

372.62
G69P
V.1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



* 63 *

IDEP
INVESTIGACION EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGOGICO
PROYECTOS EN COMPETENCIAS LINGUISTICAS Y COMUNICATIVAS

PEDAGOGIA DE LA IMAGINACION POETICA
AFECTOS Y EFECTOS EN LA ORALIDAD, LA IMAGEN,
LA LECTURA Y LA ESCRITURA

JULIO CESAR GOYES NARVAEZ
INVESTIGADOR

INFORME FINAL

PRIMERA PARTE

SANTAFE DE BOGOTA
Noviembre 11 de 2000

Inv. IDEP
48

80/2010
Los 000

IDEP
INVESTIGACION EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGOGICO
PROYECTOS EN COMPETENCIAS LINGUISTICAS Y COMUNICATIVAS

PEDAGOGIA DE LA IMAGINACION POETICA
AFECTOS Y EFECTOS EN LA ORALIDAD, LA IMAGEN,
LA LECTURA Y LA ESCRITURA

JULIO CESAR GOYES NARVAEZ
INVESTIGADOR

PRIMERA PARTE

CONTIENE

PRIMERA PARTE

Pág.

DESATANDO EL MASTIL (introducción)

➤ Las reglas del juego	13
➤ Antecedentes	13
➤ Los senderos	20
➤ Metodología	21
➤ Los ensayos y sus derivas	22
➤ Los talleres	25
➤ El video	28
➤ Glosario básico	29

PRIMERA DERIVA: Los senderos

31

I. Del aula escolar al aula auroral

32

II. Los órdenes imaginarios de la cultura

44

➤ Una integración desde la infancia	44
➤ El régimen nocturno y la narrativa	46
➤ El cuerpo ni más ni menos que el alma	48
➤ Las competencias imaginativas	52
➤ El simulacro	54
➤ La deriva ontoimaginaria	55
➤ El conocimiento y los saberes poético-narrativos	58

➤ De la "metodología" a la dialogía	61
-------------------------------------	----

III. Imaginación poética y pedagogía

66

➤ La poética como creación	66
➤ La imaginación simbólica y lúdica	67
➤ La digresión pedagógica a Hermes,	70
➤ La imaginación al poder	72
➤ La memoria creadora	75
➤ La mirada del maestro	76
➤ La articulación de saberes y el otro	79
➤ El taller como disenso performático	88

IV. Los juegos de la imaginación poética

92

➤ El poelector y el cuerpo	92
➤ El juego o la captura de lo imposible	95
➤ Jugar a las escondidas	98

SEGUNDA DERIVA: ORALIDAD Y ETNOFICCIÓN

100

I. El valor de la palabra

101

➤ La fuerza emocional	104
-----------------------	-----

II. La poesía oral

109

III. Las psicodinámicas

118

IV. Taller uno: poesía oral y etnoficción

124

V. La narración oral

134

➤ Los cuentos de antes	134
➤ La tradición oral narrativa	135
➤ La voz narrativa	138
➤ El género narrativo	140

VI. Taller dos: pacto narrativo	143
> El mito	154
> El cuento popular	160
> Actantes y roles narrativos	163
VII. El gesto y la palabra	173
> El cuerpo y la comunicación oral	173
> Comunicación no verbal	175
> La naturaleza de los significantes kinéticos	178
> Funciones de las señales kinéticas	179
> La disposición de los espacios en el aula	181
> Con respecto a los talleres	182
VIII. Contar un cuento	183
> Los imaginarios narrativos	183
> Del principio al desenlace	186
> Los relatos su qué y su cómo	188

SEGUNDA PARTE

TRECERA DERIVA: IMAGEN E IMAGINARIOS	197
I. Impacto visual	203
II. ver no es mirar	209
III. Representación, iconismo y figuración	211
IV. Imagen, imaginario, imaginación	214
V. Taller numero tres: Imagen fija	218
VI. La imagen en movimiento: el cine	237
VII. Emoción, sentimiento y expresión	240
VIII. Taller cuarto: cine-forum	247
XIX Taller número cinco para maestros: cine-forum	264
X. Imaginación, medios de comunicación y cultura popular	277
CUARTA DERIVA: LECTURA Y ESCRITURA	289
I. El exceso del mirar o la lectura como escritura	290
II. Leer es escuchar el rumor de la vida	294
III. La travesía de la voz y su huella	302
IV. Taller número seis: poesía	304
> La poesía, lo poético y el poema	307
> Inclusión corporal, sentimiento y competencia	311
> El suspenso y el deseo	315
V. El cuento literario	332
VI. Paralelo entre el poema y el cuento	341
VII. Taller número siete: el cuento	343
VIII. Taller número ocho: multiexpresividad	362
ORILLAS O CLAROS DE BOSQUE	377
BIBLIOGRAFIA	

*A los niños Juan Darién y Jacques Vingtrás,
imaginarios adversos por una educastración*

*Al silencio de mi madre del cual brota mi
palabra. Al poeta oral que habita en mi padre,
cuya anhelante resonancia viaja conmigo. A
mis hermanas que me dotaron de lectura y
escritura mucho antes de pisar el umbral de
la escuela. Al poeta y profesor de Español y
Literatura Artemio Dávila Chaves, que con su
poemática clásica festejó en mí, muy
temprano, la emoción de escribir un poema.
Al profesor de Física y Cálculo Hugo Villegas
Ocampo, in memoriam, teatrero formidable
que me invitó a escena. A Estanslao Zuleta,
cuyas lecciones me dejaron la imagen del
maestro que siempre está partiendo. Para
Alvaro León Perico, atizador de navíos. Para
Aura María Téllez, por el sesgo amoroso que
nos regaló la infancia. A mis amigos, los
estudiantes que me honran con su presencia
crítica y su saludo. A los poetas, mis
cómplices, los maestros.*

Sabiendo que soy payé y que lo veo todo por medio de la imaginación.

Yurupary

La imaginación inventa mucho más que cosas y dramas, inventa la vida nueva, inventa el espíritu nuevo, abre ojos que tienen tipos nuevos de visión. Ella verá si tiene visiones. Tendrá visiones si se educa con el ensueño antes de educarse con experiencias, si las experiencias vienen después como pruebas de sus ensueños.

*G. Bachelard
(El agua y los Sueños)*

DESATANDO EL MÁSTIL (introducción)

Hace algunos años inicié en mi propia práctica educativa lo que he dado en llamar una cruzada para re-encontrar la infancia, por lo menos la mía. En esta empresa he contactado un sinnúmero de voces y de textos, de apreciaciones e ideas, de juicios y de reprobaciones. La infancia en su actividad total ha ido enseñándome a seleccionar las miradas de los hombres y, ante todo, a vivir en su mundo. Las ideas e intuiciones que aquí se ventilan devienen del efecto de la educación colombiana, de la filosofía, la literatura y el arte en mi afecto; de cierto desánimo en aulas y pasillos, y del afán por encontrar una nueva pedagogía que integre nuestros deseos más hondos, nuestra realidad más humana. La investigación en pedagogía de la imaginación poética es consecuencia de una mirada que prefiere interrogar antes que contestar, seducir en su simulacro antes que aseverar mediante la fórmula, jugar entre el aula conceptual y el patio imaginario, discurrir tanto desde el saber poético-narrativo como desde el pensamiento lógico-científico, evitar que lo tecnológico y tecnocrático siga determinando la vida del colombiano sin crítica ni creatividad. La realidad es aquí concebida como imaginación poética, como umbral dialógico que elimina la frontera del “hasta aquí”, abriendo brecha hasta donde “tú lo deseas”, multiplicando la diferencia y afirmándola en su lado oscuro, invisible, incierto. Nuestro principio pedagógico como el de Gastón Bachelard es la acción no el activismo, la creatividad fundamental no la recursividad para salir del paso, el “ensueño activo” como trabajo anhelante por encontrar la infancia que potencia la relación con el Otro.

No puedo evitar referirme de entrada a algunos textos que alentaron tal cruzada. La lectura de la obra de los poetas modernos vía romanticismo simbolista me abrieron, desde muy temprano, el camino hacia la permanencia de la infancia en el sujeto creativo, el reconocimiento del ser en el apalabramiento del silencio, en su contención y regocijo. Esta poética sugerente y trascendental fue el dispositivo para encontrar la imaginación dentro del panorama universal, propiciando una ruptura con las reglas de las formas clásicas y alentando el viaje a través del lenguaje por los universos del sujeto moderno, que iguala sus armonías con las del cosmos que nombra. Las vanguardias vía romanticismo simbolista me hicieron comprender la imposibilidad de conocer lo real sólo

por vía racional, de allí que explorar los senderos inconscientes y visionarios es volver al sujeto creativo, amo y señor del lenguaje, fundador de lo imposible, poeta del porvenir. La poesía, entonces, no es una llana imitación de la realidad, ni tampoco puro sentimiento, también es conocimiento, búsqueda permanente y dialógica del ser ideativo, espiritual y corporal.

Un librito que me sembró inquietudes pedagógicas, desde los días de estudiante de filosofía, fue "El niño" de Jules Valles. El texto despastado venía de una estudiante de preescolar que intercambié conmigo por un libro de moda "Los errores en la crianza de los hijos". Leí la novela de Valles de una tirada; la gratitud es inmensa, jamás podré olvidar aquel pedazo de vida. La historia es la de Jacques Vingtrás, hijo de profesores de escuela, sus padres querían que su hijo fuera el mejor, lo obligaban a comportarse y hacer cosas que él no deseaba, hasta convertirlo en un exiliado en su propio mundo. La historia se enmarca en la Francia del siglo XIX, pero su actualidad es innegable. También el cuento Juan Darién de Horacio Quiroga, arrancó de mi ser una de las meditaciones que con William Blake propago: un niño es un tigre perfecto, pero no debemos quebrar su "terrible simetría", sino alentar su misterio; no debemos temer su efecto sino acogerlo a nuestro afecto. Si es verdad que aparece tierno cuando en realidad es agresivo, es porque nuestra función educativa tiene que mantener el equilibrio y no permitir que el inspector, el maestro y la comunidad vuelvan al niño una fiera de venganza. Juan Darién no tuvo otra alternativa que ser libre (tigre) de regreso a la selva: "yo viví doce años entre los hombres, como un hombre mismo. Y yo soy un tigre. Tal vez pueda con mi proceder borrar más tarde esta mancha. Hermanos: esta noche rompo el último lazo que me liga al pasado". Así se introdujo en la jungla para siempre.

El ensayo de Maurice Blanchot sobre el encuentro de Ulises con el canto de las sirenas, me sirve aquí de dispositivo para presentar la imaginación poética. Dice el autor en "El libro que vendrá" (1992): "Siempre hubo en los hombres un esfuerzo poco noble para desacreditar a las Sirenas tildándolas llanamente de mentirosas: mentirosas cuando cantaban, engañosas cuando suspiraban, ficticias cuando se las tocaba, en todo inexistentes, de una inexistencia tan pueril, que el sentido común de Ulises bastó para exterminarlas". El encuentro de Ulises con esos seres fabulosos es encuentro con lo

imaginario, pero al retar el griego su canto enigmático que hacía perder a los marineros en el mar incierto o los conducía a otro, estos seres imaginarios comenzaron un lento repliegue en nuestra cultura. Para el oído de Blanchot, el héroe de la Odisea no es justamente un valor sino lo contrario: “la terquedad y prudencia de Ulises, esa perfidia suya que lo condujo a disfrutar del espectáculo de las Sirenas, sin riesgos y sin aceptar sus consecuencias, ese goce mediocre, cobarde y quieto, calculado...”. Así las cosas, a las sirenas –quiero decir a la imaginación– no le quedó otro camino que esconderse en la historia. Por lo demás, el privilegio de Ulises al escuchar el canto y contorsionarse en su propio delirio elitiza la Escucha sin dejar que los marineros que lo acompañaban tuvieran acceso a **eso** que los siglos convirtieron en reserva para “iniciados” y “cultos”.

También deseo hablar acerca de un libro en el cual creo haber pescado algunas desdibujadas sirenas, pues ya no queda más remedio, como decía Jung, que encontrarlas degradadas en símbolos, imágenes y metáforas; me refiero a “La actualidad de lo bello” de Hans-George Gadamer (1991). Este libro me abrió posibilidades para hablar de una nueva mirada pedagógica; claro, no es tarea fácil, sino un proceso a veces lento y reiterativo. El libro expone los medios conceptuales de la estética que pueden aproximarnos a la comprensión del arte moderno. Mi intuición me dijo desde el principio que el arte y su lenguaje podrían abrirle las ventanas a la desprestigiada pedagogía de la tiza y la tarea. Gadamer aborda la importancia de volver a conceptos como el de **Juego**, impulso libre, “automovimiento fundamental de lo viviente en general”; al concepto de **símbolo**, es decir la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos, y al concepto de **fiesta**, como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos.

He partido de la idea bachelardiana de la imaginación como dinámica-especulativa que ordena la representación y que toma posesión en el orden de la realidad primera, pasando por la visión de Gilbert Durán y su ontología simbólica que erige la imaginación como primera emergencia de la conciencia, y por la conciliación pedagógica de Georges Jean, que siguiendo a su maestro Bachelard, intenta conquistar la razón sin matar el poder de la imaginación, gracias a la cual se perpetúa la infancia en cada uno de nosotros, hasta la antropología simbólica y la acción educativa de Jean-Claude Melich, que clama por una pedagogía de la pasión, el deseo y el impulso, validando el régimen nocturno, mítico y

ritual. El riesgo pedagógico se constituye, entonces, como un nueva dialogía entre el pensamiento y la creación, como una actividad donde la poesía y la ciencia descargan por igual sus avatares. De manera que la imaginación no únicamente tiene el poder de formar imágenes, no sólo inventa cosas y dramas, sino que inventa la vida nueva, el espíritu nuevo. Los alcances de esta pedagogía del porvenir para la educación serán posibles, a razón de un equilibrio dinámico entre la actividad racionalizante y la imaginación reunificada.

El arte debe ser la base de la educación, expuso hace mucho Platón, y Herber Read en "Educación por el arte" (1991) intenta brillantemente desarrollar esta tesis, por los demás contundente. A mi modo de ver, la pedagogía no la podemos seguir entendiendo como acción reductiva al aprendizaje y destrezas permanentes, sino como instauradora de la imaginación, más allá de la enseñanza del arte como un medio. Necesitamos matizar y dotar de un nuevo sentido a la pedagogía, armonizando las facultades psíquicas y fisiológicas con la cultura. Por ello deseo en las páginas que siguen hilar algunas propuestas y provocar diálogo en torno a ciertos afectos y efectos de la infancia en su relación poética y crítica con la pedagogía de finales del siglo XX y principios del XXI. Lejos de hacer un juicio a la educación pretendiendo otra verdad, un recetario escolar, un manual o un tratado de "didáctica", tengo la intención de compartir un tramo en el viaje lúdico y creativo de otra mirada sobre la práctica educativa. Si el contenido de este texto llega a convertirse en instrumento, que al menos sea como recuperación de la idea de arte-facto: mediación creada por el homínido en su proceso de humanización (apropiación y transformación de su propia naturaleza y del medio que lo rodea). El docente ha de convertir los arte-hechos en estrategias antropologizadoras y cosmologizadoras; en un sentido amplio y nuevo, humanizadoras.

El encuentro-desencuentro de mi subjetividad con la realidad y de mi vocación profesional con el Otro (discentes), ha propiciado un clima de amistad indagadora que hace brotar una meditación a(e)fectiva como ámbito pedagógico. La obra de los poetas, la experiencia de los maestros y la investigación apoyada en talleres, dan como resultado estas derivas escriturales cuyo propósito integral es zarpar del muelle de la pedagogía tradicional, cuya bitácora se oxidó al pretender alcanzar la verdad objetiva de la realidad

mediante un proceso lógico-conceptual. El resultado fue antidinamismo en la transmisión de lo que modernamente se denomina conocimiento y en la contaminación mecánica de éste al saber. Quizá debamos entender el primero como descripción y explicación de una verdad espistémica referida a las ciencias naturales, y el segundo como interpretación y comprensión de las ciencias humanas y sociales. Ya el debate de esta importante diferencia fue propinado por Michel Foucault, que colocándose en un nivel mediador (no intermediario) desde la arqueología del saber, propone ir a las formaciones discursivas (por ejemplo la pedagogía, etc.) que están dadas y son datos, y como "tarea de positividad" articularlas en "las condiciones de operación de una práctica". Visto así, la tarea del pedagogo como la del arqueólogo es mantenerse en el espacio en que un decir es un hacer específico, un acto performativo. De aquí se desprende la condición de saber, que para Michel Foucault (1979) es "el espacio en el cual el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos con los que tiene que ver en su discurso"; y es "el campo de coordinación y de subordinación en que los conceptos aparecen...y se transforman" y, además, "se define por posibilidades de utilización y de apropiación" dada su articulación con otras prácticas y otros discursos. Re-pensar la enseñanza como una arqueología de la diverso, es plantearse una deconstrucción en términos de la verdad metafísica que detenta y plantear una interpretación de sus "juegos de verdad". Es por estos juegos, por donde podemos llegar al "uso de los placeres" y al concepto de deseo que reformula la pedagogía como imaginación poética.

Una pedagogía de la imaginación que funda afectos y efectos en el Otro, abre la preocupación por el saber hacia la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Este nuevo espacio pedagógico tiene que ver con la dialogía entre adulto-niño, profesor-estudiante, memoria-imaginación, inteligencia-afectividad, cerebro-cuerpo, escuela-cultura. Las demás relaciones que forman el saber sobre la infancia, la sociedad y sus entornos depende de esta relación fundamental. Porque, como dice J. F. Lyotard, al finalizar su libro "La posmodernidad explicada a los niños" (1995), "el pensamiento tiene quizá más infancia disponible entre los de treinta y cinco años que entre los de dieciocho, y fuera del curso de los estudios más que dentro. Nueva tarea del pensamiento didáctico: buscar su infancia en cualquier parte, incluso fuera de la infancia". La educación debe ser entendida como una pregunta **por y desde** la infancia, un pregunta por las fuerzas que la

constituyen y por la libertad que necesita para crecer, pues ella nos dice que el pensamiento no está dado sino que es posible. La educación entendida así, es dialogía entre la imaginación de los sujetos educativos, la realidad y los imaginarios culturales que la dinamizan, por eso es producción autoformativa opuesta a lo monológico unilateral y coactivo. Ante la avanzada del pragmatismo ambiental enmascarado de neoliberalismo, tan hegemónico como dogmático, están los ámbitos de resistencia de una imaginación crítica y creadora.

Bogotá, en el umbral del nuevo siglo.

AGRADECIMIENTOS

Una investigación y práctica educativa como la que hemos aventurado no es posible sin el concurso de estudiantes, profesores, asesores y asistentes. Considero, y así lo demostró su práctica, que una pedagogía de la imaginación poética es un espacio de encuentro y desencuentro de individuos en colectividad. Es de esta forma como podemos no únicamente reformar sino transformar la pedagogía de la “tiza y el tablero”. Agradezco sinceramente la voluntad de los profesores María Inés Ballén del Centro Educativo Distrital José Antonio Ricaurte, Gerardo Pérez del Colegio Distrital Alejandro Obregón, Luz Marina Fuentes de la Anexa a la Normal Distrital María Montessori, Juan Mario Morales de CEDIT Francisco de Paula Santander, María Elena Rincón y Aura Téllez Fandiño del CEDIT Jaime Pardo Leal, quienes estuvieron al frente de uno u otro modo, de los talleres realizados con sus alumnos. A los profesores de varias instituciones, incluso algunas privadas como Compensar y la Universidad Antonio Nariño, que acudieron a la convocatoria para los talleres de Imagen y multiexpresividad llevados a cabo en la Maloka del IDEP. Agradezco el apoyo en la realización audiovisual de Víctor Manuel Hernández y la asistencia invaluable en la investigación de Aura María Téllez; a Jorge Vargas, interventor del IDEP y amigo en la discusión, pendiente del proyecto, mil gracias. A Carlos Fajardo por su lectura atenta y ánimo poético; a Javier González Luna, por su amistad e irreverente crítica; a Rodrigo Argüello, por el diálogo siempre abierto; a Mónica Mendiweso, por la lectura concentrada del documento primario antes de irse para México; a Fabio Jurado, por la madurez con la que encara su profesión y el acompañamiento intelectual que brinda.

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 científico-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, ¿a qué obedece mi preocupación por los antecedentes?, ¿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, si 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. Es preciso tener la capacidad de liberarse de los convencionalismos, de lo conservador por que sí, del “siempre hemos sido así”. 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. Edwar de Bono, siguiendo las inquietudes renovadoras de los años sesenta, formuló el concepto de "pensamiento lateral"; lo que intentó de Bono y que ahora se ha consolidado en psicología creativa, era negar la creencia de que la mente actuaba en línea recta hacia sus objetivos, llamaba la atención en el sentido de no dejar que una idea dominante y prefijada obstaculizara la creación, el desvío de la diferencia y el contraste nuevo. 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 acierto; en este espacio las preguntas protagonizan más que las respuestas abriendo senderos alegres de indagación. El ambiente físico integral, fortalece el ambiente psicosocial y didáctico desde su funcionalidad, capacidad técnica, dimensión ecológica y semiótica. Todo ambiente físico comunica a través de símbolos la mentalidad de una sociedad, expresa mensajes a partir de lo material, contiene pedagogías invisibles que por su carácter holístico interiorizan y reconstruyen el sujeto. Todos estos ambientes están integrados y circulan entre sí en las aulas, los laboratorios, las oficinas, el patio, los pasillos, la biblioteca, los baños, las calles, el barrio, la ciudad, etc. Sin estos ambientes la creatividad no sería más que un lindo mapa conceptual. 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](http://www.jansco.gob.mx/srias/educacion.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 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 del 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 periodo 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 se ofrece a través de la creatividad 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, participa Colombia 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.

