrativo-poéticos, a partir de la interpretación dialógica: Los senderos, Oralidad y etnoficción, Imagen e imaginario y Lectura y Escritura. Los ensayos no únicamente cuestionan la pedagogía centrada en el razonamiento y la inteligencia del cálculo estadístico, sino además, desarticulan la escritura “coherente” y didáctica del informe de investigación dominante, haciendo que la escritura sufra una crisis en el interior del lenguaje, aflorando la imaginación poética, su intertextualidad, su yuxtaposición, su campo metafórico. El informe no es una descripción psicológica y didáctica con resultados para ser aplicados; éste reconsidera la pedagogía no como significado de reposo, sino como deriva de construcción de un saber y una práctica a partir de la imaginación. En esta investigación, como en la poesía, la fuerza simbólica es centrífuga y polifónica, y el lector tomará lo que necesita; lo demás lo reconstruirá o lo hará servir para iniciar otra diáspora.

- Se realizó y editó un video en formato VHS de 45 minutos. Este medio no es únicamente un apoyo visual para la comprensión conceptual, sino que ante todo es pensamiento y expresión en sí mismo, puesto que determina la claridad del discurso del emisor y la formación del receptor. Además, reúne información etnográfica de los talleres que se hicieron con niños, jóvenes y adultos. El video logra demostrar la emergencia de la imagen como una competencia pedagógica e imaginativa, que desborda la forma tradicional del informe investigativo; sirve como práctica visual para complementar los

contenidos derivados de la investigación consignados en los ensayos, y se constituye como estrategia imprescindible de socialización de la investigación.

• A partir de la investigación auspiciada con el IDEP, se han desplegado actividades e inquietudes que están siendo concretadas en proyectos de aula por parte de profesores que participaron en los talleres, o en estudios monográficos por parte de estudiantes que se relacionaron con la propuesta y con los talleres en socializaciones de la investigación. Así mismo, los resultados de la investigación (2000) sostienen y argumentan parte de la investigación que el autor lleva a cabo con los estudiantes de VII semestre del Departamento de Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle, específicamente con el Taller Permanente de Imaginación Poética: relaciones dialógicas entre Filosofía, Literatura y Pedagogía (2001).



BIBLIOGRAFÍA

- ARGÜELLO, Rodrigo (1999). *Los Niños Hidropónicos*. Bogotá. Net Educativa.
- ARNHEIM, Rudolf (1971). *Pensamiento Visual*. Barcelona. Paidós.
- BEGÜÍN, Albert (1975). *El alma romántica y el sueño*. México. F.C.E.
- BERNARD, Michel (1994). *El Cuerpo (un fenómeno ambivalente)*. Barcelona. Paidós.
- BLANCHOT, Maurice (1969). *El espacio literario*. Buenos Aires. Paidós.
- BLOOM, Harold (1991). *La angustia de las influencias*. Venezuela. Monte Ávila Edit.
- BOMBINI, Gustavo (1990). *La trama de los textos*. Buenos Aires. Quirquincho.
- BORDIEU, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal Universitaria.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá. Ensayo & Error.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean; LARROSA y otros (1995). *Déjame que te cuente*. Barcelona. Alertes.
- CHATEAU, Jean (1976). *Las fuentes de lo imaginario*. México. F.C.E.
- DERRIDA, Jacques (1994). "Las pupilas de la universidad". En: GIANNI VATTIMO. *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá. Norma.
- DURÁN, Gilbert (1982) *Estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid. Taurus.
- DUVIGNAUD, Jean (1982). *El juego del juego*. México. F.C.E.

- EGAN, Kieran (1994). *Fantasía e imaginación: poder en la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GENNARI, Mario (1994). *La Educación Estética*. Barcelona. Paidós.
- GILLES, Deleuze (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona. Anagrama.
- GONZÁLEZ, Carlos (1997). *Creatividad, educación y ambiente*. CINDE. Medellín.
- GOYES N., Julio César (1999). "Imaginario poéticos de la cultura popular". En: *Rev. Universitas Humanística*. No. 48. Año XXII, julio-diciembre, pp. 97-111
- HUIZINGA, Johan (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Barcelona. Emecé.
- JANER G., Manila (1989). *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona. Aliorna.
- JEAN, George (1990). *Los senderos de la imaginación infantil*. México. F.C.E.
- KLOSSOWSKI, Pierre (1990). *El baño de Diana*. Madrid. Técnos.
- LARROSA, Jorge (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona. Alertes.
- LIMA, Lezama (1979). *Esferaimagen*. Barcelona. Tusquets.
- LYOTARD, Jean Francois (1995). *La posmodernidad*. Barcelona. Gedisa.
- MALRIEU, Philippe (1967). *La construcción de lo imaginario*. Madrid. Guadarrama.
- MCLAREN, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós.
- MÉLICH, Joan Carles (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós.
- NOVALIS (1991). *Obra selecta*. Medellín. Editorial Endymion Ltda.
- ORTIZ OSSES, Andrés (1973). *Antropología Hermenéutica*. Madrid. Editorial Aguilera.
- PETIT, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, F.C.E.
- QUINTÁS LÓPEZ, Alfonso (1977). *Estética de la Creatividad*. Madrid. Cátedra.
- RESTREPO, Luis Carlos (1989). *La trampa de la razón*. Bogotá. Arango Editores.
- ROVATTI, Aldo (1990). *Como la luz tenue*. Barcelona. Gedisa.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1998). *Imagen y educación*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- SILES, Jaime (1988). "El libro como metáfora del mundo". En: PROVENCIO, Pedro. *Poéticas españolas contemporáneas (La generación del 70)*. Madrid. Hiperión.

VALERY, Paul (1991). "Fragmentos para una historia del Cuerpo Humano", parte segunda. Taurus. Madrid.

VIVEROS VIGOYA, Mara y GARAY ARIZA, Gloria (1999). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogota. CES. Facultad de Ciencias Humanas.

WARNOCK, Mary (1981). *La imaginación*. México. F.C.E.

WITHERELL, Carol S (1998). En: McEWAN, Hunter y KIERAN, Egan. (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

ZAMBRANO, María (1996). *Filosofía y poesía*. México. F.C.E.

ZUNTHOR, Paul (1991). *Introducción a la poesía oral*. Barcelona. Taurus.