También quiero mencionar otros desarrollos curriculares y procesos educativos concretados de forma académica en maestrías y especializaciones. La especificidad de los programas impide hacer relaciones de fondo con el desarrollo de las temáticas y objetivos del proyecto Pedagogía de la Imaginación Poética; no obstante, de forma general e interdisciplinaria, ventilan ideas y proponen líneas de investigación que abren espacios en la dirección que nos hemos propuesto. La importancia de tenerlos en cuenta también reside en el hecho de que quien escribe participa o ha participado en algunos de los programas académicos, bien como profesor invitado, bien como tallerista o asesor. Algunos ejemplos son: Una maestría que se hace cargo de lecturas semióticas e interpretativas de la imaginación artística, en la Universidad Nacional de Medellín con asocio de la Universidad Pontificia Bolivariana; experiencias didácticas y reflexiones pedagógicas en la Especialización en Literatura infantil en la Universidad de San Buenaventura de Bogotá, donde laboré desde 1995 hasta 1999; estudios etnoartísticos y etnoliterarios que involucran los imaginarios poéticos de la cultura popular, en una maestría de la Universidad de Nariño. Una Especialización en Pedagogía de la Literatura Infantil y Creatividad, en la Universidad Antonio Nariño (posgrado diseñado por mí en 1998); la maestría en Lectura y Escritura de la Facultad de Educación, de la Universidad Javeriana, en la que trabajé durante dos años y que aunque no toca directamente la relación imaginación-pedagogía, da cuenta de procesos de producción y recepción del lenguaje creativo, apuntando en definitiva a la configuración de nuevas competencias pedagógicas. Una maestría en Literatura en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana; allí gestiono y desarrollo algunos de los núcleos de la Pedagogía de la Imaginación Poética en talleres de Lírica, Estética y Literatura (laboro en el departamento de Literatura desde 1995). Una Especialización en Literatura Colombiana

en la Universidad Santo Tomás (estuve dos años a cargo del seminario Pedagogía de la Literatura y sus relaciones con la imagen cinematográfica). Una especialización en la Universidad Distrital que toca un punto central en mi proyecto: la cultura para la infancia. Una Especialización en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual en la Universidad EL Bosque, donde trabajé como profesor y asesor de investigación. Una Especialización en Pedagogía de la Creación Literaria en la Universidad Sur Colombiana (participo con talleres sobre creatividad y pedagogía). Un proyecto de formación de docentes denominado Pedagogía de la Imaginación poética (oralidad-lectura-imagen-escritura) en la UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (el programa fue elaborado y coordinado por mi en 1998). Por otra parte, la Universidad Nacional de Colombia está jalonando actualmente un proyecto de doctorado en Educación y Comunicación para el año 2.001; uno de los énfasis es Imagen-Imaginario. Actualmente, desarrollo el taller Imaginación Poética, relaciones dialógicas entre filosofía, pedagogía y literatura, en el pregrado (jornada nocturna) en Filosofía y Letras en la Universidad de La Salle.

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 clasificador 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. Digno de destacar por la cobertura nacional, es el Programa RED de la Universidad Nacional, coordinado, para el caso de las competencias literarias, por Fabio Jurado, y el Programa de Investigación educativa, coordinado por José Gregorio Rodríguez y Uriel Espitia. Pero si bien estas prácticas se están llevando a cabo, no son específicas en

Pedagogía de la Imaginación Poética; todavía no se logra una sistematización o reflexión pedagógica que muestre lo afectivo y efectivo de concentrarse en una enseñanza de, por y para la imaginación, o que muestre los hallazgos o límites del modelo pedagógico centrado en las competencias lingüísticas y comunicativas. Lo anterior evidencia que el interés por la imaginación y sus nexos pedagógicos con el lenguaje y la comunicación aumenta considerablemente, por consiguiente es legítimo intentar aportar al desarrollo de tales alternativas.

Por otra lado, tenemos que la mayoría de los investigadores sobre esta nueva mirada educativa son extranjeros, pues en Colombia apenas sí se encuentran algunos ensayos y artículos. 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 enseñanza. 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); *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. *Tres aproximaciones a la lecto-escritura poética*, en revista "Itinerario Educativo", No. 17-18, de la Universidad de San Buenaventura, 1992, *Hacia una pedagogía de la imaginación*, revista "Reto" del Diario del Sur, No. 650-651, 1999 y *La imaginación poética: afectos y efectos en la pedagogía, la estética y la cultura*, de Julio César Goyes, en revista digital "Espéculo" 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, postgrado en Pedagogía de la Creación Literaria, 2000.

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, reparando en su urdimbre como deslumbramiento simbólico, quería sostener la acción pedagógica en el umbral del asombro y lo lúdico, recuperando y fortaleciendo el amor por su práctica. Son senderos, 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

El debate epistemológico frente a qué es investigar y cuál es el método, si lo hay, en pedagogía de la imaginación poética, se encuentra en la primera deriva, en los apartados “Del aula escolar a la aula auroral”, en “el conocimiento y los saberes poético-narrativos” y en “de la metodología a la dialogía”. Aquí nos referimos, única y exclusivamente al desarrollo de la investigación, a sus estrategias discursivas y prácticas:

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 DIALOGIA 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.

1. 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.

2. 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

3. 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 entregamiento. 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 propongo, como consta en el informe, no únicamente cuestionar 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 al interior del lenguaje normativo y gramatical (“lo bien escrito”, “lo correcto”, 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 es importante, pero dista de mis propósitos. Como dice el profesor Rodolfo Ramírez de la Universidad Nacional en reciente artículo, 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” (En Educación, No. 12 de julio 9, 2000; pág.17). De lo que se trata entonces es de reconsiderar la pedagogía, no como significado de reposo, sino 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. Albergó 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 re-pensar 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, del ritmo del tambor, del tema sexual, de la cosmovisión de la muerte; los ámbitos ideológicos del poder y tener, religiosos del bien y del mal, cotidianos de amor y traición, existenciales de vida y muerte. El cuento “El Perrito y la luna”, relatado por mí a los niños y niñas de tercero de la Normal Distrital María Montessori, fue impactante; pude constatar la carga simbólica que se interioriza en los niños, su silencio reflexivo y luego la acción creativa; al final, su fraternidad y alegría.

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 una 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 visiadas 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 únicamente es 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

Los talleres son fragmentarios en la forma y limitados en el tiempo, por consiguiente son ejemplos que despliegan 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.

Para navegar en el aula, se requiere de un performance pedagógico poético que reconstruya el barco y lo desprenda –a la deriva– del muelle tradicional burgués mercantilista. Este performance lo entendemos dentro de la concepción pedagógica e imaginativa, como TALLER, como cronotopo que rebasa “el aula escolar” y “la clase magistral” unidireccional, autoritaria y retórica; el taller es lugar de encuentro y desencuentro, disenso transdisciplinario que abre las ventanas para escuchar y leer la cultura.

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 problemáticos que se han gestado en las derivas, la experiencia docente y el quehacer poético. En estos diez meses de práctica investigativa y pedagógica, he podido constatar una serie de intuiciones, desarrollar algunos argumentos pedagógicos y desechar ideas y deseos que son imposibles, al menos por ahora, de llevar a cabo en una situación educativa como la colombiana.

La planeación de los talleres se hizo sin dificultad pero la ejecución de los mismos tuvo que ser reajustada continuamente; esto por las condiciones psicosociales de los grupos y las expectativas, y por el desinterés de las instituciones a las que me he dirigido; 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 vídeo 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 filminas; en otros había instrumentos pero la calidad era pésima, por consiguiente fue necesario contratar equipos . En el Taller de cine-forum realizado en el Centro de Educativo Jaime Pardo Leal, por ejemplo, tuvimos que trabajar con un televisor cuya pantalla ya estaba agotada, y en un sitio oscuro lleno de materiales y sillas. A pesar de estas condiciones, los estudiantes se logran entusiasmar por la película y el taller, y dispusieron el ánimo para su realización. Para solucionar la proyección frustrada fue necesario contratar un equipo de proyección y volver a pasar la película. 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 podrían realizarse en un clima de tranquilidad y en una instalación adecuada, sin embargo la sala y las colchonetas no estaban en las mejores condiciones, el aislamiento de la sala era torpedeado 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 las había informado; entonces ¿para qué tanta planeación, información, llamadas por teléfono y visitas personales? La respuesta puede ser obvia pero no quiero 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?. Lejos de un optimismo triunfalista, la Pedagogía de la Imaginación Poética puede actuar incluso en medio de la crisis institucional, económica y pedagógica, y lo hace con los elementos más primarios, con los deseos, la voluntad y la imaginación; con el disenso, el diálogo, la crítica y la creación.

EL VIDEO

La realización del vídeo a partir de los talleres y las entrevistas a asesores y maestros involucrados en la investigación, permitió, no únicamente 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 que ante todo es 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 re-conocer 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 puede verse 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/o complementar los contenidos derivados de la investigación y consignados en los ensayos. El vídeo 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 vídeo y todo el universo que comporta, jalona y activa las opiniones. El imaginario autoreflexivo 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 ello mismo, 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.

GLOSARIO BASICO

Imaginación: Capacidad o potencia reordenadora de toda representación cotidiana, científica y artística. Creatividad pura que establece dialogía entre la percepción y el entendimiento, crea sobre los datos de la experiencia una realidad inédita o también crea por su propia dinámica subjetiva, innata e inconsciente. En su estructura despliega ambigüedad y es dialógica; como función es afectiva y logra una síntesis trascendental cuya mediación psíquica hace posible la creación simbólica.

Creatividad: es difícil encontrar sólidas diferencias con la imaginación; sin embargo, aquí la concebimos en un sentido operacional, aplicativo, cuyo proceso y experiencia produce una obra o un hecho cualesquiera. Sacada del imaginario artístico y literario, la vemos hoy en los negocios, la tecnología, la ciencia, la cotidianidad y la educación. En este trabajo, preferimos hablar de imaginación poética antes que de creativa; la idea es resemantizar y neutralizar su reificación y manipulación industrial.

Poética: Acción creativa opuesta a meramente receptiva. Aquí no funciona como conjunto de normas y reglas que producen la obra, sino como proceso creativo que incorpora sus propias reglas y que las destruye en la medida de su avance imaginativo.

Poelector: Lector crítico y creador. Poeta no sólo es el que escribe sino también el que lee, puesto que al leer re-crea lo poético.

Dialogía: Interpretación, diálogo, cruce de voces y textos buscando sentido transdisciplinario. Si la polifonía remite a estructuras de composición formal, la dialogía revela las interpretaciones ideológicas entre las "voces".

Pedagogía: práctica discursiva dialógica corporificada en el currículo, los planes del estudio y los procesos educativos éticos, estéticos y epistemológicos, que inducen y desarrollan potencialidades creativas en los sujetos educativos. La pedagogía es un Hacer que requiere del Poder Saber y supone a su vez el Ser; es decir, la comprensión holística de la realidad.

Afectos y efectos: se refiere a las competencias básica que configuran el ser integral humano: sensibilidad y afectividad (ámbito corpóreo), creatividad (ámbito espiritual) e intelectualidad (ámbito ideativo).

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.

La 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.

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

El mapa: Las coordenadas espacio-temporales e imaginativo cognitivas.

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

El anclaje: resultados y descripción de campo.

La Experiencia: la interpretación y vivencia subjetiva.

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.

PRIMERA DERIVA

LOS SENDEROS

La facultad imaginativa presenta diversos y equívocos rostros. Es creadora, inédita, festiva, chispeante, ocurrente, ingeniosa pero así mismo insólita, irreal, fantasiosa, evasiva, decadente. Presenta un anverso y un reverso: ángel y bestia, cielo e infierno; le rinden pleitesía los artistas y la denigran los moralistas, ilustra los altos vuelos intelectivos, pero también llena de colorido incitante las más bajas pasiones. Es capaz de impregnar la vida psíquica en un sentido u otro. Gran parte de la educación afectiva descansa en una adecuada orientación de la facultad imaginativa.

Jorge Peña Vial

I. DEL AULA ESCOLAR A LA ESCUELA AURORAL

Es frecuente escuchar a los estudiantes decir que están desorientados, que no saben donde ir. Ni los estudiantes ni los profesores reelaboran la pregunta afirmando el caos. Cuando creemos tener claridad sobre el límite de nuestros esfuerzos perdemos el deseo de la aventura, la pulsión hacia lo nuevo, el extrañamiento de los acontecimientos de la vida. Lo que nos permite tener alguna dirección es la creación de una imagen que todavía no está pero que esperamos conocer, construir algún día.

La institución educativa positivista y logicista predetermina los objetivos de su búsqueda e intenta irremediabilmente finiquitar los logros. Este modelo para conocer la realidad se ha seguido sin cuestionamientos, confundiendo el "conocimiento científico" con el "conocimiento", la explicación con la comprensión, la información con la formación, el saber científico con el saber narrativo. Imbuidos en este esclerótico encadenamiento de copias del modelo, los sujetos educativos no han hecho más que repetir, pues es más seguro la predestinación que la conquista de su propia creación. El educador quiere saber para dónde va, qué hacer y cómo como hacerlo, piensa que alguien tiene que decírselo. Espera que una VOZ responda segura e implacable: "por aquí, de esta manera y con estos recursos". Nos hemos negado la posibilidad de predecir por nuestros propios medios, diseñar nuestro futuro en el presente, no como algo inamovible sino como algo en perfeccionamiento y acción continua. Nos hemos olvidado de imaginar.

No sabemos hacia dónde vamos pero sí para dónde no queremos ir. Pregunta incierta pero afirmativa, pues lo que está en juego aquí es la voluntad de verdad como una elección o riesgo que hay que tomar, porque es preciso saber decir NO ante la imposición y reafirmar el SÍ del deseo. No sabré para dónde voy sin antes narrar-me lo que hasta ahora soy, lo que deseo y no quiero. Necesito prepararme y en la medida en que lo haga voy adivinando-me, narrando-me. El contexto de situación y mi "yo" cambian continuamente. En el romanticismo el "yo" autobiográfico se disuelve en la pura realidad individual y empírica. El "yo" romántico se configura inmóvil, abstracto, idéntico a sí mismo. En cambio para el hombre moderno el "yo" se vuelve intrasubjetivo y narra los contenidos de la conciencia, hasta que el "Yo" sea "Otro". El "yo posmoderno" abandona

los contenidos de la conciencia que separan el yo del mundo y recupera la interrelación en la forma “yo-mundo”, narrando el “yo en el mundo”, como escribió Heidegger; es decir, el hombre como individuo que pertenece a un “aquí” y a un “ahora” concretos, en una sociedad determinada.

De la manera que ejercemos funciones distintas como actores educativos, diversas máscaras actualizan el cara a cara social; es esta dinámica la que nos mantiene vivos. No es re-presentación la vida que vivimos sino presentación, acontecimiento, el aquí-ahora posible que excede la mirada y se convierte en extrañamiento, por eso cualquier objeto o acción educativa pueden convertirse en singularidad que atrae y refuerza el saber educativo y que, además, lo hace saltar al orden imaginario rompiendo la necrosis informativa del “dictado de clase” y la memoria del dato.

No es vivir-observando sino vivir-sintiendo, siendo; el nuevo educador en un strip-tease del saber, puede registrar a contraluz el sol que se cuela a través de las rendijas de las ventanas escolares. Es preciso, entonces, vivir contingente y provisionalmente sin tener la certeza de conocer la verdad, pero esto quiere decir que habrá que comprometerse con el sufrimiento, la dominación y la opresión del ser humano. La tarea “posmoderna” del educador crítico es vivir con coraje, convicción y comprensión de que el conocimiento es siempre parcial e incompleto [Peter McLaren; 1997;34].

Quiero citar también las palabras de Manfred Max Neef, cuando dice que “toda persona que sabe exactamente dónde va, es precisamente la persona que nunca descubrirá nada. El que sabe dónde va sólo tiene dos obsesiones: el punto de partida y el de llegada. Todo lo que hay en el medio es un estorbo que debe superar lo antes posible. No está ‘capacitado’ para comprender que toda la aventura de la vida, toda la posibilidad de descubrimiento está justamente en ese estorbo, en lo que se percibe como estorbo” [1992;334].

Quiero ocuparme enseguida del concepto de “educación” atado por lazos, a veces un poco extraños, a las ideas de “racionalidad”, “progreso” y “utilidad”. La discusión sobre la modernidad nos recuerda que hay por lo menos dos miradas: una, que hace del hombre

moderno un ser de progreso tecnocientífico; es decir, un hombre que se somete a la naturaleza para conocer sus leyes y luego la domina, Francis Bacon (siglos XVI-XVII) es el artífice de esta visión que se consolida en la actualidad tecnocrática de la civilización burguesa. Ser modernos, según esta perspectiva, es haber alcanzado no sólo la edad de la razón que reclama Kant, sino la era electrodoméstica, el automóvil automático, los títulos en el exterior y el águila del Banco de Colombia. Quien no tiene T.V., tarjeta de crédito o un perro para pasear los domingos es premoderno. No estamos en contra de los beneficios tecnológicos, pero cuestionamos la idea de que su servicio sea una condición de la modernidad; de la modernidad latinoamericana, se entiende. No olvidemos que fuimos alfabetizados con la prensa, la radio y la televisión, que nuestra "ilustración" está en los medios de comunicación, y en donde la escritura sigue siendo un proyecto educativo. Estamos en la encrucijada de haber pasado de la percepción del mundo oral, a la percepción del mundo a través de la imagen, sin haber pasado por la escritura y su mundo perceptual: el libro. Algo así como creer que una institución educativa entra en la era de las comunicaciones y del hombre nuevo porque el currículo contempla los ejes semántico-comunicativos y la tecnología, o que una institución se moderniza al instalar salas con ordenadores. Una cosa es la modernidad y otra muy distinta el modernismo; la primera nos remite al sujeto crítico y creativo constructor de su propio mundo y del mundo; la segunda, se refiere al ideal de bienestar y de progreso que le propone la tecnología.

Por otra parte, si lo que hace el hombre de hoy no produce excedente y no capitaliza es INUTIL, es decir no sirve. Lo que sirve y es útil produce beneficios inmediatos, de allí que apenas se usa se desecha; estamos ya en el concepto de "consumo". Soy lo que consumo, diría un descartiano de hoy. Las tecnologías que nos hacen percibir el ciberespacio y la navegación por Internet, de nada sirven al hombre si éste no ha conquistado primero su espacialidad interior, si no ha navegado por su sensibilidad humana, si no ha liberado el dispositivo de la imaginación que lo diferencia del animal.

La otra mirada se acoge a la modernidad estética, a la inutilidad de su transacción monetaria para producir "plusvalía" espiritual, profundamente humana. Esta modernidad se abre paso desde el romanticismo, cuaja en siglo XIX y llega hasta nuestros días como

“estupidez”, “castillos en el aire” o “ponga los pies sobre la tierra”, como escuchamos de boca de nuestros padres y profesores rentables. Según esta mirada no todo lo que produce dinero es esencial y eficaz a lo humano. El dinero vuelve todo mercancía, “cosa”, “artefacto”, pues le pone precio a la libertad, al amor y a la muerte; el sicariato es una expresión de esta modernidad que puede más no sabe. Salvemos la idea de que tampoco estamos en contra del salario y la capitalización, pues no es al medio de producción colonial donde queremos volver. Ser moderno, es entonces, comprender que hay que crecer pero no únicamente de cuenta corriente sino ante todo de afecto y de inteligencia, de libertad e imaginación, de tolerancia y diferencia, de belleza y amor.

Cuando nuestros gobiernos invierten dinero para armarse y defender lo que nadie quiere defender (la soberanía de la corrupción), los políticos se arrepienten con sonrisa y todo, de sus gestiones oscuras ante las cámaras de televisión, las escuelas se cubren de polvo, los artistas lisonjean en las calles, cantan en los buses o huyen del país, los publicistas y los periodistas se convierten en consejeros y jueces mágicos, los profesores no saben que hacer con la reforma educativa que pide innovación, actualización e investigación y no se puede más que frustración; digo, quiero decir, allí hay un problema para comprender qué es hoy educación, qué es cultura.

La modernidad ético-estética cuyo soporte es la imaginación, los sentidos y no la inteligencia, Homero y no Platón, es inútil porque hay una gran parte que no se puede medir, ni pesar, ni computarizar, pero es efectiva y afectivamente UTIL, pues causa transformación interior, íntima, secreta; esa transformación se comparte, expresa y comunica –como contextualizó alguna vez José Bergamín– a través de una solidaridad sólo posible entre solitarios; es decir, entre todos pero en busca de una individuación y potenciación colectiva, no en un individualismo y degeneración de masas. La vida moderna es imaginación, claro, pero la calidad dependerá de quien imagina. Por consiguiente, sensibilidad e inteligencia, Homero y Platón, tienen que integrarse a partir de la imaginación.

Vayamos pues a examinar el concepto de “educación” que tenemos hoy, pero antes, preguntemos si tiene algún sentido la educación hoy. La educación siempre ha tenido

como objetivo cultivar la inteligencia para hallar respuestas a todos los problemas, por eso se ha recurrido a muchas estrategias. Entre los griegos, la armonía de las esferas, la euritmia: cuerpo, mente y corazón; es quizá la más perfecta. Para los romanos el ser anímico representa el cuerpo diestro para el combate y la conquista. Para el hombre medieval, el orador y hábil palabrero; los visos del ser anímico sobreviven. Entre el hombre moderno tenemos la concepción del inteligente; es decir el que cree que sabe porque construyó un discurso para justificar que su razonamiento acerca de la verdad tiene la razón. El inteligente siempre tiene respuesta objetiva, verdadera y buena, tan es así que la usa en uno y otro caso, convirtiéndola en método y metodología. El inteligente no es más que un repetidor de fórmulas metódicas, calculador frío y sin el menor margen de error; hoy, el computador sería su gran adversario o su fiel modelo.

¿Qué es la inteligencia?, se pregunta krishnamurti (1996) y advierte que hemos desviado el saber en la educación humana. El maestro hindú observa que ser inteligente es la capacidad de pensar libremente, sin miedo, sin fórmula alguna, de modo que podamos comenzar a descubrir por sí mismos, aquello que es real y verdadero; pero si estamos atemorizados jamás seremos inteligentes. Aclaremos que el ser inteligente de Krishnamurti, está más próximo al ser imaginante que proponemos, que al racionalista.

Con el temor está la imitación, el servilismo y la corrupción; entonces, educar equivale hoy a influir en los sujetos educativos para que estos hagan parte del sistema de corrupción no únicamente escolar sino social. Pero, por fortuna educar es otra cosa, es facilitar libertad para construir nuestro horizonte y abrir la ventana del aula a una realidad auroral. La educación debe ayudarnos a comprender los procesos totales de la vida y no sólo prepararnos para una vocación –que por otra parte jamás se cultiva ni es una aptitud–, con tal de sacarle el mejor provecho. Tenemos que sobreponemos al miedo trasmutándolo en creación, pues éste –nos recuerda el poeta Gibran Khalil– no anida en la mano del que amenaza sino en el corazón de quién teme. Educar, es entonces, acompañar, ayudar, guiar a los sujetos educativos para que entren de manera crítica y creadora en el parecer que los condiciona, para que descubran la aurora del ser total.

Tomemos en seguida una dirección operativa con respecto a lo educativo-pedagógico. La instrumentalización de la razón contaminó la educación en su afán de progreso y constatación “objetiva” de los procesos, homogeneizando las disciplinas y saberes bajo el postulado de las “ciencias de la educación”. Hoy entendemos que el rigor y la investigación no son patrimonio del saber científico, que los saberes humanos y sociales son un conocimiento distinto, cuya validez no se mide por enfoques racionalistas tecnocientíficos, aunque tenga que ver con ellos. Esta confusión epistemológica redujo el conocimiento a la ciencia, causando confusión también a nivel de lo que es enseñanza y pedagogía, haciendo pasar la una por la otra.

La enseñanza es una práctica educativa que está traspasada por la instrucción, cuyo postulado básico es quién enseña cree que hay alguien que aprende, alguien que no sabe. El substrato de la instrucción considera que existen contenidos o conductas que verifican el logro educativo, de tal manera que se puede decidir lo que el sujeto debe saber, internalizar y reproducir. En la enseñanza, el maestro se desempeña como funcionario o como técnico de un determinado saber. Esta práctica educativa ha llevado al colapso apático y a veces extremista de la áreas y disciplinas humanistas, considerándolas como alejadas de la realidad del hombre sin nexos con otras disciplinas o como un saber superficial y evasivo. En la opinión de Carl Rogers (1978), “la enseñanza es una actividad sobrevalorada”, de allí que la “facilitación del aprendizaje” debe ser el objetivo de la educación; es decir, formar para “aprender a vivir como individuos en evolución”. Esta nueva relación basada en la profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades, ya no como profesor sino como “facilitador del aprendizaje”, genera actitudes significativas.

Ahora, dentro de un nuevo humanismo, podemos repensar la práctica educativa desde una pedagogía fortalecida a través de la aclaración epistemológica del conocimiento en sus especificidades. Peter McLaren piensa que el término “pedagogía” se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados, tal como se posicionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder/conocimiento. Pero el pedagogo norteamericano considera que la pedagogía además debe ser crítica, subrayando la naturaleza partidista del aprendizaje y del

esfuerzo, proporcionando un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, comprometiéndose para desarrollar formas de vida comunitaria en las que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social. Para Roger Simon, por ejemplo, el término pedagogía es más complejo y extenso que el de enseñanza, referido a la integración práctica de determinados contenidos y diseños curriculares, de estrategias y técnicas de instrucción, de evaluaciones, propósitos y métodos. “Todos estos aspectos de la práctica educativa –escribe Simon– se unen en las realidades de lo que ocurre en las aulas, juntos organizan una visión de cómo el trabajo de un profesor en un contexto institucional especifica una determinada versión de cuáles son los conocimientos más valiosos, de lo que significa conocer algo, y de cómo podemos construir las representaciones de nosotros mismos, de los otros y de nuestro entorno físico y social. En otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros pueden hacer juntos y de la política cultural que fundamente dichas prácticas. Desde esta perspectiva no podemos hablar de modalidades de enseñanza sin hablar de política” [Simon; 1987, citado por McLaren; 1997; 53].

De manera que la pedagogía es una práctica escolar que integra la comunidad a la interrelación maestro-alumnos, en torno de la construcción de un saber. La pedagogía es la eterna capacidad que tiene el maestro de provocar en el estudiante la pregunta, y la educación es en sí pregunta. Es el diálogo y sus niveles relacionales, inacabados e imprevistos de pregunta y respuesta, los que crean un ámbito interpretativo que comprende y da sentido a la vida; es lo dialógico no proposicional que acontece entre la intención de la conciencia productora y la conciencia receptora, que anima la pedagogía y la convierte en una hermenéutica del lenguaje, capaz de sacar al ser educativo del aula y hacerlo ver una aurora escolar. Es preciso comprender que cuando se propicia un proceso “autoiniciado”, creativo y significativo, los sujetos educativos sufren cambios y algunos se resisten a la independencia del enseñante. No es fácil navegar a la deriva y estar al mismo tiempo en alerta, sobre todo cuando la voz del “deber ser” y no la del “quiero ser”, ha anclado en el muelle de la costumbre institucional; sin embargo es preciso el riesgo para inquietar la imaginación y proponer nuevas preguntas.

La pedagogía es dinamismo imaginativo entre sujetos convocados por el saber, tanto en acto como en aptitud, puesto que la pedagogía despliega una voluntad de saber y de verdad, diría Michel Foucault, intentando apropiarse de la realidad por medio de la actividad que despliega en la contemplación de los hechos. La pedagogía es una mirada de la realidad educativa que gesta una teoría sobre ella. Si bien el saber no concluye necesariamente en una ciencia, es en cambio, indispensable a su constitución. El concepto de saber-poder y de poder-saber pedagógico nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, la escuela y el maestro, hasta situaciones propiamente imaginativas de los sujetos que participan de la acción educativa.

La práctica educativa es un imaginario, una re-construcción de la realidad a través y en el lenguaje. Vista así la pedagogía, la educación toma una nueva conciencia y una nueva percepción del mundo, es decir que lo real y sus procesos pedagógicos son, además de deseo e inconmensurabilidad, una construcción de lenguaje, cuya realidad se transforma permanentemente; un discurso-saber más entre otros externos e internos, legitimados mientras no haya otros discursos-saberes que provoquen su cuestionamiento y deconstrucción. Este es el papel sustancial de la Escuela-Universidad, constituir una fuerza modernizadora de las sociedades, una condición humana que sea capaz de imaginar y poner a andar el porvenir. La Educación colombiana sin crítica cae en las trampas de la modernidad tecnocrática, como lo ratifican las instituciones educativas que creen estar modernizándose al implantar programas administrativos de "eficiencia y calidad" con ordenadores y salas de sistemas. La modernidad hace rato entró en crisis y es dentro de esa cripta-crítica donde debemos estar alerta, ser inocentes más no ingenuos en la mirada que construimos de la modernidad (posmodernidad) y del modelo de comunicación intelectual-afectivo y de aplicación social.

Decimos que el espacio pedagógico es lenguaje, porque la interpretación y construcción de sus saberes es dramática y simbólica, es imaginaria y creativa [multiexpresiva], y porque el lenguaje constituye la trama interpretativa en que el hombre se ha autodefinido en el espacio y en el tiempo. El lenguaje es la forma y el horizonte conformador de toda interpretación y construcción, reinterpretación y reconstrucción, incluidas las

interpretaciones y construcciones que se abordaron en esta investigación. El lenguaje es un espacio de entendimiento particular y universal, y por lo tanto, el único medio de entendernos y aclararnos respecto al problema del hombre y su mundo...y el mundo. El lenguaje significa además el lugar de revelación del ser, es en efecto la estructura que cristaliza el flujo y el reflujo de la temporalidad y el único que configura, corregida y aumentada, la figura extemporánea del hombre [Ortiz-Osses; 1976].

Si el lenguaje no únicamente es mediación sino el lugar donde la realidad aflora, entonces, comencemos por retar la norma básica del acostumbramiento: la realidad no existe, no existe independientemente del sujeto que la acontece y la conoce, que la construye a cada momento. Si la realidad es producción interpretativa de la creación humana, la educación que es una mirada explicativa, valoradora y transformadora de esa realidad, es un constructo del hombre en relación con otros. La educación, por consiguiente es fruto de la cultura. De manera que, educación y cultura no sólo se afectan, sino además, son constituyentes básicos mediante los cuales el hombre se humaniza. La educación es ante todo cultura y como tal, un tejido de significados culturales (Clifort Geertz), una negociación de significados (Jerome Bruner), "una red cerrada de conversaciones que define y constituye todo el quehacer de una comunidad humana", dice Humberto Maturana [1996;86] y agrega: "una cultura es un continuo fluir en el lenguaje y las emociones, que como un modo particular de entrelazamiento de coordinaciones de acciones y emociones, define y constituye el modo de vida de un grupo humano. Esto es, una cultura queda definida y constituida totalmente en el "lenguajear" y en el emocionar de sus miembros, y es, en alguna medida, como podría decirse con un poco de audacia, su literatura. Y digo que una cultura es su literatura, porque ésta última es un quehacer poético que fluye en un entrelazamiento del "lenguajear" y el emocionar abstraído por el escritor de su vivir cotidiano" [1996;86].

La realidad es un constructo simbólico, cuya verdad ha sido narrada como un horizonte de sentido determinado por el sujeto, en un orden cultural que equilibra el caos de los real. La realidad es narración, por ello la pregunta educativa básica sería: ¿cuál es su cuento?, ¿por qué no nos cuenta su realidad?. Aparecen entonces, las historias de vida, las autobiografías, todo ese entramado de marcas y huellas que constituyen al ser

humano en su travesía por los acontecimientos de la realidad familiar, escolar, estatal, comunitaria y ambiental. De suerte que lo real es mi realidad en dialogía con las otras realidades, es mi narración sobre lo que fue, es y será (principio, nudo y desenlace). Pero la narración de una vida, no depende únicamente de las adversidades que encuentra en el entorno, del destino, de las malas intenciones de las personas con las que convive o tiene relación; sino en gran medida de lo que se “quiere ser”, lo que se “puede ser” y lo “dejan ser”. La situación histórica y cultural es, sin duda, definitiva, pero quiero insistir que la voluntad de vivir es voluntad de saber y poder. No es la muerte a la que finalmente el hombre le tiene miedo, sino al temor de irse sin haber “dejado nada”; digámoslo de un manera menos popular, sin haber narrado nada. Si no hay aventura, riesgo, colapso, ¿qué puede narrar?. La infancia viaja en la canoa imaginaria que atraviesa el río de lo real, como los cuentos en la vida del adulto. La educación básica primaria debería ser eso, básica; es decir apropiación del mundo por el apalabramiento, por el placer de escuchar y de hablar su mundo, el mundo. Fabular es hablar y por eso, el lenguaje tiene en los primeros años la grata responsabilidad de forjar un ser parlante imaginativo, gozoso, expresivo y comunitario.

Ahora bien, si la pedagogía es saber echar el cuento, entonces, ¿qué es investigar en pedagogía de la imaginación? Desde mi punto de vista, es ir a los vestigios, buscar, indagar, curiosear. En la modernidad educativa, la investigación se presenta más como etnografía narrativa, referida a LEER-ESCRIBIR-ECUCHAR-HABLAR. Hay un equívoco en la manera de asumir la investigación, es la predominancia del conocimiento como “ciencia verdadera” cuyo significado está previo a la vida misma, un significado trascendental que está codificado en una concepción de verdad metafísica, y no reconoce al saber narrativo-poético su estatuto de investigación, cuya “construcción de la verdad” se configura en torno a un significado contingente e incierto, un presente en el que la ética, la tradición y la acción revelan ser construcciones sociales o ficciones culturales [P.McLaren; 1997;33].

Hasta ahora hemos creído que únicamente investigan los científicos, pero, ¿y los maestros, los artistas y poetas?. El niño que mete su dedo en el barro es el primer y más auténtico investigador. Los maestros curioseamos, hurgamos, preguntamos, nos

movemos, erramos, descubrimos maneras, juegos, ideas para aprender algo o para poder llevar a nuestros estudiantes al aula. Esto es también investigar, rastrear, seguir una huella, auscultar, oler, saborear, sentir, palpar, amar, vivir. Requerimos de un cambio radical en nuestra manera de concebir y practicar la investigación. Lo que nos aterra frente a la investigación como método de rigor “verdadero”, “objetivo” e infalible es lo que Carl Rogers suponía en las instituciones con las que trabajó, que es más importante la rigurosidad del procedimiento que las ideas que se propone investigar. Las estadísticas y los datos descriptológicos tienen prioridad sobre las observaciones significativas de los problemas. De allí que “los cursos sobre investigación deben centrarse en el diseño, ejecución, interpretación experimental u otros estudios. Estos conocimientos son importantes pero lo es más desarrollar la creatividad del individuo, su capacidad de descubrir nuevas relaciones, de diseñar nuevas técnicas y enfoques para determinados problemas” [1978;142].

Una investigación tradicional de rigor procesal, inicia por los objetivos y el modelo que guía la respuesta a una pregunta de antemano contestada en la hipótesis. Todos los esfuerzos se centran en escribir y explicar esa conquista objetiva. Una investigación humana, pedagógico-imaginativa, comienza por la pregunta y se abre desde allí hacia la indagación. La respuesta no es tan importante porque el investigador sabe que esa respuesta es transitoria. Es la pregunta y la voluntad de narrarla, lo que llena de júbilo y poder al saber que se quiere transformar. La pregunta es filosófico-poética, la respuesta es científica. Necesitamos equilibrar la acción educativa disparando las competencias especulativas e imaginativas, para que contrasten con las lógico-matemáticas, posicionadas hoy como “eficaces” en nuestros currículos.

Hacer una pregunta realmente educativa es difícil: primero, porque el que pregunta ha sido mirado como el que no sabe nada, un “idiota”, por eso pregunta; el miedo a la respuesta apabullante del que sí sabe es excluyente; segundo, porque preguntar es haber comprendido que es mejor saber que no saber; y tercero, porque el que interroga está más allá del conformismo, de la inmovilidad y la mediocridad. De suerte que el que interroga moviliza la imaginación del otro, y entre los dos se construye una nueva verdad. Entre los griegos, específicamente con Aristóteles surgió la pregunta del hombre por

saber; la vida moderna, con el psicoanálisis a la cabeza, nos hace otra, la angustia por no saber lo que inconscientemente ya sabemos. Interrogar es en últimas pensar, pero pensar de una manera imaginativa, puesto que imaginamos a la deriva, sin prejuicios ni cánones, pero siempre en alerta. Entre más imaginamos más vivimos y nuestras vidas se acrecientan entre más rienda suelta damos a nuestra energía imaginativa.

Educar es dialogar, narrar-se, volver a contar-se, describir-se. De manera que, bajo estas dimensiones, podemos no únicamente re-contar y re-escribir el mundo que nos ha tocado vivir, con toda su carga de malestar y regocijo, sino además, podemos plantearnos un espacio-tiempo terapéutico, un dispositivo para re-organizar y re-vitalizar nuestras vidas y las vidas de los que afectamos y nos afectan. No podemos seguir viendo a los estudiantes como un “nosotros” que borra su “yo y tu”; es decir, impidiendo la posibilidad de dialogar con “el otro”. Al transformar el “nosotros” y el “ello” subjetivizados, en un “yo” y “tu” personificados, tal vez abramos las ventanas de la escuela a la vida auroral.

II. LOS ORDENES IMAGINARIOS DE LA CULTURA

UNA INTEGRACION 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 de las diversas ciencias, culturas y técnicas. Tomando conciencia de las interrelaciones entre las especializaciones y saberes, tiene que construirse desde y en la infancia, pues ésta constituye 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” [1995:115].

La infancia no es un estado temporal, es sobre todo la relación imaginaria y simbólica que se teje entre el estado filogenético y ontogénico configurando 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 acostumbramiento al rostro de la propia existencia y –por paradójico que parezca– aproximación deliberada a la ‘feliz casualidad’, escribe Aldo Rovatti [1990:81], 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. La infancia no está antes porque la inocencia viene después de la culpa, escribe Rovatti, y porque el niño es inocencia y olvido, recomienzo, juego, “un sagrado decir sí que sí”, una edad alcanzable, según el Zarathustra de Nietzsche, en las tres transformaciones del espíritu. La Infancia es la imaginación, cuyas imágenes son el mar y la arena; el niño ríe a la orilla a pesar de que el mar estropee su juego de arena. 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 re-consideran las prácticas educativas, arrojando perspectivas equilibradas de las capacidades intelectuales e intuitivas de los niños y de los adultos.

La pedagogía imaginante acontecerá de manera especial entre el niño y el adulto, el profesor y el estudiante, alrededor del planteamiento de temas problémicos 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. Esto no quiere decir saber de todo, pues el peligro de una superficialidad enmascarada sería igualmente anquilosante, sino ante todo, ser capaces de integrar de forma lúdica y creativa los saberes (y los sujetos que los manejan) que afectan y rodean más cultural que biológicamente la vida del hombre. Ha habido una sobrevaloración del espíritu biológico que ha viciado la pedagogía de este siglo. Con oponer el carácter bípedo del hombre a los cuadrúpedos no hacemos más que describir y clasificar, el impulso que lo hizo erguirse desplazó su condición biológica a una artificial y creativa, que lentamente con sus manos fue prolongando como instrumentación de su cuerpo total. En resumen, más que por la hominización debemos preocuparnos de la humanización que es creación y realización [Jean Chateau: 1976: 209]. En el bello libro "Lo que el niño enseña al hombre" [1992:52], José Gordillo, piensa a su manera la relación creación-trabajo-humanización; para él "la creatividad se manifiesta cuando el **trabajo** como medio de vida, se transforma en la **obra** como razón de la vida, y devuelve al hombre la satisfacción vital de sentirse y **ser** un diseñador integrado al ambiente". Ser creativos más que un modelo educativo es una forma de vida, cuya imaginación oral, escrita, visual,

kinética, proxémica, y demás; nos ayudan a conquistar la infancia y posibilitan que permanezca en nosotros.

EL REGIMEN 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. Imaginar es la presencia de la voz que pregunta por la voz que responde. El orden imaginario tiene que ver con el rostro del mundo poblado de imágenes; es decir el arte y la historia de las significaciones culturales.

Las visiones artísticas y sus expresiones estéticas conforman los imaginarios de la cultura, sin éstos lo real construido no podría dialogar con lo simbólico. El orden imaginario poético es también umbral narrativo, diferente en sus “jugadas de lenguaje” del saber científico. “No se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en lo uno que en lo otro” [J.F.Lyotard:1989:59].

Nuestra educación ha olvidado el saber narrativo como dispositivo pedagógico y poético que permite activar la educación. Este saber narrativo lo encontramos en la disciplinas literarias y el arte como sustento creador de nuevas lógicas de lo humano, más críticas y creativas que instrumentales y prácticas. El olvido del 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. Desde el mito de la caverna platónico, el sol subyuga a la oscuridad, la filosofía a la poesía; la luz deslumbrante de la autoridad cavernícola desvanece las sombras orgiásticas que proliferan en el seno de la tierra madre. La luna, símbolo matriarcal, mediadora entre el sol y la tierra ha sido marginada por el discurso filosófico-educativo [J.Melich: 1996: 100]. La luna es símbolo de cambio, de devenir constante, en cambio el sol permanece siempre idéntico. La luna –dice Eliade– “crece y decrece, desaparece, su vida está sujeta a la ley universal del devenir, del nacimiento y

de la muerte” [Melich:1996:101]. La luna es dramática como el hombre, acaba con la muerte, no obstante “renace”, pues su fin no es nunca definitivo, sino eterno retorno.

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; entonces, más allá de la trama, los personajes o las imágenes, sentimos que nos hundimos en un universo nocturno que atrae nuestro deseo, o retornamos inconscientemente a la oscuridad primera; allá, donde el silencio embarga nuestra emoción y resarce nuestros sentimientos.

No hay duda 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;74].

De estas ideas generales se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción 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. El régimen nocturno es un saber poético que caracteriza las manifestaciones de la experiencia humana y, por tanto, el estudio y práctica de su expresión narrativa, da sentido a la temporalidad presente uniéndola con la acumulación experiencial del pasado. La significación narrativo-poética siempre tendrá perspectivas múltiples, polifónicas; es así como se teje en dialogía la cultura.

EL CUERPO NI MAS NI MENOS QUE EL ALMA Y LOS ORDENES DE LA CONDICION HUMANA

Toda interpretación es el develamiento de un misterio, recorriendo y corriendo el velo, sin agotar sus sentidos. La interpretación como la narración, intenta la superación del sistema binario de oposición negativo que excluye mediante una operación maniquea de la verdad-bella-buena, "esto es bueno", "esto es malo", "esto es bello", "esto es feo", etcétera. Una interpretación como imaginación poética integra en la diferencia afirmativa y múltiple. Cuando la historia surge el hombre se escinde en un "allá" y un "ahora", racionalizando su fisura en un intento por sanarla con el pensamiento lógico-conceptual. Así se inicia lo que Sigmund Freud llamó la etapa más traumática del ser humano, el reemplazo de su principio de placer por el de realidad. Los dominios de una concepción clásica del hombre dividido en alma y cuerpo imaginó un ser moral, unidimensional, impositivo y categórico. Un hombre listo para razonar (Aristóteles) y que Friederich Nietzsche deconstruye al mirarlo atravesado por lenguaje, cuyo cuerpo participa en la historia de manera inacabada, puesto que tiene que crearse a sí mismo atemperando su voluntad de poder-saber y de saber-poder. De manera que para la tradición el alma vale más que el cuerpo y éste fue despreciado, humillado, degradado. No en vano, poetizando al hombre nuevo en medio del entusiasmo democrático americano que le correspondió vivir, Walt Whitman exclamó: *"y yo he dicho que el alma no vale más que el cuerpo y que el cuerpo no vale más que el alma, y que nada ni Dios, es más grande para uno que uno mismo. Y aquel que camina una sola legua sin amor, camina amortajado hacia su propio funeral"*.

La actitud clásica piensa al hombre como cuerpo y alma, ya lo hemos dicho; olvida el espíritu o mejor, lo ha confundido con el alma. El alma es la actividad plasmática, espermática del ser, su fundación; en cambio el espíritu se despliega como inteligencia, como lucidez del ser, centrado en el cerebro. La sociedad actual, la "unidimensional", para usar la categoría que asignó Herber Marcuse, no considera el tercer aspecto del ser, el espíritu, o si lo hace queda reducido con una leve diferencia al alma. Si retrotraemos la historia, observamos por ejemplo que el ideal griego era el gimnasta, el hombre que sabía expresar a través de la belleza de sus movimientos corporales la divina belleza del cosmos. La cultura griega antigua fue continuación de la oriental, la unidad constituida por las tres esferas: alma, espíritu y cuerpo; en su ideal educativo se representó como euritmía: música, poesía, danza. Para los romanos el adiestramiento corporal se convirtió en adiestramiento de cualidades anímicas (valor-fuerza-resistencia). En la edad media en cambio, el retórico, el manejador de técnicas persuasivas fue el ideal de la educación; luego se impuso el intelectual y el erudito. El cuerpo había iniciado su lenta desaparición. En la civilización moderna el ideal de la educación es el "docto" (bien informado y regulado por la academia/ley) y al lado de él se va imponiendo "lo universal humano": la razón. La educación actual por su parte, es puro intelectualismo y pragmatismo efectista, carencia de toda verdadera penetración hacia el ser del hombre como un microcosmos dentro de un macrocosmos que abarca el conocimiento del ser cósmico, como concibió el pedagogo Rudolf Steiner. El pensar se ha hecho pasivo, el pensar no piensa, menos poetiza; el problema fundamental de la educación moderna es lograr integrar el pensar, el sentir y el querer del hombre.

Ahora bien, ilustremos cómo dichas instancias corporales, anímicas y espirituales se reconocen en su diferencia imaginaria. La instancia corporal corresponde al aspecto volitivo, es decir, al hacer y actuar. Esta volición la encontramos en el sistema metabólico-motor, como consecuencia del "Deseo total" del cuerpo humano. El cuerpo es la parte más profunda y auténtica de la persona; toda verdadera comunicación es corporal, pero la cultura judeocristiana que está marcada por una desvalorización del placer y una exaltación de la ascesis y el sufrimiento, desrealiza el imaginario corporal. Para esta visión del mundo el placer es sinónimo de animalidad, de bajeza, de degradación, y la ascesis de espiritualidad, elevación y creación. Nuestro cuerpo nos une a todo lo sensible, las

imágenes que del cuerpo brotan nos permiten la comprensión del cosmos y viceversa; de manera que el alma no puede expresarse sino como y mediante el cuerpo. La instancia del alma que es lo afectivo, es decir el sentir, corresponde al sistema rítmico, al juego y los aspectos lúdicos centrados en el corazón (podemos adivinar la relación con el cuerpo). Hasta ahora hemos pensado en el alma como en el ánima invisible y etérea, pero el alma es ante todo lo lúdico y feliz de nuestra existencia; es como el juego, una finalidad sin fin. En tercera instancia tenemos lo espiritual, que corresponde a lo cognitivo, es decir al pensar y su apropiación interpretativa de lo simbólico, localizada en el sistema neurosensorio, ubicado en la cabeza. Esta facultad la hemos visto como centro esquemático de memoria, sistema de información y no como energía creativa y crítica de realidades. El hombre, la naturaleza y la cultura deben volver a unirse como una obra de arte; a través del orden imaginario, lo simbólico puede dialogar con lo real, por lo menos esa es nuestra lectura de Lacan.

Pero ahondemos con detenimiento en la propuesta lacaniana. En el apartado "del aula escolar al aula auroral", sostuvimos que la realidad no existe como objetividad previa, no existe independiente del sujeto que la crea, asimila y transforma. La realidad es un constructo del hombre. Una negociación (tejido) de significados. Por consiguiente, la realidad se crea a cada instante; a cada momento está el sujeto cuestionándola y transformándola. Es relativa, porque depende de los contextos de situación, de etnia, de concepción y cosmovisión humana. Digamos que la realidad en tanto que constructo cultural se dialogiza y complejiza de acuerdo a un tejido, por lo menos, tripartito:

LO REAL, que no es la realidad, sino un efecto de lo simbólico, es decir aquello que lo simbólico desplaza al replegarse en sí mismo como palabra-acción; lo real se configura cuando el sujeto en el juego de presencia/ausencia simbólico, toma partido por el objeto que estira la presencia delante de él. Lo real, "la verdad", sus límites y transgresiones, son construidas por la mente simbólica del hombre. Esta verdad ha sido narrada simbólicamente, como un horizonte de sentido o un orden cultural que equilibra el caos de lo real. Lo real es narración, transacción de significados en el tiempo y en el espacio: entramado de marcas y huellas que constituyen al ser humano en su travesía por los acontecimientos de la realidad familiar, escolar, estatal, comunitaria y ambiental. De

manera que lo real es mi realidad en dialogía con las otras realidades; es mi narración sobre lo que fue, es y será.

LO IMAGINARIO, que designa la similitud con la imagen del semejante y con el “cuerpo propio”, y se constituye, en ese orden de identidad especular mediante la expresión del lenguaje; en el registro imaginario encontramos la creatividad y todos los modos de satisfacción del sujeto. Existimos en un océano de lenguajes, hablamos, apalabramos, lengüeamos, fabulamos, vemos, miramos, oímos, escuchamos, olfateamos, tanteamos, palpamos, etc. Vivimos en un entramado imaginario que nos conduce a la formación de nuestra individuación creadora. El orden imaginario tiene que ver con el rostro del mundo poblado de imágenes; es decir, con el arte, la estética y la producción de los imaginarios culturales (clásicos, elitistas, populares, masificados, etc.). El orden imaginario es el umbral poético-narrativo y visual.

LO SIMBOLICO, por su parte, permite una mirada de lo imaginario; remite a la vez al lenguaje como mediación y a la función organizadora del intercambio en el interior de la cultura. Antes de seguir, es preciso aclarar el equívoco simbólico. El signo se ha hecho pasar por símbolo (reducción simbólica). Si el signo es la relación directa entre significante y significado, el símbolo es un conocimiento indirecto, huidizo, holístico. Indirecto porque se manifiesta de muchas maneras y jamás nos da una verdad en fórmula, es preciso llegar a su significado por medios interpretativos: aventurando, arriesgando, seduciendo, proponiendo, transformando. Huidizo, porque jamás lo podremos atrapar, no es objetual, no es cosa sino vivencia y experiencia. El símbolo no permite que la realidad en su fluir se anquilose como receta y método, siempre está fugándose de la correcta y única explicación. Además, es etnológico, o sea que es relativo puesto que un mismo símbolo puede ser vivenciado y meditado de acuerdo a la región, provincia o parcela de la realidad situada. Holístico, porque aunque parte de lo singular de una comunidad determinada, puede re-presentar como arquetipo el pensamiento y la vida cultural entre los pueblos. El símbolo nos permite dialogar entre comunidades diferentes, porque el postulado básico es no validar la identidad a partir de nosotros mismos, sino a partir de la diferencia; de allí la tolerancia, la solidaridad y la libertad. La relación holística del símbolo está dada entre lo particular y lo universal de la educación que interactúa al interior de una cultura. El símbolo

orienta los conocimientos humanos, científicos y técnicos; pues como dispositivo de la ciencia total no permite la tiranía de la razón como abuso racionalista e instrumental, sino que propicia en la razón una liberación imaginaria de lo real. De manera que, este orden por acción interpretativa del lenguaje, por comprensión del significado, integra lo imaginario y lo real, formando el mundo de la vida en sus relaciones visibles y no visibles.

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. La competencia como un saber-hacer, como una capacidad para la actuación e interpretación, como la solvencia para producir y recibir mensajes, etc. Entendiendo la competencia pedagógica como una práctica educativa más que como una teoría, se puede decir que es una actuación con sentido que surge cuando el sujeto idóneo, dado un contexto, se dialogiza con algo concreto. La competencia siempre está en dialogía con un campo de saber, y se activa cuando ese saber entra en juego. Desde este punto de vista si la pedagogía adquiere competencias imaginativas, está creando un ámbito afectivo y efectivo, donde el primer término, cobra reconocimiento del ser como cuerpo cargado de sentimientos y emociones y, el segundo, porque ese ser está en relación intelectual con otros seres a los que afecta y lo afectan. No obstante, la educación no ha podido ver como estas fuentes imaginativas (emocionales, afectivas, creativas) ayudan junto a las intelectivo-lógicas (comunicativas, interpretativas, argumentativas, propositivas) a construir el sujeto, a dotarlo de campos de saber cuya idoneidad emerge en circunstancias donde la pedagogía es juego de la imaginación poética.

La educación del siglo XX hegemonizada 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; 131-132]. Esta visión del mundo es imprescindible para activar la energía creadora dormida sobre pupitres, pasillos y calles. 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 y performático que crítica 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. Ante el racionalismo académico que se desgarró entre los objetivos curriculares y sus logros, ante la conciencia educativa que deviene por momentos fracasada, la

imaginación, que es agónica en cuanto es lucha entre contradicciones (competencia), sana la fisura y supera las dicotomías buscando la inclusión.

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: 1994:26). La imaginación poética transgrede el orden y pone en evidencia destruyendo las representaciones estereotipadas de la realidad cotidiana, suscitando, primero en niño y luego en el hombre; una dinámica creativa, renovadora del mundo. De ahí la necesidad de que el lenguaje poético se convierta siempre en una propuesta iniciática, ritual, carnavalesca. Los científicos más importantes del orbe reafirman la importancia de los poetas, porque jamás habrá sabios si no hay poesía, sostiene Amalia Wischnievsky, y agrega que la investigación científica no es posible sin el sueño epifánico del poeta [Perriconi y Wischnievsky: 1988:23].

EL SIMULACRO

La pedagogía de la imaginación poética requiere de una activa y creativa participación por parte de toda la comunidad educativa. De allí que el espacio de cualificación deberá girar en torno a lo que ya se sabe, se siente y se imagina, atravesando por el umbral de la interpretación-comprensión hasta alcanzar niveles de transformación holísticos en el saber, el sentir y el imaginar como práctica pedagógica y social.

Hoy asistimos al espacio educativo desde una visión de mundo como simulacro, donde la realidad es tomada como un imaginario, como una reconstrucción de la realidad a través

del lenguaje. Vista así, la educación toma una nueva conciencia y una nueva percepción del mundo; es decir, de hacer-saber que lo real educativo y sus procesos pedagógicos y didácticos son una construcción deseante e incomensurable de lenguaje, cuya realidad se transforma permanentemente: *un discurso-saber más entre otros que se legitima mientras no haya algo que provoque su deconstrucción*. Este no otro, es el papel sustancial de la escuela y la universidad: constituirse como una fuerza modernizadora de las sociedades.

Este simulacro del ser del lenguaje instaurado por Nietzsche y Heidegger, Vattimo lo denomina "ontología del declinar" que alude, "más que describirla, a una concepción del ser que se modela no sobre la objetividad inmóvil de los objetos de la ciencia (y también, no lo olvidemos, de las mercancías sustraídas al circuito del uso e inmovilizadas como puros valores de cambio), sino sobre la vida, que es juego de interpretación, crecimiento y mortalidad, historia (sin ninguna confusión con dogmatismos historicistas). Tal concepción del ser, viviente-declinante (es decir, mortal) es más adecuada, además, para captar el significado de la experiencia en un mundo que, como el nuestro, no ofrece ya (si nunca lo ha ofrecido) en el contraste entre el aparecer y el ser, sino sólo el juego de las apariencias, entidades que no tienen ya nada de la sustancialidad de la metafísica tradicional..."[Vattimo;1992: 22].

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 re-conociendo 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. Con el proyecto kantiano que consolidó la edad de la razón iniciada por Descartes, la infancia emprendió retirada ante la responsabilidad adulta del entendimiento ilustrado que legitima y legisla; dice cómo ser justo, libre y solidario. Ya el poeta Schiller a finales del siglo XVIII, como muchos otros poetas románticos, sospechaba contra la ilusión de totalidad racional; escribe en su sexta carta sobre la educación estética del hombre: "Eternamente atado a sólo un minúsculo fragmento del todo, el hombre mismo termina también educándose sólo como fragmento: eternamente en el oído sólo el monótono ruido de la rueda que él hace girar, nunca llega a desarrollar la armonía de su ser, y en lugar de estampar la humanidad en su naturaleza, se convierte en mera impronta de su quehacer, de su ciencia..."

En vez de que todos los pueblos fueran los mismos porque en el fondo son todos humanos, nos recuerda Esteban Tolinchi, ahora se insiste precisamente en su diferencia: *son humanos precisamente porque son distintos* [1984: 53-87]. 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, que se importa y que 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: 24]. Esta función pedagógica hace-saber dictaminando la esfera cognoscitiva que reproduce y racionaliza el código. 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 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: lectura creativa) 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 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 a 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 metapoética, la nueva educación debe también desplegar una metapedagogía que se hace autoconciente 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.

Los espacios de un saber y una práctica así son analógico-homológicos, puesto que destacan las esferas no ya del hacer-saber (esfera cognoscitiva), sino el hacer-hacer

(esfera pragmática) y el hacer-ser (esfera operatoria). El intento es por comunicar ya no sólo las complejidades del conocimiento y la experiencia humana de su ser-en-el mundo, sino, además, la potencialidad de las fuerzas creativas, la posibilidad de todo ser humano (niño-adulto) de construir su propio saber de la realidad; es decir de imaginar (poetizar) su propio mundo [Lyotard: 1989: 43 a 50].

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. En un aparte del texto "Las pupilas de la Universidad", escribe: "para saber aprender y para aprender a saber la vista, la inteligencia, y la memoria no son suficientes; también es necesario saber oír, poder escuchar lo que resuena (ton psophon akouein). Jugando un poco diré que hay que saber cerrar los ojos para escuchar mejor" [1994:168].

Este nuevo saber-oír el mundo implica una ruptura de los hábitos de relación niño/adulto, docente/discente 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.

EI CONOCIMIENTO Y LOS SABERES POETICO-NARRATIVOS

La poesía nada enseña, se oye decir. Lo que ocurre es que hemos distorsionado la idea de enseñanza, la consideramos a menudo como una relación unilateral, en donde alguien que sabe le transfiere conocimiento a otro que no lo tiene. Este es el desfase. Pero la enseñanza más que didáctica es y debería ser una pedagogía de la imaginación poética, taller de disenso emotivo y meditativo, construcción no imposición o superioridad de conocimientos, dialogía, multiplicidad de las diferencias que estallan en tonalidades,

ritmos, miradas. Si esto es así, la poesía no el poeta es la que enseña; digamos mejor, dialoga con el Otro y crea un espacio lúdico de esperanza y vida.

Para activar una pedagogía de la imaginación poética es necesario distinguir algunas dimensiones entre el conocimiento lógico-científico y el saber poético-narrativo. El conocimiento lógico-científico elimina la experiencia subjetiva y personal en favor de constructos cosificados y sistemas de clasificación y diagnóstico. El saber poético-narrativo, por el contrario, se exhibe en la experiencia vivida y en el tejido homeostático de significados que resulta de la unión del presente con la experiencia del pasado. El conocimiento lógico-científico pasa por encima de la sucesión temporal, intenta conseguir la universalidad de las leyes y el mundo construido de forma general, válido y verdadero para todo tiempo y todo espacio; prueba de ello son los macrorelatos que eliminan las diferencias y homogeneizan los seres, saberes y poderes. En cambio, para el saber poético-narrativo, el tiempo es su dispositivo crítico, donde los acontecimientos son corporalizados a través de su temporalidad; es en la palabra: *silencio-sin-sentido, sonido-sentido, donde confluyen el hombre y el mundo, y su mundo.*

La poesía y la narración es más que lenguaje pero ante todo es lenguaje. Nos dan a ver el qué pero en el cómo. El pensamiento lógico-científico también es una forma de lenguaje y recurre a formas lingüísticas indicativas que afirman de forma directa y absoluta, reduciendo la ambigüedad y la complejidad, intentando darle seguridad al mundo en el que se habita. El principio de contradicción y la polisemia quedan excluidos por la descripción cuantitativa y taxonómica, creando lenguajes técnicos y coherentes que evitan la proliferación de significados. El saber imaginario poético se constituye a partir de prácticas lingüísticas basadas en el modo subjuntivo que crea significados implícitos más que explícitos, dudas y acciones subordinadas (desencadenamiento de la presuposición) fruto del deseo y la intención del poeta que focaliza o posee "perspectiva múltiple". Esta poligamia coloquial, pluviosidad poética o polifonía popular causa una multiplicidad de interpretaciones o lecturas que enriquecen los imaginarios culturales y logran que el Polector comprenda la experiencia humana en toda su complejidad y diferencia.

Observamos que el modo lógico-científico al buscar siempre la objetividad excluye al Poelector de lo leído (escuchado). El lector racionalista está al otro lado del autor, no se inmiscuye por temor a participar de su afectividad y emocionalidad, de allí que su escenario sea pasivo. Para este lector sus fuerzas internas o externas actúan sobre sí, moldeando y constituyendo su vida; no es extraño que el sujeto poético quede reducido a un modelo computacional. En el caso contrario, el Poelector acoge y medita sobre la relación lector-texto, ambas orillas (poeta-lector) están dentro de la imaginación poética; al poelector (crítico-creador) se le reconoce su voz constructora de significados. La pedagogía de la imaginación poética sitúa al sujeto como protagonista y participe de su propio mundo; un mundo de actos interpretativos y comportamientos lúdicos, un mundo en el que volver a leer una poema o un cuento, es crear un nuevo poema, un nuevo cuento, y por tanto una realidad imaginaria y simbólica, paralela y distinta.

Hemos comprendido, entonces, que describir más explicar no es igual a comprender, que este equívoco es un error que nos ha costado años de envilecimiento. La realidad más que conocida desea ser comprendida, expuso el músico y economista chileno Manfred Max Neef, pero los educadores insisten en acumular más información sobre la realidad del mundo que apropiarse de ella esforzándose por comprenderla. El describir y explicar es parte del conocimiento de la ciencia, el comprender es un saber profundo, un espacio de imaginación que desborda la teoría como puesto de observación voyerista. No es tampoco evitar la ciencia, esto sería un contrasentido, sino repensar sus paradigmas metodológicos y criterios de verdad, comprender que la razón además de racionalista es imaginativa. Si en vez de centrarnos en la evolución de las capacidades lógico-matemáticas nos hubiéramos ocupado también del desarrollo de las imaginativas, quizá el perfil de evolución intelectual fuese distinto [K. Egan:1994]. La comprensión se desliza por las esferas sensoriales puesto que es experiencia creadora, honda, iluminadora. Es el umbral de la imaginación siempre renovado de la vida. ¿Qué importa saber y explicar lo que es el amor, la libertad, la solidaridad, la tolerancia... si no podemos sentirlos?.

DE LA “METODOLOGIA” A LA DIALOGIA

Pongo entre comillas la palabra “metodología” a razón de que, justamente, al desprendernos de los predios del conocimiento lógico-científico, el proceso es diferente al de una metodología que se estructura por pasos, límites y logros. Una pedagogía de la imaginación pone en cuestión también la mirada causal y continua, reivindicando la dialogía, la discontinuidad, la intertextualidad, la yuxtaposición, la analogía, las parodia y los juegos del lenguaje imaginarios.

¿Cómo explorar, comprender e interpretar la dialogía entre imaginación poética y pedagogía?. La respuesta, sin duda borra la demarcación puramente estructuralista y aislada del contexto, la sociológica reductiva o monoideología, la psicología conductual y la antropología tradicional, aferradas a una etnografía clásica y realista, puramente descriptiva de lo arcaico. La reconfiguración metodológica que se revela ante tal estudio es la etnografía narrativa, crítica, integradora, polifónica, interdisciplinar, lúdica; en una palabra: Poética.

El método científico estaría dado como investigación sistemática desde el régimen inductivo-descriptivo o el análisis hipotético-deductivo que controla las interpretaciones con los datos empíricos. En cambio, una acción imaginaria y estética considera que la realidad debe ser comprendida, recreada, inventada y no únicamente inventariada y conocida como dato. La mentalidad estructuralista lógico-matemática de la cultura oficial y el modelo racionalista neoliberal, insiste en acumular más información sobre la realidad popular que apropiarse de la imaginación valorándola poéticamente. El describir y el explicar es parte del conocimiento de la ciencia, pero ésta es sólo una parte de la imaginación radical o el imaginario instituyente [Castoriadis; 1997] que requiere ser completado por la comprensión e interpretación creativa. El imaginar es un saber profundo, un espacio que desborda la teoría como puesto de acción voyerista, pues esta se desliza por la percepción y su experiencia creadora, honda, iluminadora. Si la ciencia es ojo de águila, la imaginación poética es el aire entre el que ella vuela.

electrónicos, de otro, así como entre el lenguaje común y la física cuántica, base esta de las nuevas cosmologías de la segunda mitad del siglo" [W. Rowe; 1998;95].

Lo que sostengo como punto de partida de esta meditación, es que las diversas formas en que se manifiesta como constituido para un pueblo "el sentido" de los sentimientos, los objetivos, las cosas, los acontecimientos, los sueños, tienen su unidad en una experiencia originaria y absoluta que puede ser comprendida poéticamente desde sus formas más inmediatas, y además, puede ser traducida poéticamente mediante el apalabramiento del imaginario. Esta experiencia originaria y simbólica no puede ser juzgada como un simple "momento" o un "horizonte" al margen de lo que el oficialismo denomina "la verdadera cultura", que es elitista y reductiva; sino desde la cultura popular, transgresora y plurívoca. Desde una óptica bajtiniana tendríamos la *dialogía* (poliglosia, heteroglosia), el *enunciado* (composición y estilo: recursos específicos; rasgo expresivo: punto de vista; entonación expresiva: uso individual); y la *camavalización* (parodia, corporalización, etcétera) [Iris Zavala: 1991].

Los métodos aislados terminan confrontados y convertidos en principios de autoridad que pelean por su hegemonía, incapaces de dar una visión local-universal de la cultura educativa. Si bien, el positivismo arrojó el formalismo y el análisis intrínseco que alejó lo humano de su ser social, la semiótica mató el relato metafísico y se quedó en los acontecimientos fenoménicos del puro desciframiento. Por su parte, el psicoanálisis freudiano muestra como el pasado interfiere en el sistema cognitivo mediante alucinaciones y realización de deseos (incluso su interpretación final fue también metafísica), no se preocupó de cómo la imaginación trata de imponerse a sí misma fundando el porvenir. Y qué decir de la psicología piagetiana, epistemología para conocer la naturaleza de la "estructura de conjunto" de un hombre solitario, abrumado por el desarrollo del presente mediante un monólogo. Por otro lado, la sociocrítica intenta recuperar lo social y su encarnamiento en las estructuras verbales, pero corre el peligro de encontrar siempre ideologías petrificadas que se sirven de la imaginación poética a favor de un poder-saber. Vygotsky y Bajtin están más cercanos a nuestro propósito, puesto que reconocen en la codificación simbólico-social (en el lenguaje) una mediación entre la objetualidad histórico-cultural y su desarrollo subjetivo, siempre en colaboración

con los Otros. Finalmente, tenemos etnografía en su deriva poética, que respeta el mundo de la experiencia, penetra crítica y creadoramente en los niveles del significado, adopta el papel del otro como escucha de su universo, recupera en su dimensión simbólica la nueva axiología y las cosmovisiones del mundo y de la vida.

La práctica metodológica es, entonces, interdisciplinar; su convergencia se da **en y desde** lo poético, que es tanto como decir desde la infancia, puesto que esta es dinamismo organizador de toda representación y comunicación. Como escribió Walter Benjamín a Adorno: *"Mis recuerdos infantiles son la raíz de mi teoría de la experiencia"* [1996;13]. La infancia tiene el poder de la poesía para regenerar la existencia, ella está en el origen entrópico de la cultura popular y a menos que la sociedad se interese por ella, el hombre confundirá la creación con el uso, la renovación con la imitación, el juego con la movilidad. La infancia dota de sentido al sinsentido de los residuos y desechos: rehace, combina, superpone, fabula, integra; el niño configura mapas, crea territorios donde la felicidad todavía no está disciplinada. Tal vez al participar en las relaciones imaginarias de la infancia podamos aprender de su mundo: primero a leer sus mapas y escuchar las voces que lo configuran, luego a habitar en sus territorios sin prejuicios ni esquemas, y finalmente, a convivir sin destruir lo inédito, lo concreto y lo posible. Cultura Popular, Infancia e Imaginación, son derivas que mueven el horizonte del ser y que instauran la identidad y la diferencia en una dialogía del "yo" al "Otro", del que soy al que quiero ser. Porque como escribe Jean Francois Lyotard en "la posmodernidad" (1995), la infancia es el monstruo y el cómplice de los filósofos, ella les dice que la mente no es dada sino posible.

Se trata de mirar cómo la pedagogía en su dialogía poética despliega universalidad y cómo ese universo se encarna en el suceder popular e imaginario del colombiano. Ya no podemos hablar de la identidad tan anhelada por una supuesta filosofía y literatura latinoamericanas, que encierran la cultura provincial sin dejarla expandirse e interrelacionarse con las esferas globales de la cultura, ni tampoco desvanecemos en una globalización que niega los rasgos y los territorios. Nos queda la diferencia como diálogo, la convergencia de lo propio y lo ajeno, la comprensión y el respeto a los

múltiples saberes y poderes culturales. La imaginación poética de la cultura popular será una mirada desde el hombre, su hacer social y su deseo.

III. IMAGINACIÓN POÉTICA Y PEDAGOGIA

LA POÉTICA COMO CREACION

Un nuevo humanismo pedagógico es posible desde una imaginación poética. Aclaremos qué poética es creación, poiesis en permanente crear que es a la vez crearse, dispositivo del arte total, que teje las imágenes de la realidad convirtiéndolas en algo inédito, en permanencia de la infancia en nosotros, en instantes fuera del tiempo. Esta otra realidad se crea a través del lenguaje matérico de la palabra y su expresión. El término poética lo entendemos por fuera de la reducción normativa y abstracta, que considera la poética como un conjunto de técnicas y reglas artísticas para la poesía, y lo derivamos hacia un ahondar en el interior del hombre, una energía de las vivencias y del quehacer creativo. Desde Bachelard, podemos ver que cuando la conciencia que imagina, crea y vive la imagen poética, ocurre una valorización del lenguaje que potencia las ganas de hablar, extendiéndonos digamos, de mirar, oler, palpar, saber, sentir, etc.

Probablemente se me argumentará que la poesía es mucho más que técnica lingüística y que la voz que poetiza se sostiene en el silencio que la deslumbra sin sonido ni sentido. Estoy de acuerdo, esa es la razón por la cual lo poético es la valoración que el poeta descubre, y es mucho más que analogar imágenes formateándolas en la cadena sintagmática del verso; pues sin ritmo, tono y acentuación no expresaría la actitud y el estado de ánimo, sea permanente o momentáneo del que habla [J. Pfeiffer: 1986: 17]. Pero, lo esencial en la poética es vivir (ser) palabra en toda su plenitud de sonido-sentido (sin-sentido), plasticidad y movimiento, puesto que la intuición (visión) vuela por encima del concepto. Es por esto que lo poético intenta comunicar lo incomunicable, decir lo inefable en un combate con el lenguaje por imaginar lo imposible. De allí que lo poético –recuerdo las palabras de Roberto Juarroz– es un estado de aventura hacia lo absoluto.

Quiero recordar la lección que nos da Marcel Detienne en los “Los maestros de verdad en la Grecia Arcaica”(1983); refiriéndose a la poesía dice que esta es posible por la relación Alétheia-Lethé; lo cito textualmente: “*El campo de la palabra poética se equilibra*

por la tensión de potencias que se corresponden dos a dos: por un lado, la Noche, el Silencio, el Olvido; por otro, la Luz, la Alabanza, la Memoria". Esta cosmovisión de encontrar en la parte el todo viendo al tiempo lo uno y lo otro, la identidad y la diferencia, más que sinécdoque es símbolo, estética que representa la totalidad pero fragmentada, sin divulgar su sentido secreto, su misterio. El símbolo, complementa Jean Chateau, "comporta un reconocimiento del Otro como otro espíritu, capaz de captar, detrás del significante, un significado que, sin embargo, es distinto" [1976: 238].

Nos queda pues, concluir que la imaginación que proponemos es poética o creativa, y no simple recuerdo o repetición; la primera es espontánea y trascendental, la segunda es empírica y perceptual. Crear significa romper con los cuadros perceptivos impuestos por el entendimiento, y a la manera del arte, el fin de la pedagogía de la imaginación poética es, más allá de ver mejor la realidad, verla de manera distinta.

LA IMAGINACION SIMBOLICA Y SU LUDICA

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?. Este le viene del juego mismo, de su actividad bajo reglas que el jugador acepta para desplegar su libertad creadora. "El juego es todo él un ámbito resplandeciente, campo de luz donador de sentido y engendrador de belleza porque tiende esencialmente a crear un campo de libertad, de opciones siempre nuevas, dentro de un cauce de posibilidades" [A. L. Quintas: 1977].

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, siguiendo los planteamientos de Gilber Durán, 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 el fuego es purificador, para otros evocación sexual, para aquel rememora los orígenes de la cultura (luz, transformación), para éste es una pasión demoníaca, etcétera. Es esta redundancia la que despliega ambigüedad y abre paso a la imaginación (actividad) del Otro, en un juego de significación al infinito.

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 y, en otro aparte agrega: *"Soñamos con viajes a través del universo. ¿No está en nosotros el universo? No conocemos las profundidades de nuestro espíritu. El camino misterioso se dirige hacia el interior. Es en nosotros, y si no en ninguna parte, donde se halla la eternidad con sus mundos, el pasado y el futuro"* [Novalis: 1991: 21]. 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. Porque sin alegría, decía el poeta inglés, podemos ver que las cosas son bellas, pero no sentir que lo son; es preciso convertir una percepción en un sentimiento. A través de la imaginación podemos hacer consciente lo que hacemos inconscientemente, porque ella está sujeta a la voluntad, podemos combinar voluntariamente, buscar deliberadamente el significado universal en el objeto particular percibido. Tal vez por esto Colerige, poniéndose de

acuerdo con Wordsworth, le escribe a su amigo Sotheby, en julio de 1802: “un gran poeta debe ser, implícita, si no explícitamente, un profundo metafísico. Puede no tener coherencia lógica en su cerebro y su lengua [...] pero debe tener el oído de un árabe salvaje que escucha en el desierto, el ojo de un indio norteamericano que sigue el rastro de un enemigo sobre las hojas esparcidas por el bosque” [Warnock;1981;142].

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 para Octavio Paz, “el romanticismo fue un movimiento literario, pero así mismo fue una moral, una erótica y una política. Si no fue una religión fue algo más que una estética y una filosofía: una manera de pensar, sentir, enamorarse, combatir, viajar. Una manera de vivir y una manera de morir” [1981: 70]. 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”. Lo que me interesa de esta definición del Diccionario Filosófico de Voltaire, es el lugar que le asignan a la imaginación los románticos; por primera vez se superaba la clásica división de espíritu y cuerpo, además dejaba también de ser considerada una perversión. De ahora en adelante sería una mediación psíquica, por lo tanto “toda imaginación supone no únicamente esquemas operacionales, sino también imágenes cargadas de materiales sensibles, imágenes gravitantes” [Jean Chateau: 1976: 233].

Es así como por mediación imaginaria “aparece la noción del Otro”, y el “Ego rebasa en el Alter Ego”. Bien, ahora demos un paso más allá y veamos que piensa Philippe Malrieu con respecto a esta energía. Para este pensador 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. Pero simbolización “unas veces completamente involuntaria, como en el sueño, otras veces regulada en un sistema de

creencias colectivas, en el mito, otras buscadas o al menos controladas por un tema consciente, en las artes" [P. Malrieu:1967].

LA DIGRESION PEDAGOGICA A HERMES

La pedagogía de la imaginación es un espacio de interpretación antropológica y ontológica de los sentidos, de la realidad del hombre. Esta mediación se teje en simbologías, axiologías y cosmovisiones de la vida, el arte y la ciencia. Una pedagogía de la imaginación la comprendemos como hermenéutica que es la interpretación de la interpretación que el hombre asume no únicamente como intérprete sino a la vez como interpretado; es decir, como interpretación, como lenguaje. Decimos que el espacio pedagógico de la imaginación es lenguaje porque la interpretación y construcción de sus saberes es dramática y simbólica, es imaginaria y creativa. Es además, la materia de toda especulación y praxis, es la forma conformadora, el horizonte ineludible de toda imaginación [Ortiz-Osses: 1973: 23-24]. El lenguaje es un espacio de dialogía particular y universal, y por lo tanto la pregunta sobre el hombre y su imaginario...y la imaginación. El lenguaje cuya esencia es la poesía, recordemos la meditación Heideggeriana sobre Hölderlin, es el lugar de revelación del ser; en efecto, cristaliza el flujo y reflujo de la temporalidad, descentrando al hombre de la historia monumental y anticuaría.

A fin de comprender de otra manera la idea/ imagen de interpretación que nos interesa, haré una digresión pedagógica e imaginaria, siguiendo los planteamientos de Emerich Coreth (1973) sobre "el dios del mensaje". Para los griegos la hermenéutica significaba calar muy hondo en lo que conlleva un signo, en lo que es simbólico, es decir, es el arte de acceder a ello. El dios Hermes se coloca en el centro de la imaginación, pues en la Odisea es quién lleva el mensaje de los dioses. Este dios (Mercurio para los romanos; hijo de Zeus y de Maya) es el inventor del alfabeto y de la medida del tiempo. Todo mensaje es susceptible de ser interpretado, de ser proyectado en el tiempo y en el espacio, de ser comunicado y transferido. De manera que el dios crea el símbolo que no sólo tiene sentido para mí que lo interpreto, sino para los Otros debido a que es comunicable. Pero Hermes Trimegisto es polifacético, pues es toda la ciencia y también toda la omnisciencia; o sea que Hermes es también hermético, misterioso. En tanto que

mensaje es signo, sentido, inteligible, comunicable, diáfano. En tanto que símbolo es hermético e incommunicable, oscuro. Hermes es también intérprete de los dioses, él mismo fue el dios de la oratoria, portaba la idea y la palabra para persuadir, cumpliendo así una función eufemística. Hermes se abre al mundo, a la cultura, a la naturaleza humana y se abre también a su ser biológico, puesto que el hombre comparte el mensaje heredado: la tradición. Por eso, Hermes es el dios de la fecundidad que protege la especie y sus genes más preciados, la Columna Fállica a las entradas de las ciudades griegas representaba este aspecto. Por otro lado, la cosmovisión del mundo griego le asigna a Hermes la invención del fuego, simbolizando el poder-saber que el hombre tiene para transformar la materia, pero además la imbricación sexual-espiritual entre el hombre y la mujer. La concavidad del platillo representa lo femenino y el punzón lo masculino; de su fricción rítmica surge el fuego. Con el fuego el hombre se yergue ante la naturaleza como Demiurgo; Prometeo entrega el poder al hombre y éste es castigado por los dioses con un terrible tormento: atado a unas piedras, un águila devora sus entrañas durante el día y de noche le sanan sus heridas. Extraña dialéctica la del día y la noche, pues el régimen nocturno, más imaginario que lógico, regenera las vísceras del héroe.

Desde otra narrativa, Hermes ayuda a nacer por segunda vez a Dionisios (Baco) en la rodilla de Zeus; pues éste enojado por la negativa de su amante Sêmele que curiosa anhela ver el rostro de quién la posee, se transmuta en rayo de fuego destruyendo el techo de la mortal que esperaba su hijo, naciendo Dionisios sietemesino; de allí que signifique nacido dos veces. Hermes aparece como el protector (guía) de los viajeros y caminantes, en las encrucijadas, cuando es preciso decidir el sendero a tomar, los caminos se multiplican en el cruce de las rutas; en algún lugar, de algún modo hay una señal que alumbra nuestro propósito. Quizá como en "El jardín de los senderos que se bifurcan" de Borges, al final es lo mismo construir un laberinto que escribir un libro. En la ciudad aparece insospechadamente la imagen de Hermes conduciéndonos a nuestra casa, después del viaje por lo ignoto e insólito. Sin intención de agotar los sentidos de Hermes, por lo menos los que le asignaron los griegos, digamos finalmente que Hermes señala los límites de nuestra vida y mantiene el trance como rumor hacia la otra orilla.

El retorno de Hermes es urgente para la cultura, y uno de sus constituyentes primarios, la educación, necesita de la gnosis de la semejanza, del principio unificador y “mediador” que es Hermes. La educación debe permitir que la imaginación poética que convoca a Hermes, se instale en el umbral pedagógico, para que su práctica que mira hacia adentro y hacia fuera, hacia la interioridad intra e intersubjetiva y hacia la exterioridad Inter y transobjetiva, reúna los polos en una dialogía continua. Las ciencias del hombre, mal llamadas ciencias sociales o ciencias humanas, confirman por múltiples caminos, lo que aquí hemos dado en llamar la digresión pedagógica a Hermes, o en palabras del “nuevo espíritu antropológico” de Gilbert Durán, el retorno; es decir, “fuerza y estabilidad de la imagen de la “recurrencia”, de la noción de *epistrophe*, que encarna Hermes angelos, Hermes mensajero, Hermes, ciertamente, dios de la comunicación, pero, por ser dios de la diferencia entre los comunicantes, dios de las encrucijadas, por ser divinidad de los límites, arquetipo no del discurso sino –como vio Jung– del “sentido” de todo lenguaje, literario o musical” [Durán; 1999; 171]. Si para los atenienses, la mutilación de sus estatuas-columnas que representaban al dios Hermes por parte de la razón socrática y más tarde por la ley romana, produjo indignación y destruyó el ánimo, hoy quisiéramos comenzar a restablecerlo, no tanto como otro renacimiento sino como nuestro renacimiento.

LA IMAGINACION 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 que 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: 9].

No estamos lejos de comprender por qué la poesía en una cultura que produce para el mercado, que se basa en el cálculo y la medida para gobernar, es algo inútil. En su brillante estudio sobre las relaciones entre “filosofía y poesía”, María Zambrano apunta que en la Grecia iluminada, el logos que es palabra y razón se escindió por la poesía, que aunque palabra es irracional, embriaguez. De manera que la poesía traiciona a la razón usando su vehículo: la palabra. La traiciona porque “finge, da lo que no hay, finge lo que no es; transforma y destruye”. La poesía es la mentira, justificaba Platón; sólo es sombras deslizándose por las paredes cavernarias de la existencia, y lo que es más, el poeta no únicamente defiende las sombras sino que crea otras con tal de mantener el deseo siempre vívido aunque imposible de estar desnudando lentamente el misterio. Pero, por lo mismo que es mentira quizá siempre diga la verdad (Takeray). Además, la poesía desconfía de la razón, de su esperanza y verdad tan abstractas y homogéneas, de su conciencia tan cuidadosa y delineada. Si la filosofía quiere el Todo, la unidad conceptual del pensamiento, el poeta quiere un Todo distinto, una unidad que se está haciendo a cada instante, una realidad tangible pero también posible, y aunque la sabe incompleta y fragmentada, logra comunicar al logos poético con la poesía viva, pues ésta “es de

consumo inmediato, cotidiano; desciende a diario sobre la vida, tan a diario, que, a veces, se confunde con ella”, porque “vivir es delirar. Lo que no es embriaguez, ni delirio, es cuidado” [María Zambrano, 1996: 23-35].

De la creatividad se habla hoy como de una moda más y adopta formatos publicitarios, quedando el binomio selección-combinación supeditado a la intencionalidad del mercado que desconecta el dinamismo psicológico de la imaginación y lo supedita a una ilusión predeterminada de libertad. Para muchos, la creatividad no es otra cosa que “la loca de la casa”, la de los pies descalzos lavando el garaje los domingos. Negar las fuerzas creativas más elementales de la vida diaria sería estar a favor de una mirada exclusivista, pero banalizarla hasta el extremo de creer que el simple desplazamiento de los objetos y la mera actitud burlesca es ya imaginación, sería no poder establecer las diferencias y generalizaciones de una potencia de la naturaleza humana. Otra cosa es el arte popular (llámese tradición oral, chistes, coplas, artesanía, folclor, etc.) que en dialogía imaginaria de la memoria-experiencia con la actividad creativa, producen artefactos, géneros y experiencias estéticas que enriquecen la cultura y que, por no proceder de academias legitimadas por la elite ilustrada, no les es permitido el Partenón artístico donde se dan cita las genialidades universales [Goyes; 1999].

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 las 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: 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.

LA MEMORIA CREADORA

Educarse todavía hoy es caminar domesticado hacia cuatro paredes, ir cotidianizado hacia un centro de memoria. Quizá el gran debate de hoy se centra en la escogencia que se haga entre los espacios de la imaginación y la memoria. Nada más falso que esta separación dinámica. Lo que está en crisis no es la memoria, en cuanto energía y plasma del alma, sino la concepción reductivista que de ella se promueve. Esta facultad desde el siglo de las luces ha sido reducida a paquete de información, a canasto de datos. Hoy la comparamos con el archivo o el ordenador, cuando son estas prótesis las que se hicieron a semejanza de la memoria humana. Nuestra educación tradicional tiene fe ciega en la memoria porque la considera: primero, como infalible, cuando ella es siempre imperfecta y transformadora; segundo, se pedagogiza la idea de que la materialización de la memoria (los recuerdos) únicamente se dan por experiencias padecidas, pero la verdad es que los recuerdos son también fruto del mismo pensamiento, de la ensoñación y la experiencia intrasubjetiva; tercero, la memoria no siempre es el resultado de un estado de vigilia consciente y concentrado, sino también de un estado indirecto, relajado e inconsciente. La memoria no es simple reconstrucción periódica o jerárquica del ayer histórico, no hace presencia a los sentidos en forma directa; la memoria creadora está mediada por la percepción y por ende el recuerdo estético no puede ser reemplazado por la sensación inmediata. La memoria como la inteligencia no puede ser creadora sino es mediante un proceso creador que partiendo de

la percepción, se re-encuentra en la intuición abriendo posibilidades de acción y valoración de la experiencia nueva.

La re-creación del pasado es memoriosa porque es fractura de la realidad que vuelve a sanar, visión, ensoñación, evocación, presencia en la ausencia. Marcel Detienne (1983), hablando de la memoria del poeta, por ejemplo, dice que es una omnisciencia de carácter adivinatorio, y la define como "saber mántico, por la fórmula: lo que es, lo que será, lo que fue". La memoria así entendida posee dos valores: es **videncia** como palabra eficaz y es el **ser** del hombre que la pronuncia. Pero también es olvido, porque en su territorio se escinde la infancia renaciendo cuando se despierta todo su poder imaginario. Como olvido la memoria retorna, se suspende silente y recomienza. La memoria y el olvido, nos dice el etnólogo Marc Augé (1998), guardan en cierto modo la misma relación que la vida y la muerte, se necesitan mutuamente para liberar el pasado de su carga y crear el futuro saludable. La memoria y el olvido son a la imaginación lo que los sentidos al cuerpo o las expresiones al arte, por medio de la memoria cada arte se teje con las demás artes, de allí que Mnemosina haya sido para los griegos la madre de las Musas.

Ahora bien, la acción creadora de la imaginación es el resultado, por una parte de un roce interactuante con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el hombre; de allí que entre más rica la experiencia de la infancia mejor el material de que dispone para su imaginación. Por otra parte, realidad e imaginación entablan relaciones complejas en las cuales ésta última se excede aportándole lo no pensado o no visto, sacando al sujeto del encierro al que queda sometido con su propia experiencia e integrándolo con la historia y las experiencias colectivas. Memoria e imaginación quedan así conectadas por las fuerzas creativas que atan el suceso pretérito con el acontecer futuro, produciendo un presente lo suficientemente vívido para alimentar el porvenir.

LA MIRADA DEL MAESTRO

Una pedagogía de la imaginación poética podría comenzar por observar si el profesor es o debería ser un maestro. El educador de hoy es un funcionario con instrumental y un intermediario. Cabe señalar la diferencia que el profesor Jesús Martín Barbero hace entre

intermediario y mediador: el primero es un informador y repetidor de esquemas; el segundo, un propiciador de espacios de sentido nuevos y esperanzadores. El educador que medía, yo diría el maestro que provoca imaginarios, es aquel que pone por encima de cualquier cosa la educación **TOTAL** de la persona, el que estimula la originalidad, la alegría, la iniciativa, la invención, la espontaneidad, la creatividad, la expresión de la propia conciencia, el respeto por el **OTRO**.

Pensar una nueva concepción de la docencia, del papel del profesor, es pensar como consecuencia en una también nueva Escuela-Universidad. Al profesor ya no lo entendemos como simple transmisor de experiencias, conocimientos y habilidades, firmemente anclado en el barco de la ciencia positiva y cuyo timón es un vigía de la verdad del "yo sólo sé que él no sabe", sino alguien que navega más allá, a la deriva, hacia la isla imaginaria que proyecta la aventura y forma en el re-conocimiento y, a la cual, todos quieren volver por residir allí la imagen grata y solitaria del maestro, sin que para ello exista violencia en el "cogito ergo sum" que se difiere en un Imagino y (luego) vivo.

Estas metáforas nos ayudan a configurar la propuesta, puesto que renueva no sólo los contenidos curriculares de la actual educación; sino además, genera una reflexión imaginaria y una trans-formación pedagógica a partir de la actividad poética. Como escribe el profesor alemán Clemens Menze resemantizando el término "estímulo", porque el educar puede ayudar a madurar la libertad. Con una educación que no sea únicamente enseñada, sino estimulada en el sujeto mismo. "Estímulo significa por ende la puesta en marcha de un proceso que no aparece como fijado y determinado por una meta impuesta desde afuera, sino que interpreta cada vez más espontáneamente a partir de sí mismo la meta natural que le es propia. Educar (Bildern) es pues un formar-se (sich bilden) de las potencias del hombre, de manera que éstas no se mermen recíprocamente, sino que se despliegan en armónica correspondencia. Esta educación (sich bilden) no persigue en cada caso una meta especial, sino que tiende a la finalidad propia del hombre en su totalidad en cuanto hombre" (1994: 57).

Un proyecto educativo que tiene en cuenta la imaginación poética, su enseñanza y las formas simbólicas que despliega esta relación, mira la sociedad desde la escena del arte y del lenguaje y ésta desde los acontecimientos falibles e inefables de la vida. Los saberes que de la vida manan y el mundo de los valores ciudadanos, hacen posible nuestro "queremos ser", dentro de las relaciones socioculturales e históricas. Nuestro tiempo indica que la escuela y la universidad han sido permeadas por concepciones y realizaciones pragmáticas, perdiendo así su universalidad; lentamente ha ido significando la totalidad de los productos del conocimiento y ahora, en medio de una sociedad industrializada, no es otra cosa que un hipermercado de saberes particulares, fragmentados y ausentes de lo humano. A nuestro modo de ver, esto quiere decir que el perfil tecnológico y tecnocrático viene determinando el ser, el actuar y el pensar del colombiano que lo ubica con respecto a la realidad de la ciudad en la que vive en una relación puramente informativa, relegando la formación lúdica, creativa y crítica a un plano secundario.

Tenemos claridad sobre la crítica que Gianni Vattimo lanza a los que consideramos junto a Richar Rorty, que la deconstrucción derridiana es una hermenéutica, encuentro y atención hacia un nuevo paradigma metafórico, poético y creativo. Al contrario de lo que supone el filósofo italiano, pensamos que no estamos estimulando un irracionalismo sin más, sino una forma de pensar más integradora y juguetona, pues no nos aterra la carcajada en el templo. En cambio, quisiera citar un texto con el que además de estar de acuerdo, clarifica la elección por la hermenéutica. Dice Vattimo: *"La relación de la hermenéutica con el cientismo moderno, o con el mundo de la racionalidad técnica, no puede ser sólo, o principalmente, una relación de rechazo polémico, como si se tratara, de nuevo, de oponerle a la errancia teórica y práctica de la modernidad un saber más verdadero y una visión de existencia más auténtica. Se trata, por el contrario, de reconocer y mostrar que la hermenéutica es más bien una "consecuencia" de la modernidad que una refutación de ésta"* [1994:159]. No es posible, entonces, ver en la hermenéutica *"simplemente un sucedáneo de doctrinas más confiables pero ahora menos seguras a causa del avance del nihilismo, sino que hay que reconocer en ella, a través de una radicalización ontológica, la única filosofía que se hace cargo de la argumentación y de la comprensión, puesto que las otras formas de racionalidad han*

perdido su certeza" [1994; 13]. Consecuencia o refutación, lo cierto es que la interpretación racional de la realidad no es "científica" en el sentido positivista, ni puramente "estética"; es un diálogo de interpretaciones posibles que configuran una "verdad" relativa, imaginaria y lúdica.

Así mismo, pensamos que el hábito por la percepción y disfrute de la imaginación poética en su dimensión pedagógica no es ávida ni hábito. La sensibilidad como capacidad de asombro y la imaginación como energía integradora son los elementos esenciales para derivar la educación tradicional hacia una nueva cultura popular, más allá de lo "folclorista", "populista" y "masificado". La imaginación poética es una vía de transformación cultural e histórica, y puede desencadenar una nueva educación para la convivencia.

Un maestro, cualesquiera que sea su profesión y el contacto con la vida, debe estar dotado de una actitud imaginaria y poética; requiere entonces, que la enseñanza esté en dialogía con la investigación, es decir con la inquietud indagatoria sobre los imaginarios de la infancia y la cultura, pues según la idea pletórica de Escuela, el investigador es el único maestro. Se trata, a partir de la indagación, la interdisciplinariedad y el impacto innovador de transformar y actualizar las relaciones adulto-niño, profesor-alumno; los saberes y procesos pedagógicos; la sensibilidad y su acto creativo, con miras a crear y comunicar de forma eficaz las narrativas, los saberes y los conocimientos, viejos y nuevos que la lengua materna vehicula simbólicamente.

LA ARTICULACION DE SABERES Y EL OTRO

La tendencia contemporánea a establecer canales de acercamiento y de comunicación entre los distintos saberes y disciplinas con el fin de plantear una visión más cercana y válida del mundo, de la sociedad y del individuo, necesariamente convocan al diálogo diferenciado, múltiple y afirmativo, como fundamento indispensable en la construcción de una nueva concepción del profesor y del alumno, para que sean capaces de enfrentarse a la realidad que comparten y plantear soluciones poéticas a sus horizontes biológico y cultural. Este deseo de responder a las necesidades de una sociedad de mercado

palimpsestosa, es motivo de unidad entre los diferentes saberes. Frente a esta evidencia, los poetas, artistas, filósofos y científicos, necesitan ver un espacio de intercambio científico, estético y ético con miras a la formación de aquellos ciudadanos que enfrentarán problemas cada día más complejos.

La pedagogía de la imaginación poética, al igual que la transdisciplinariedad propuesta por Edgar Morin y sus colegas en el convento de Arrábida, en Portugal (1994), reconoce la existencia de niveles de realidad gobernados por diferentes tipos de lógica y no busca el dominio en varias disciplinas, sino abrir todas las disciplinas a lo que todas tienen en común y a lo que yace más allá de sus fronteras; es decir, se busca la unificación semántica y efectiva de las distinciones entre lo que atraviesa y lo que trasciende a las diferentes disciplinas; porque como dice el documento de Arrábida, “un exceso de formalismo, rigidez conceptual y de pretensión de completa objetividad, que implique la exclusión del sujeto, solamente puede tener efectos negativos” [Freitas, Morín y Nicolescu;1994]

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la imaginación poética, posee la visión interdisciplinaria y transdisciplinaria que abre y trasciende el campo reservado sólo para las ciencias exactas, reconciliándolas con las ciencias sociales y humanas. La imaginación poética articula saberes y conocimientos tales como la historia, la poesía, la etnología, la ecología, la pedagogía, el psicoanálisis, la hermenéutica, la pragmática, la sociocrítica, la estética, la comunicación social, y otros. Los saberes se complementan mutuamente haciendo posible los procesos educativos, en sus relaciones socio-históricas y concepciones del hombre que en una dialogía continua, conforman una visión global y particular de la cultura. En este sentido, la pedagogía de la imaginación poética no sólo posibilita la afirmación imaginativa y crítica del sujeto en su realidad, sino que está en capacidad de crear criterios de interpretación y transformación de la misma.

Para comprender y explicar coherentemente el mundo en el cual crece y actúa el ciudadano (adulto-niño) de hoy, es necesario integrar las bases y principios que reconocen, aceptan y toleran la existencia “del Otro”. Esto quiere decir que un docente debe constituirse como un maestro, porque no únicamente tiene que expresar y

comunicar unos conceptos o una técnica, sino llegar en afecto y en efecto al OTRO, convirtiéndose en una referencia poética capaz de rebosar la pasión intelectual y mantener la seducción por el misterio y goce de la vida. La concreción de esta experiencia se cristaliza en la responsabilidad que al docente le compete como sensibilizador crítico y creativo, en relación a las necesarias transformaciones que supone la construcción de una sociedad, regida por una normatividad construida a través de mecanismos políticos de participación, tal como lo exponen P. Freire (1985) y H. Giroux (1988). Es en este sentido que los docentes han de ser individuos totalmente comprometidos con su propia práctica, pues no es posible separar teoría de praxis, ni "ser" de "deber ser". El adulto-niño, el docente-discente de hoy deben dialogar diariamente la problemática cultural, planteando propuestas de solución desde los imaginarios poéticos.

LOS IMAGINARIOS CORPORALES

Las 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 tanta importancia hoy?. La constitución y evolución de las representaciones y discursos sobre el cuerpo son esenciales para comprender la modernidad. 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. Nos sentamos, bien incómodos o disfrutamos; nos chocamos o evitamos en la casa, en la oficina, en el aula, en la calle, en el pasillo, en el parque, en el patio; nos lavamos las manos, la cara, nos peinamos en cualquier vitrina, modelamos en las vidrieras, revisamos el vestuario, la mancha de café, el hilo que cuelga de la camisa, los zapatos sin embolar, nos revisamos

pero también revisamos a los que pasan al lado. “¡Qué bonito cuerpo!”, decimos con la mirada deseante, “¡qué ojos!”, “¡qué chaqueta!

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, porque en la oficina, la escuela, la calle o el bus somos masa, cuerpos sin más que estallan y cuando en el cansancio queremos descansar en algún asiento de la buseta o el colectivo, entonces toda la mercadería del mundo se nos ofrece sin discriminación alguna, “...mil disculpas a todos los que van conversando, leyendo o descansando, quiero quitarles solo un minutico de su amable tiempo..” y bla, bla, bla.; y el pisotón, y la dama que se fue en cima cuando el vehículo frena o se desvía de su centro, y el ladrón que asecha y el aire que se acaba. El cuerpo “está hecho polvo” dicen los españoles, para recogerlo “con cuchara” decimos a la colombiana. 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, somos máquinas de trabajo: el gusto por estar con alguien, ir a algún lado, estar de algún modo, hacer algo que nos place, etc. “Aplazamos incluso ir al baño porque, de lo contrario, se nos hace tarde”, dicen Gloria Garay y Mara Viveros en la introducción al libro *Cuerpo, Diferencias y Desigualdades* (compilación del VIII Congreso de Antropología en Colombia), y agregan, “¿Cuál es entonces nuestra imagen?, ¿Cuál nuestro cuerpo?. De pronto, al reunir los reflejos de todos los espejos donde nos hemos mirado, una sensación algo perturbadora podría presentarse. ¿Cuál de esos reflejos somos finalmente? ¿O somos todos esos reflejos?. No existe un espejo que nos devuelva una imagen total. Somos de pronto briznas o trizas de imágenes, montajes de identidades que se suscitan y jerarquizan de acuerdo con las situaciones sociales por las cuales transcurrimos” [1999;19-20].

Eso somos, de eso estamos hechos, pero ¿el cuerpo no desea, no sueña, no aspira a algo mejor y verdaderamente humano?, suponemos que si, 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 y; 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 encuentra el cuerpo 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 reirse", "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 la importancia de saludarlos y tocarlos antes de que entrarán al taller permitió que el pacto comunicativo se abriera al dinamismo durante las tres horas restantes. ¿Qué pasa con esos niños "micos" que no pueden "estarse quietos"?, ¿qué universo les ha tocado o les está tocando vivir en sus casas, barrios o comunidades?; niños que han visto matar, violar, que ellos mismos han sido víctimas, desplazados y maltratados. ¿Quién da cuenta de ello?, ¿qué pedagogía ponemos en práctica cuando los cuerpos rígidos necesitan ser desacomodados por el ritmo de un tambor o de una canción?. 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 al interior y exterior del cuerpo del niño, que no lo frene impositivamente sino que lo constituya, lo alerte, lo haga soñar. La imaginación respira como materialidad verbal en la lengua materna, ésta cuando es bien llevada ayuda en los primeros años de la infancia a mediar entre el orden imaginario y el real; es decir a simbolizar en el niño el paso más traumático, como afirma Kristeva, que es reprimir la participación de los conductos digestivo y respiratorio, para activar las cuerdas bucales, produciéndose el proceso de sublimación gramática, el intercambio del placer por el aprendizaje de la diferenciación corporal. El niño pide que lo acojamos corporalmente, “nos exige una seguridad en presente, sin racionalizaciones ni explicaciones sustitutas, sin excesos verbales ni discursos pedagógicos, lo cual sólo es posible si estamos dispuestos a reconocer la apertura gestual y el diálogo tónico como lenguaje universal de la infancia” [Restrepo 1989; 51].

Una pedagogía de la Imaginación poética es necesaria para que los niños y jóvenes y obviamente los maestros, se enteren que su cuerpo no ha faltado a clase, que está allí junto a su cerebro en la escuela, que pueden reír o llorar, pero ante todo sentir que su cuerpo es Uno, un ser individual que participa con otros cuerpos de la construcción cultural. Ya escucho decir, “pero si para eso está la clase de Educación Física”, qué miopía, no estamos hablando de simples ejercicios, ni dinámicas ni rutinas aeróbicas solamente –por cierto tan necesarios para mantener una buena salud–, sino de imaginarios, de fuerzas constitutivas de la vida personal y social, que están de hecho en la Educación Física y en todo el deporte, pero que van más allá de espectáculos, materias, tareas y notas. Los imaginarios corporales atraviesan el currículo como el aire las aulas y pasillos escolares.

El profesor Rodrygo Argüello, en una investigación que realizó en el Instituto Neurológico de Bogotá, en 1994, referida a los espacios escolares, observa, en su diario de campo el caso de una estudiante de 18 años, que comenzó desde agosto de 1994 a lastimarse el tobillo hasta lograr fracturárselo en octubre del mismo año; el fin era que le colocaran el yeso y pudiera ser tocada y tenida en cuenta. El símil con los indigentes que se suben al bus urbano con una herida abierta, un yeso o en muletas es interesante, y no importa si es fingido o real, lo cierto es que el fin es pedir dinero, ser tenidos en cuenta. En nota de

diario de campo, Argüello anota el sentir del estudiante: "Me encanta que me escriban en el yeso, que todos se preocupen por mi cuando tengo que desplazarme y, sobre todo, me alegra saber que existo para los demás" (R. Argüello;1999;58). Como este estudiante de educación media de clase acomodada, hay infinidad de casos, porque la escuela (la familia, la ciudad, etc.) no es un lugar de libertad sino un panóptico que reproduce la ideología dominante, el control del deseo, la fetichización, el consumo idealizado de la belleza y la lipoescultura. En estos espacios sean estrato cinco o uno, el cuerpo esta deprimido, acomplejado, Argüello habla de la Metáfora de la Enfermedad (sicosomatización), es decir, de las enfermedades imaginarias: jaquecas, gastritis, asma, taquicardias, entre otras de origen fisiológico. Y que decir de los calmantes y vasodilatadores que son prescritos por el sicólogo clínico de la institución. Lo que se nota en niños y jóvenes es el descontento, la repulsión ante la ausencia de espacios y relaciones afectivas; la casa no es un lugar favorable la institución educativa tampoco, pues reproduce simbólicamente el malestar familiar. No hay opción "para construir una proxémica espontánea de interacción afectiva que pueda ser no tanto el sustituto afectivo normal como el solaz momentáneo del dramático caos del principal afecto" [R. Argüello; 59].

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 mi, 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 al interior y exterior de la conciencia, pueden ser vistos en su complejidad de acuerdo a necesidades expresivas, tal como lo ve Paul Valery en sus "reflexiones simples sobre el cuerpo" (1991;398). El poeta observa que para cada persona corresponde 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 debe definirse 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;116]. Esto quiere decir que el psicoanálisis hace arqueología corporal, sacando a la luz nuestro pasado arcaico, de allí que para Freud, el relato de nuestros sueños sea una simbólica arquitectónica del cuerpo, un lenguaje sobre el cuerpo; dice Freud: "la casa no es el único ámbito de representaciones que sirve para simbolizar la vida corporal..., conozco enfermos que conservaron la simbólica arquitectónica del cuerpo y de los órganos genitales (el interés sexual no se refiere solamente a los órganos externos) y para quienes los pilares y las columnas representan las piernas..., para quienes cada puerta simboliza una abertura del cuerpo ('agujero'), todo conducto de agua les hace pensar en el aparato urinario etc.; pero la esfera de las representaciones de la vida de las plantas o de la cocina puede igualmente ser elegida para disimular imágenes sexuales" [Freud citado por Bernad: 1994; 117]. Así mismo encontramos una simbología referida al vientre materno, según Melanie Klein, en cavernas, laberintos, palacios, etc.

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, dislocado, 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, al 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 idea consiste en que los sueños no son sólo sobre la carne, como Freud nos quería hacer creer, sino que la carne también sueña [El encarnamiento] implica la entextualización del deseo y el encuerpamiento de las formas textuales” [Peter McLaren; 1997; 85].

La escuela, debe sentarse 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;84]. Estas metáforas son imaginarios poéticos que es preciso comprender para liberar y crear nuevas metáforas que den cuenta de nuestra 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 DISEÑO PERFORMATICO

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 Vigosky. 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 “jubi 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, a 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.

El taller, tal como aquí lo concebimos, mueve los puntos de vista, toma como modelo el acto creativo de los sujetos que han creado obras, inicia a los talleristas como novelistas, poetas, dramaturgos, cantantes, seres sabios y héroes. Como efecto de estos afectos, los talleristas, pronto se guían a la crítica y su juicio, relacionando e integrando los sentimientos, conocimientos y acciones. ¿Qué papel le queda al profesor?, el de dirigir, orientar, ayudar, acompañar, motivar la discusión, el disenso. El profesor se convierte en maestro, en Hermes que juega entre la identidad y la diferencia, en un ser de infancia que acoge e invita, pero que no tiene una didáctica fija ni las claves para crear, ni respuestas para todas las preguntas; es más, la pregunta es la que siempre está en boca del maestro, puesto que la pregunta la que invita al diálogo. George Jean en su libro "Bachelard, la infancia y la pedagogía", nos da un lección a este respecto: "Toda enseñanza debiera tender a vivir perpetuamente adelante de sí misma. Todos los pedagogos debieran a veces considerarse como conquistadores de lo posible, no como los archivistas y repetidores de lo ya conocido. El niño es un ser por hacer" [1989: 113].

El taller por su dialogía y solvencia 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. En los ensayos de Oralidad y Etnoficción, Imagen e imaginarios y Lectura y escritura, se encontrará la arquitectónica que me sirvió para orientar los talleres (deriva, senderos, mapa, los imaginarios, anclajes y experiencia). Lo importante es que el orientar de taller cree, de acuerdo a las circunstancias y realización de algo concreto, su propia ruta. Una pedagogía de la imaginación poética busca centrarse en el taller como el ámbito donde la problemática del lenguaje propone y determina los nexos que unen las señales verbales, no verbales y audiovisuales, comprendiendo e interpretando su papel en función de su situación y de su influencia recíproca en la constitución de un mensaje global.

IV. LOS JUEGOS DE LA IMAGINACIÓN POÉTICA

EL POELECTOR Y EL CUERPO

Si leer es escribir escuchar es hablar, entonces, ¿por qué la crítica creativa como práctica antiparasitaria de la lectura y la escritura no es atendida por la Escuela?. Leer, más allá de una habilidad o destreza es afrontar el descubrimiento del otro que se va a fundar en mí. Leer es escuchar la alteridad poética del texto, la comunicación de lo incomunicable. El efecto del afecto se impone desde el ser de la escritura, sin que el lector-escritor tenga que forzar la comprensión o irrespetar su diferencia. Una poética de la lengua imaginaria deriva más allá de lo puramente sígnico, de la llana silueta de la grafía y su texto escrito; se instala en el acontecimiento del lenguaje, en la voz que escribe y que se sostiene en el silencio que impone la lectura y la escritura como transcodificación y multiexpresividad. La voz que escribe atraviesa el ojo y, su grafía, conecta al Poelector con el universo en y a través de los sentidos. El poelector es aquí Lector creativo y crítico. Leer y escribir involucran no únicamente la visión física y la mirada intelectual, sino la escucha, el olfato, el tacto, el gusto; es decir toda la simbólica corporal y espiritual. Leer es un acto trágico y sublime como escribir.

Si la crítica creativa como lectura que se convierte en escritura es una práctica escolar negada, también lo son los imaginarios del cuerpo. Las investigaciones experimentales (paralingüística, fonoestilística), etnológicas y clínicas (psicoanálisis) centradas en la problemática del lenguaje y el cuerpo -nos recuerda Dominique Picard-, se han propuesto determinar los nexos que unen las señales verbales y no verbales, analizando su papel en función de sus situación y de su influencia recíproca en la constitución de un mensaje global. Tratan de captar la génesis, la dinámica y la economía pulsional puestas en juego por la función semiótica que va del gesto corporal al significante lingüístico. Las relaciones entre el cuerpo y el lenguaje se sitúan a la vez en una perspectiva genética y en la economía pulsional del sujeto. El Psicoanálisis percibe las relaciones del cuerpo y la palabra, en una doble perspectiva: por una parte la palabra se basa en el cuerpo, en sus movimientos pulsionales, en su repetición imaginaria en el fantasma; por otra, la palabra

se infiltra en el cuerpo sustituyendo al lenguaje en su función significante y en su papel de comunicación [Dominique Picard: 1986].

De esto tenemos que el cuerpo no es sólo un recipiente de estímulos, ni el gesto que moldea la acción teatral y dramática, sino que es el dispositivo simbólico en el cual resuenan, se transforman y proyectan los juegos creadores del ser humano. Si como piensan Guy Hocquenghem y René Scherer en "El alma atómica" y en su "estética nuclear", de que la modernidad no encuentra el alma puesto que ya no la conserva como un arcaísmo, entonces quiere decir que ésta es corpórea. Pero, la inquietud de estos investigadores es ¿por qué ahora valorar el lenguaje del cuerpo como más inteligible que el del alma?, ¿no es mejor mantener "una bipolaridad, una traducibilidad, el registro de un doble lenguaje"? Cito textualmente: "El alma es la alegoría del cuerpo que desea; el cuerpo es la alegoría, el jeroglífico del alma. Entre ambos existe una estrecha conexión, oscilación, alternancia enigmática: allí está el enigma que no admite respuesta aparte del heroísmo que ella suscita..." (1987: 45). Esta fisura que la pedagogía tradicional irreconcilia, le ha propinado a la imaginación infantil (y al adulto en su formación) un trauma, porque no le ha sido posible comprender y encontrar el alma del cuerpo, sino un cuerpo sin órganos. Antonin Artaud, ese poeta de la escena corporal, escribe que "El alma es cuerpo y el cuerpo también es alma, pero no en el aspecto limitado del cuerpo sino en el ilimitado del alma que no supera su infinito porque ella es ese infinito que constantemente se supera así mismo"(Hocquenghem y Scherer: 1987: 39). De manera que es preciso asumir el cuerpo como un espacio intenso de deseo, donde se desplazan las identidades -al decir de G. Deleuze-, re-configurando las diferencias lúdico-renovadoras encarnadas en el lenguaje de la máquina-cuerpo y liberándose hacia la poesía y la infancia.

De suerte que la pedagogía de la imaginación poética es mucho más que una didáctica de lo oral y la escrito, es sin duda una antropología simbólica puesto que el lenguaje la configura, en la medida o la desmedida en que configura las formas de la irrealidad que se hallan en nuestra conciencia; en la medida en que permite inventar nuevas formas, estructuras inéditas, multiplicando los territorios que determinan el campo de la razón y sin-razón humana. "El lenguaje es el lugar privilegiado para estudiar esta unidad del

hombre con la naturaleza, del cuerpo con el espíritu”, escribe el profesor Jorge Peña Vial y agrega: “no hay metáfora, no existe lenguaje poético, ni simplemente lenguaje, que no emplee estos recursos y estas imágenes concretas tomadas del cuerpo y de la naturaleza. Con las imágenes tomadas de mi cuerpo, humanizo y comprendo al mundo; con las imágenes prestadas de la naturaleza vivida y del mundo experimentado, cosmomorfizo mi interioridad” [1987:107].

Desde esta perspectiva, la imaginación se constituye como mediación integradora; justifica plenamente el diálogo de saberes, pues cada uno de ellos aporta elementos de comprensión e interpretación desde su horizonte particular. La sociedad colombiana requiere que los docentes y demás profesionales que interactúan con la infancia y la adolescencia se comprometan decididamente con su desarrollo, este compromiso exige recorrer también la geografía de la imaginación poética. Debemos formar un ciudadano conocedor de su quehacer y comprometido con su práctica vital y profesional, capaz de ofrecer soluciones creativas, lúdicas y humanas a una sociedad que necesita acciones efectivas, pero ante todo afectivas. Como escribe José Gordillo, antes citado: “para que la actitud creadora como medio de participación, como conciencia adelantada, como potencialidad instauradora del conocimiento humano se convierta en patrimonio social y en el elemento más importante y dinámico de la cultura viva, ha de fundamentarse en la más absoluta libertad de expresión de las necesidades íntimas y sociales”(1992:53). Una nueva revolución antropológica, no la podemos entender más que como liberación de expresiones artísticas.

Esta nueva simbología, axiología y cosmovisión del mundo y de la vida, constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico-creativo sobre las relaciones que los hombres establecen dentro de sí y de ellos con la cultura, referenciada en tiempos y espacios determinados. En términos de formación docente integral, la pedagogía de la imaginación poética aporta un horizonte de indagación (pregunta por los saberes), actualización (interdisciplinarietà) y autogestión (prácticas y procesos pedagógicos).

Estos horizontes y sus nexos con los imaginarios se construyen como fuentes de significado que se negocian a partir del “yo popular” en interacción con las diferentes

“yoes culturales” (Jerone Bruner: 1991), estableciendo una posición ético-estética que permite ubicar un proyecto personal de vida con relación a otro más amplio y común que es el pedagógico y éste con el proyecto histórico-cultural. En este sentido es una guía al futuro, una opción de vida para una nueva utopía social.

EL JUEGO O LA CAPTURA DE LO IMPOSIBLE

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, asalto de afectos en la oscuridad de la sabiduría, deriva que funda saberes placenteros sobre la misma. El imaginario es goce conociendo y no goce que lleva al conocimiento, porque el goce no es instrumento ni recurso. Si el conocimiento se da *a través* del goce –pensemos la alocución adverbial como quiere el profesor A. López Quintás recordando un fundamento de Heidegger–, “*a través*” es lo lúdico interrelacionado y simultáneo, conduciéndonos desde la cátedra a través de la sala hacia la puerta, pues no estamos ni *aquí(cátedra)* ni *allí (puerta)*; así quebramos la división espacio-temporal lógica y objetivista. El error de las pedagogías y proyectos curriculares es siempre acunar y adaptar, ni siquiera adoptar o re-plantear las ideas foráneas, pretendiendo alcanzar la felicidad educativa, el saber como fin, como llegada; utopía que siempre la pagaremos a un alto precio social.

Lo importante es reparar en la felicidad como camino, en la imaginación poética como práctica educativa. Esta 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 re-lectura 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 atención no debe ubicarse en la episteme del proceso cognitivo que es ropaje nuevo del antiguo psicologismo

(pasos, niveles, jerarquías, sistematizaciones, conclusiones, resultados, preconceptos, conceptualización y aplicación, etcétera.); si no en la urdimbre del lenguaje, en su tejido poético (metáforas, simbologías, homologías, analogías, ubicuidades, intertextos, parodias, absurdos, gestos, mimos, ritmos, serpenteos, silencios, intersticios, misterios, incógnitas, ensueños, etcétera.); lugares donde las imágenes juegan plenas de vida y saber, donde constelan, interactúan y configuran el imaginario, que no es otra cosa que el deseo de estar de otro modo, el juego de ser Otro siendo al tiempo el Mismo.

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 irremediablemente 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" (1980:13). 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 re-inención 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 es el beso del mundo que se integra a partir del espacio (lugar), el tiempo (duración) y el movimiento (vaivén-acción). Desde el imaginario la realidad padece una transformación irreconocible, irreconciliable e invisible que la captura, la desteje y la vuelve a tejer, ya no como utilidad ni como instrumento, si no como eficacia del afecto donde el juego construye morada espontánea, honda e iluminadora para la vida posible. La creencia en un espacio unidimensional y un tiempo exacto, es decir en una ética y una estética racionalista basada en la armonía físico-matemática del cálculo y la fórmula, el proceso cognoscitivo y la verdad moral, son abolidas por los tambores de la resonancia interior, por la correspondencia de los seres del universo, por la proliferación de lugares y su ubicuidad, por la polifonía de voces, la plurivalencia cultural. La diversidad de tiempos genera la multiplicidad espacial, rompe la identidad monológica, diferenciando las culturas en un diálogo de valores legítimos y renovadores. La fragmentación del espacio lógico cuestiona la continuidad del tiempo y la historia deja de ser anticuaria y monumental para convertirse en efecto del afecto. Por el fragmento viajamos a la totalidad, por la fugacidad sentida a la instantaneidad sacralizada. La vieja concepción de la eternidad como inmovilidad se renueva, puesto que “esto es urgente porque la eternidad se nos acaba”, según el poema de Jaime Sabines. La imaginación poética se desplaza y configura en OTRA LOGICA; lógica imaginaria que no concuerda con la lógica de la realidad institucionalizada, cotidianizada, domada. Es lógicamente real que Juan Gálves se despierte, se levante animoso y se desperece al filo de la cama, vaya al baño y se afeite tarareando una canción de Benny Moré. Luego desayune y con un beso se despida en dirección a la calle que lo conducirá a su trabajo. Es realmente imaginario que Juan Gálves se despierte con una tos persistente y una molestia carrasposa en la garganta, vaya al baño tarareando una canción de Benny Moré y cuando se disponga a afeitarse no encuentre su rostro en el espejo, ¿qué pasa –dirá– acaso he muerto?.

La imaginación poética irrumpe en la realidad porque es su reverso insospechado. Los imaginarios poéticos son viajes que nos hacen conocer lo desconocido, nos conducen de

lo visible a lo invisible, de lo comunicable a la incomunicación, del grito al silencio, donde “el viento habla sin hablar”. Por eso no hay simple construcción de conocimiento en el sentido que la ciencia asigna al constructo de la mente, sino que hay captura de lo imposible, sospecha de lo humano sacralizado, visión del misterio de la vida, lejos de cualquier dogma o creencia maniquea. Por eso la realidad se convierte en maravillosa, es decir que Es y Hace mucho más que dejarse ver, oculta algo que se ofrece a los sentidos atrayendo la escucha y la mirada (*“Una palabra canta en mi corazón, susurrante/ hoja verde sin fin cayendo. En la noche balsámica, / cuando la sombra es el crecer desmesurado de los árboles,/ me besa un largo sueño de viajes prodigiosos/ y hay en mi corazón una gran luz de sol y maravilla”*). Canción de la noche callada. Aurelio Arturo).

En este acontecer desacostumbrado del imaginario el objeto asombra y fascina. En ese viaje de la ausencia a la presencia hay una activación de otra lógica, puesto que es presencia pero en ausencia. De allí que cualquier objeto trivial puede acceder a la singularidad imaginaria que atrae la escucha y la mirada. Sólo un especial exceso de singularidad, un esfuerzo de originalidad, un deseo de jugar, de estar de otro modo, conduce a lo maravilloso y a la fiesta, que es el salto de la realidad en la cuerda de la infancia.

JUGAR A LAS ESCONDIDAS

“Estamos abocados al filo de la eternidad” dijo alguna vez Carl Sagan cerrando un programa de televisión sobre los agujeros negros. Allí, el objeto utilitario que es la simple información astronómica se ve excedido por su energía imaginaria, por su otra orilla. Esto quiere decir que el arte, por ejemplo, alude a aquella posibilidad imaginaria del objeto como si ya hubiera aparecido, por eso la presencia virtual del objeto es catártica. Es entonces cuando más allá o más acá de la escena real y física en la que me encuentro, aparece otra escena que renueva las relaciones de mi cuerpo, mi mente y mi corazón con los objetos de la realidad. Esa otra escena es lo afectivo y efectivo de lo espacio-temporal vivido en imágenes atravesando lo real, como la carcajada de un niño en la solemnidad del silencio fúnebre. El desparpajo de las imágenes (metáforas, símbolos, mitos) sobrepasa la realidad y la redime, porque “hay otros mundos pero están en éste”,

escribió Paul Eluard. Es preciso que consideremos la realidad cotidiana como desviadora de la mirada y la escucha, puesto que siempre nos da el parecer y no el ser. Algo hay en lo cotidiano que no se ve y esto tiene el extraño poder de alargar la visión, volver a la mirada (lectura) y a la escucha (habla), afectos y efectos escrutadores, irruptores, apalabradores del silencio. Lo realmente visible del objeto es su pesadez, su forma quieta, no su levedad ni sus sentidos imaginarios, pues estos están por verse, muchos jamás se verán. Desde el lado pedagógico se trata de una promesa, de un afecto; desde el otro lado es un efecto, una creación que seduce y toma lo que desea como un acto de amor, una epifanía.

El beso del mundo está hecho de movilidad en el espacio (boca-juego), es decir de tiempo. La existencia es un tejido de instantes (de instantes que se eternizan generando la dimensión de la Memoria) y tal vez por eso debemos vivir cada minuto como si fuera el último. Una pedagogía de la imaginación poética debe enseñar jugando a las escondidas, seduciendo, transformando, puesto que esto está en la base de la imaginación. Cualquier tipo de imaginario implica un afecto y un efecto, son estas esferas las que permiten que el hombre continúe mirando y escuchando. La realidad se ofrece, llama la atención pero lo visible es alguna OTRA COSA que tal vez no está presente, que se mantiene escondida o bien al margen, en el umbral de lo incógnito. El saber se mantiene e intensifica invisible, escondido, secreto, por eso es el objeto verdadero de la atención, de la imaginación que no tiene más remedio que co-crear para pasar el umbral.

SEGUNDA DERIVA

ORALIDAD Y ETNOFICCIÓN

*“La palabra es divinamente exacta conviene ser exacto con ella.
La lengua que falsea la palabra vacía la sangre del que habla”*
[Komo-Dibi: poema ritual de Malí, Africa]

*“Yo sé la historia de la época en que no existía nada, ni gente
ni nada, la historia del origen del mundo. No había nada de
nada sobre la tierra, la tierra sin gente, lo único que existía era
la tierra y tres huevos en el centro de ella”*

[Relato de la tradición oral Sikuani. José
del Carmen, Centro Unuma, año 1988]



Mural en el patio interior del CEDIT Jaime Pardo Leal.
Memoria de las luchas de invasión en el barrio Policarpa, al sur de Bogotá, D.C.

I. EL VALOR DE LA PALABRA

LA PERFORMANCE PEDAGOGICA

La presente deriva sobre oralidad se propone, en primer lugar, una re-figuración 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 únicamente 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 estas manipuladas por una sociedad de mercado. Frente a este estado cultural, la pedagogía de la imaginación oral debe re-valorar 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 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 al 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. En el taller de Oralidad y Etnoficción que llevamos a cabo con los niños y niñas de 4° grado de la Normal Distrital María Montessori, el grupo no sólo dispuso la Escucha, después de un proceso de sensibilización que iba desde la discriminación de sonidos hasta la reverberación corporal acompañada de un tambor, no únicamente contaron su experiencia e inquietudes ante la cámara de video, sino que además, un grupo de cuatro niños dirigido por uno de ellos, pidió que se le permitiera presentar una obra de teatro. Los chicos convirtieron el sitio en escena y marcaron sus desplazamientos por proscenio y laterales, mientras el director narraba para la cámara lo que iba sucediendo. Lo importante no es la obra en sí que representaban los niños, ni tampoco el protagonismo que uno de ellos tomaba ante el taller, sino la condición de performance que resultaba del desbloqueo corporal y la disposición del habla propiciada por el taller.

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;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 transmisión 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 transmisión 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 re-construcción 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.

“La voz se aloja en el silencio del cuerpo como lo hizo el cuerpo en su matriz”(Zumthor;1991). La voz vuelve al cuerpo constantemente, aboliéndose como palabra y como sonido. Cuando la voz se activa, resuena en su cavidad el eco de ese desierto que existía antes de la ruptura, de donde surgen la vida y la paz, la muerte y la locura. El soplo de la voz es creador. Un cuerpo que habla está ahí, representado por la voz que de él emana y que es su parte más flexible y la menos limitada; pero la voz en todos sus juegos acústicos, supera la mera presencia corporal, de allí que el cuerpo vocal pertenezca a los orígenes arquetípicos de lo imaginario.

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.

LA FUERZA EMOCIONAL

El valor de la palabra ha entrado en crisis, muy pocos reafirman hoy su eticidad o la de otros confiando en “la (su) palabra”; nadie se arriesga a un contrato “de palabra”. ¿Qué ha pasado?, ¿qué fue de los tiempos aquellos en que la palabra poseía un peso específico, una vida y dinámica excepcionales?. Nuestro interés no es rastrear históricamente las circunstancias y razones del desprendimiento oral de la vida colectiva, pero sí observar desde el inicio cómo la escritura se convirtió en un fetiche; primero mágico-religioso y luego, ideológico. Fetiche que constituyó la legitimación del poder occidental sobre las tierras amerindias [Martín Lienhard, 1990]. Tenemos interés en recordar los efectos culturales y sociales que legó a los “vencidos” esta imposición y sometimiento por parte de los “vencedores”. La conquista española desbarajustó la cultura indígena, trastocando sus formas de saber tradicional y los medios de preservación de sus ritos religiosos, artes y conocimientos históricos. “Sin exageración puede afirmarse que acarrió la fractura y a la postre la muerte de un sistema de preservación de conocimientos con raíces milenarias” [Miguel León-Portilla; 1996; 13]. Nos interesa, desde la tradición oral, cómo se configuraron sus estéticas, qué tipos de prácticas lingüísticas orales existen y qué dicen sus cosmovisiones. En la actualidad, algunas prácticas y razones de ser propiamente orales perviven en la colectividad social (folklor, artesanías, “literaturas orales”, etc.), desprestigiadas por la historia y cultura oficiales; otras, se mantienen ocultas en la cultura escrita, especialmente en las literaturas nacionales.

El valor educativo y pedagógico de re-cuperar y re-vitalizar estos horizontes de sentido

orales, tiene que ver con el agotamiento que viene sufriendo la perspectiva de la “verdad y objetividad”, conceptos éstos asignados al universo escritural. También hace parte de la refiguración del mundo social desde su vertiente étnica, esto quiere decir que hay un despertar de las culturas aborígenes, en primer lugar, y de las comunidades populares, ignoradas y/o marginadas por el estado clasista homogeneizante, en segundo término. Siendo que nuestra comunicación cotidiana es oral, no se entiende por qué la escritura sigue siendo el medio más privilegiado en la educación, los medios intelectuales y la academia. En las prácticas educativas, por ejemplo, la importancia de la comunicación oral es definitiva en la transacción ilimitada de significados, procesos de valoración y evaluación, procesos de información y formación; una completa gama de interacción entre intersubjetividades que conforman los pares educativos profesor-estudiante, institución-comunidad. Pues “al nacer, el individuo se encuentra en presencia de un cuerpo de tradiciones propias a su etnia y, sobre planos variados, un diálogo se emprende desde la infancia entre él y el organismo social. La tradición es biológicamente tan indispensable a la especie humana como el acondicionamiento genético lo es a las sociedades de insectos: la supervivencia étnica depende de la rutina, el diálogo que se establece suscita el equilibrio entre rutina y progreso, la rutina simbolizando el capital necesario a la supervivencia del grupo, el progreso la intervención de las innovaciones individuales para una super-vivencia mejorada [Leroi-Gourhan;1991;224]]

No se comprende porqué se han dedicado más estudios e investigaciones a la lectura-escritura que a la escucha-habla. No se quiere sugerir con esto que la una es más importante que la otra, a mi modo de ver estas prácticas son partes que integradas forman los procesos cognoscitivos y sensitivos del lenguaje, y de su desarrollo depende la expresión y la comunicación humana más eficaz. Antes de continuar, hagamos una aclaración pertinente y necesaria para la modernidad. En primer lugar, tenemos la “oralidad primaria”, que se activa en una cultura que carece por completo de escritura. En realidad, esta cultura no existe en estricto sentido, pues de alguna manera (directa o indirecta) la escritura ha permeado su universo, causando efectos en los hablantes y en el uso de la lengua, no importa si se conservan todavía las estructuras mentales de la oralidad primaria. En segundo lugar, está la “oralidad secundaria”, activada en la cultura

actual y caracterizada por la tecnología: radio, teléfono, televisión, internet y otros medios electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión. “Aunque las palabras están fundadas en la habla oral, la escritura las encierra tiránicamente para siempre en un campo visual” [W. Ong:1987: 21]. Desde este punto de vista, la escritura es un poder imperialista y exclusivo que reduce la fuerza emocional de las palabras a un código frío y mental, re-estructurando la conciencia a partir del conocimiento abstracto.

Bueno, aclaremos que la escritura no ha podido ser vista de otra manera por el pensamiento lógico-positivo y la analítica del lenguaje; una mirada neohumanista comprenderá que la escritura está impulsada por la voz y que en su instancia productiva es en realidad una acción del decir, una abertura oral pulsando por expresar y comunicar. Es esto, en últimas, lo que anima un texto escrito; sin estos recursos conversacionales, todo lector moriría bajo las trampas abstractas y logicistas de la teoría gramatical que reduciría todo a un intercambio de signos sin vida. Walter Ong, hablando del poder de la palabra articulada, dice que “la gente que está muy acostumbrada a la letra escrita se olvida de pensar en las palabras como primordialmente orales, como sucesos, y en consecuencia como animadas necesariamente por un poder; para ellas, las palabras antes bien tienden a asimilarse a las cosas, “allá afuera” sobre una superficie plana. Tales “cosas” no se asocian tan fácilmente a la magia, porque no son acciones, sino que están muertas en un sentido radical, aunque sujetas a la resurrección dinámica [W. Ong: 1987, p. 39].

Las palabras son sonidos, no tienen una representación visual aunque los objetos que representan tengan una presencia visual. Las palabras invocan-convocan-evocan los objetos, pero no se puede verlos como ocurre con la escritura a través de la grafía. Las palabras orales como no tienen foco ni huella, ni siquiera trayectoria, son acontecimientos, hechos experienciales radicados en la memoria por ciertas psicodinámicas. Una cultura oral primaria, por ejemplo, tiene absoluta conciencia del nivel temporal, su percepción es de un sonido que se consume en el tiempo, que no perdura como la grafía escrita en el espacio. Cuando pronunciamos la frase “pedagogía de la

oralidad”, al llegar a “oralidad”, “pedagogía de la” ha dejado de existir y únicamente una psicodinámica la haría regresar. No hay, pues, manera de detener el sonido. Todos estos aspectos le conceden a la enunciación oral un poder dinámico y sagrado, un poder ritualizado que se repite con leves variaciones para conservarse.

La enunciación oral de hecho está conectada a la percepción exclusiva del oído, y este puede entrar en la interioridad de un objeto sin violarlo, pues con sólo dar algunos golpes podemos saber de su textura, su volumen y longitud. Cosa que no ocurriría con la vista o el tacto, el objeto tendría que estar abierto para poder ver o sentir lo que hay en su interior. De allí que la vista perciba a distancia, logrando una división entre los sujetos que se miran; no así el sonido que envuelve y une a los oyentes. La visión es unidireccional, los ojos enfocan sólo lo que tienen en frente; en cambio el oído percibe simultáneamente en todas direcciones, baste cerrar los ojos por un momento y enseguida se escuchará desde los sonidos del corazón hasta lo más lejano, aquello donde la vista no podría llegar. Todos los talleres realizados para esta indagación tienen como punto de partida la lúdica de cerrar los ojos. Mediante juegos verbales y/o corporales los talleristas aprenden a mantener los párpados cerrados y los oídos distencionados ante los múltiples sonidos y ruidos que el guía les propone. Esta parte les fascina a los estudiantes y es a la que más se refieren a la hora de evaluar y valorar la experiencia (ver guía de talleres). La capacidad auditiva es pluridimensional, conecta al ser con el cosmos, al interior con el exterior, a las partes con la totalidad. Se adivinará de inmediato las consecuencias positivas que esta visión holística del mundo tiene para la educación de la infancia.

Todos los sonidos registran las estructuras interiores de aquello que los produce. Walter Ong, a este respecto, da varios ejemplos: Un violín lleno de hormigón no sonará como un violín normal, un saxofón suena distinto de una flauta, pues cada instrumento está estructurado de diferente manera. Por mi parte aconsejo seleccionar varios tubos con diferentes longitudes y anchos, hacerlos sonar soplando en sus bordes, la variedad que es su resultado dará una idea de la polifonía del mundo. La voz humana que surge del interior del organismo humano produce una resonancia inherente a sí misma, tal vez por esta razón la palabra que enuncia llega como recuerdo, como memoria en acción, como

contacto inicial en el origen de toda vida y cuya efecto permanece en nosotros de forma latente. De allí que lo que nos revela la voz humana, anterior e interior a la palabra que trasmite, es una pregunta por los orígenes, momento intemporal cuando los sexos, las generaciones, el amor y el odio fueron una sola cosa [Zhuntor: 1991: 14].

El mensaje oral se dirige a una audición pública, su gestión colectiviza, pero dentro de un grupo sociocultural dado. La universalidad no es el logro final, no es posible dirigirse a todos los seres del planeta al mismo tiempo, aunque desde una oralidad electrónica quizá un día sea posible. En cambio la escritura lo hace a la percepción solitaria, a la individualidad, ésta atomizada entre tantos lectores individuales, se vuelve abstracta y por consecuencia universal. Un libro puede ser leído por diferentes personas en distintos sitios del mundo. Si el sonido convoca a la comunidad, el silencio lo hace con los individuos sin que tengan que conocerse entre ellos; la acción afectiva del “nosotros” por la actitud solitaria del “yo”. Se me preguntará, ¿cómo es posible, entonces, que me emocione cuando leo una novela o un libro de poemas?; la respuesta es porque al interior de esa escritura palpita una voz humana, y porque, además, las psicodinámicas de la oralidad no han podido borrarse del todo. La oralidad interioriza la memoria espacializándola, puesto que todo su performance depende del alcance acústico y de su prótesis mecánica. Ahora bien, la escritura también es espacial, pero dentro del texto. Permite así, en su espacio, la repetición indefinida del mensaje. “De ello se deduce una manejabilidad perfecta del texto: lo leo, lo releo, lo desgloso, lo vuelvo a componer y a voluntad desciendo o remonto a lo largo de él. Sobre la piedra o sobre la hoja de papel, el texto se presenta como un todo, perceptible como tal. Cualesquiera que sean los fallos, los subterfugios (literalmente, estilo eufemístico) que lleve consigo el mensaje, es posible una comprensión global de él: tendenciosamente sintético; por tanto, abstracto. Por el contrario, el mensaje producido por la boca se comprende a medida que se va desarrollando, de manera progresiva y concreta. Únicamente una extremada brevedad permitiría una comprensión global. El oyente atraviesa el discurso que se le dirige y sólo lo descubre como un todo por lo que de él se graba en su memoria, siempre más o menos aleatoria..., si no engañosa cuando el locutor descuida salpicar de indicaciones las palabras que emite” [P. Zumthor:1991: 42].

Termino este apartado haciendo un comentario que puede ser clarificador desde la tradición oral opuesta a la tradición escrita. La oralidad desembocó en el mito, una forma estética esencial para el hombre primario. Mientras que éste tiene un carácter de leyenda fantástica e irreflexiva que más tarde pasa al pensamiento cristiano, la escritura desemboca en el logos, ciencia, saber analítico y reflexivo [Guillermo Páramo: 1997: 16-17]. Tenemos como consecuencia de esto que la tradición oral y su universo mítico no es otra cosa que fantasía y saber pre-lógico (ver: El Mito). Ya podemos adivinar los prejuicios posteriores que la educación asumió y la indiferencia en que cayeron las prácticas orales.

II. LA POESIA ORAL

Don Antonio Machado, el poeta castellano, dijo alguna vez que la poesía es “canto y cuento”. Nada más preciso, si pensamos en que el niño se inicia escuchando, reteniendo y reelaborando las palabras con las cuales de forma lenta pero segura va apropiándose de la realidad hasta dominarla. El niño y la niña llegan a la escuela alborotados la lengua materna con la orquesta ambiental y social en la que están creciendo. Entran a las aulas riendo ansiosos de expresarse, deseando la comunicación con el otro, diciendo sin decir “ya estamos aquí, mírennos”; y ¿qué encuentran?, que ante los ojos de la disciplina ellos se vuelven invisibles como fuentes vivas, su presencia apenas es una réplica del adulto que hay que moldear; sus cuerpos son controlados, sus actos impedidos, su creatividad subyugada por la norma del “deber ser”; su laboratorio lingüístico es domado por la gramática. Estas inquietudes pueden parecer juicios duros que ven la escolaridad como monstruosa, pero no hay nada en contra de la educación ni de sus docentes, sino en contra de las formas caducas que muchas instituciones y maestros continúan adoptando. No estoy sugiriendo que se elimine la ortografía, la preceptiva, la gramática, la normas del comportamiento social, etc., ni tampoco creo que sean conocimientos caducos e inservibles; la invitación es a ver estos principios como insuficientes, como niveles que requieren ser completados. La reflexión pedagógica tiene que darse buscando las maneras adecuadas de acercar a los niños a estas teorías y prácticas. Si ellos llegan con

el sabor oral de la leche materna, que es en palabras de Gastón Bachelard, la sustancia imaginaria, entonces ¿por qué no seguir alimentándola?, ¿por qué hacer más traumático el reemplazo simbólico? La oralidad permanecerá en nosotros toda la vida; por eso cuando el niño madura, la escritura complementa lo que de abstracción y de ordenación lógica ella no posee.

De su fase de espejo, el niño y la niña, pasan a la implantación simbólica o interdicción que media la realidad Otra con el lenguaje. Es así como el niño se va cargando de saberes y sensaciones que permanecen en su vida a través del lenguaje; pero esos saberes psicoafectivos resuenan en el niño y la niña no únicamente como eventos trascendentales e intelectuales en los que el adulto inicia al infante en su adopción de lo real, sino también como sonidos, fiesta, juegos, liturgia, ritos; en palabras más cercanas, como folclor y tradición. La acepción folclor creada en 1846 por W.J. Thoms, deriva de folk, pueblo, y lore, conocimiento. El folclor es el conjunto de costumbres de un pueblo. Pero antes que Thoms, en medio del espíritu romántico alemán de la época, Herder y Grimm, habían propuesto las ideas de Volksgeist, de donde se deriban Volkspoesie, Volkslied; es decir, espíritu, poesía, canción del pueblo. Pues el folclor, decía el ruso Vladimir Propp, es la "expresión de las bases morales de un pueblo". No obstante, en la modernidad la palabra folclor a sufrido una distorsión en boca de los etnólogos científicos que niegan su rigor y autenticidad, en la pluma de los letrados que no comprenden que oralidad no es sinónimo de analfabetismo, o en manos de empresas turísticas y mentes regionalistas que exaltan estereotipos como lo folclórico. De manera que es desde la tradición cultural del pueblo, de su imaginería comunitaria, de donde debemos partir para descubrir el significado y la función de la imaginación poética en la infancia.

Este multisimbolismo y variedad expresiva nos da a entender que la palabra, además de enlace cognoscitivo, es una actitud ética y una disposición estética; hay algo en la forma que llama la atención tanto como el contenido. Las particularidades antropestéticas de la poesía y narración oral, presentan una predominancia del ritmo y la respiración sobre la oratoria, la acción sobre la representación, la actitud del hablante sobre el concepto, el movimiento del cuerpo sobre las ideas. La poesía es una forma de juego con las

palabras, pues estas son para el que las pronuncia, lo que el sonido es para el músico, la arcilla para el escultor. El poeta es un niño y el niño es un poeta, pues ambos encuentran en la lengua una verdadera escuela de la imaginación y la vida.

La escuela de la lengua como ámbito dialógico, sustentador de situaciones y vivencias y creador de otras nuevas, es complejo, y su complejidad la podemos percibir en alguna medida, cuando estamos atentos y compenetrados con el performance que afecta y efectúa la poesía oral en los seres humanos que participan de dicha representación. De allí que toda oralidad por ser obra de la voz es palabra proferida por quien posee o se atribuye el derecho a hacerlo, estableciendo un acto de autoridad único e irrepetible, y confiriendo un Nombre que al tiempo que denomina el acto lo hace diciéndolo [Zumthor; 1991;33].

El verso es uno de los vehículos que transporta contenidos líricos y que, al seleccionarse y combinarse con el ritmo y la imagen, por ejemplo, configura nanas, cancioncillas, rondas, refranes, chistes, adivinanzas, retahílas, trabalenguas, coplas, sarcasmos, metáforas, historias, y demás. Es en estas formas fónico-semánticas donde la creatividad infantil se manifiesta. La imaginación transgrede y vuelve agónica la lengua estándar con las dificultades métricas, las dislocaciones estróficas, las incoherencias, los sonsonetes, las hipérboles, las extravagancias léxicas y morfológicas, las concordancias chocantes, los absurdos, etc; a fin de causar nuevas sensaciones y de expresar otra realidad. El niño emprende el dominio de lo real con la composición musical reinventada con vocablos inéditos, con la rima que reitera el ritmo que viene del exterior, con el artificio creado que lo sujeta a una especial resonancia corporal, con onomatopeyas que mimetizan el mundo, y con esa magia verbal que vuela por encima de toda lógica y que constituye la sustancia de la lengua, evitando que la gramática convencional se enrarezca y la preceptiva petrifique las formas expresivas.

Lo que prima en la poesía oral es la agudeza, el ingenio y la espontaneidad. En esta reelaboración de la realidad por medio del lenguaje poético se presenta, además del ritmo, la imagen traslaticia; es decir el lenguaje metafórico. Este nivel de elaboración

propicia la destreza semántica y la inteligencia interpretativa, puesto que es crítico o posee claves de juego que es preciso descifrar o adivinar. Los poemas y las adivinanzas se ubican dentro de esta lúdica tropológica que a veces deslumbra a los chicos y chicas con imágenes ocultas y esotéricas como en “San Pedro y San Pablo”, en “Al sapito: glo, glo, glo”, o en cualquiera de las adivinanzas que empleamos para el taller UNO.

Una señorita, muy aseñorada
llueva o no llueva, se mantiene mojada.
(la lengua)

Cinco varitas
en un varital
ni verdes ni secas
se puede cortar.
(los dedos)

En un monte bien espeso
canta un gallo sin pescuezo.
(el hacha)

Chiquito como un gorgojo,
come más que cien mulas en un rastrojo.
(el fósforo)

Agua pasó por aquí,
cate, que no lo vi.
(El aguacate)

Blanco fue mi nacimiento,
colorado mi vivir;
y de negro me vistieron
cuando me fui a morir
(la mora)

El manto de Doña Leonor
cubre los campos
y el río no.
(la nieve)

Alto, altanero,
gran caballero,
copa dorada,
gorro de grana,
espuelas de acero.

(el gallo)

Un bichito muy ligero
que anda por tierra preciosa
y en cada asiento que hace
deja sembrada una rosa.
(la pulga)

No soy plata,
plata no soy.
Ya te he dicho
quién soy yo.
(el plátano)

Estoy pensando
y de pensar
me vuelvo loca.
La suegra de la mujer
de mi hermano
¿qué parentesco
me toca?
(mi madre)

Cada niño posee un canal sensorial por medio del cual experimenta el mundo de forma conciente. Los otros sentidos están activos pero actúan desde el mundo inconsciente. Cuando trabajamos adivinanzas o poemas orales sonoros o de imágenes, por ejemplo, se activan los canales sensoriales experimentando su forma y contenido de forma integrada: oído, vista y tacto; este último se manifiesta cuando el ritmo atraviesa el cuerpo, y el niño o la niña no tienen más remedio que moverse o tocarse, como ocurre en los juegos de manos o en los poemas que representan o expresan partes del cuerpo como “el chiquiri, chiquiri ya fo fo...” y otros como “la canción de los sentidos”, poema anónimo:

Tengo unos ojitos que son para ver
y una naricita que sirve para oler,
la lengua la tengo para saborear
los ricos pasteles que hace mamá,
mi par de oídos muy internos van,
con ellos yo oigo hablar y cantar,
en todo mi cuerpo tacto tengo yo,
pues siento la lluvia, la brisa y el sol.

En el taller UNO pudimos experimentar, además de las adivinanzas, los trabalenguas y la retahílas, la agudización de los sentidos a partir de la discriminación y amplificación de los mismos. Para ello ejercitamos los órganos auditivos, visuales, táctiles y del gusto apoyándonos en instrumentos musicales (conuno, quena, maracas, claves etc.), casete con sonidos de la naturaleza; materiales con olores, texturas, diferentes dimensiones; alimentos: pedazos de frutas, queso, gelatina, otros (ver guía de taller UNO).

Al darse el cruce de los sentidos, traspasando un sentido al otro, aflora la sinestesia. Una de las expresiones a través de la cuales se plasma esta experiencia es la metáfora; la imaginación lingüística sufre un proceso de selección y combinación que integra dos realidades diferentes en otra semánticamente novedosa. Las metáforas tienen dos niveles que inscriben estructuras diferentes que influyen en quien las profiere o la reciben, una superficial y otra profunda. La superficial tiene lugar cuando la verbalidad se enuncia: frases, sonidos y secuencias de oraciones. La estructura profunda hace su sitio en los significados profundos del inconsciente. Cuando las imágenes se activan se presenta una transderivación o traslación, en la cual la memoria busca en las experiencias pasadas las analogías y relaciones; por consiguiente, cada evocación es diferente, cada niño un capital simbólico. La metáfora al principio empuja a la memoria a repetir el modelo con el cual compara y generaliza, pero pronto se abandona a una trasgresión que implica desechar el antiguo modelo y abrirse hacia una nueva experiencia que, a su vez, volverá a tener otra generalización y así sucesivamente. Metáfora muerta / metáfora viva. La derivación translaticia o transderivación es muy importante por cuanto agencia las competencias nemotécnicas y mantiene la imaginación en alerta. Por ejemplo, cuando alguien cuenta un chiste e inmediatamente éste termina, empieza otro a contar, o cuando alguien cuenta algún suceso callejero de robo o violencia, inmediatamente otro responde contando su experiencia. Lo que ha ocurrido es una búsqueda analógica de recuerdos vividos e imaginados. Lo propio pasa con la oralidad poética, los juegos van despertando y reviviendo viejos poemas, canciones y formas fónico estéticas, a medida que los recuerdos afloran, el cuerpo se distensiona y el ambiente se vuelve agradable y amistoso.

Con las retahílas y los trabalenguas, pasa otro tanto, pues al no desfallecer la voz porque el tropiezo silábico significaría perder el juego, los niños y niñas están convidados a adquirir afectos y efectos de la lengua creativa poco usuales, tales como: combinaciones bilabiales, guturales laterales, rehilantes, palatales, etc.; como dice Arturo Medina, “en sus repeticiones consiguen a veces bellos momentos de mecánica eufonía” (1990;45). Este es el caso de la “Ronda de las disparejas” y “El bracito y el brazote” (éste último creado por mí), que se utilizaron para poner a tono rítmico al grupo.

RONDA DE LAS DISPAREJAS

Parejas, parejas
que no son parejas.

El como y la coma,
el cuento y la cuenta,
el trompo y la trompa,
el suelo y la suela,
el palo y la pala,
el cepo y la cepa,
el rato y la rata,
el peso y la pesa,
el ojo y la hoja,
el ceño y la seña,
el bote y la bota,
el penco y la penca,
el limo y la lima,
el velo y la vela,
el libro y la libra,
el puerto y la puerta,
el paso y la pasa,
el cuerdo y la cuerda,
el caso y la casa,
el cerdo y la cerda
el bate y la bata,
el cero y la cera,
el plato y la plata,
el pero y la pera.

¡parejas, parejas
que no son parejas!

David Chericían

Lloviendo y haciendo sol,
las gracias del señor,
Lloviendo y haciendo sol
tu te quedas yo me voy.

Una, dola, trela, canela,
zanja de vela, velín velón,
cabeza del indio más pipón

El bracito y el brazote,
Uno chiquito y el otro grandote.

El piecito y el piezote,
uno chiquito y el otro grandote.

El niño y el niño,
uno chiquito y el otro grandote.

El palito y el palote,
uno chiquito y el otro grandote.

No estoy previniendo la práctica de la poesía "culta", no hay interés alguno en proscribir la lengua elaborada estéticamente por poetas o escritores de oficio; por el contrario, la alentamos, porque en la medida en que no se descuide la imaginación poética de la tradición oral o se invalide como inadecuada para la pedagogía escolar, la poesía escrita tendrá lectores. La coexistencia de los matices, los estilos y las facturas poemáticas vengan de donde vengan ayudan a desarrollar polifónica e integralmente los afectos y efectos de la lengua materna. Practicando la lengua que es el cuerpo, porque mana de él, el hombre aprenderá desde su infancia la diversidad, la democracia y la libertad.

A manera de síntesis, los principales valores expresivo-comunicativos que la imaginación activa desde la poesía oral son:

1. Lingüísticos: El manejo de la lengua es reflexivo pero por ello mismo creativo. El léxico,

la expresión y la comunicación se enriquecen a partir de las dialogías que se tejen entre la imagen acústica, el concepto y la transgresión traslaticia de los campos semánticos. La práctica de la poesía oral prepara a los niños para disfrutar de la literatura y de la comprensión de la escritura abstracta.

2. Estéticos: A través de la escucha el niño empieza a experimentar las diversas formas que le dan brillo y matices a la lengua. La tradición oral aproxima a los niños al arte; un buen afianzamiento de éste en la edad escolar asegurará la educación estética del arte más complejo. No se trata únicamente del criterio clásico de belleza, sino de lo sublime y del asombro ante una naturaleza todavía fascinante y ante las expresiones inéditas de las que se vale la humanidad para representarse a sí misma. Los ritmos, las cadencias tonales, la sugerencia de las metáforas, la emoción de los imágenes, el sobrecogedor y meditativo silencio, el desarreglo de los sentidos, la resonancia del cuerpo como presencia que se apalabra, así como el equilibrio y orden del cuento, garantizan el afecto y la seguridad de sí mismos, el desciframiento de la realidad inmediata y la interpretación del mundo trascendente en las obras de arte universal, las ciencias naturales y humanas.

3. Éticos: detrás de lo estético está lo ético, nos dejó dicho el poeta Jorge Gaitán Durán. En la poesía oral los impulsos y emociones esconden las simbologías del bien y de la justicia, inquietan el altruismo y reconcilian al escucha con el otro en un diálogo tácito que reza el respeto por la condición y diferencia humanas. El juego es placer y risa, y ésta acerca y congrega. Lo lúdico solidariza y dialogiza por medio de los afectos las conciencias.

4. Sociológicos y antropológicos: gracias a los valores éticos la poesía oral reafirma la individualidad creativa, base para la convivencia social. La imaginación poética relaciona no sólo a las comunidades vecinas sino a éstas con los pueblos más remotos en el tiempo y en el espacio; por su poder simbólico podemos compartir las creencias y querencias de los pueblos. Practicando la imaginación poética oral hacemos que permanezcan y también se transformen los sueños de nuestros antepasados, los deseos de los abuelos y las intenciones de los pueblos que forjaron la cultura antes que nosotros.

No es una deuda ni un deber, sino un amor humano preservarlos.

5. Psicológicos: La oralidad poética potencia de manera lúdica la observación, la atención analítica, la memoria, la actitud crítica que juzga y selecciona, y la imaginación que educada alcanza estados de creatividad, de terapia y catarsis.

6. Interdisciplinarios: cualquier texto de la tradición poética oral, puede ser experimentado desde diferentes saberes y prácticas, pues la estética popular no es un hecho espontáneo e inconexo con la realidad científico-técnica y afectivo-sensorial; todo depende del entusiasmo del guía del taller y de saber qué hacer para relacionar con una dialéctica inclusiva, naturaleza y espiritualidad. Los proyectos pedagógicos aquí tienen cabida por cuanto rebasan la mera clase o programa y se integran a los propósitos holísticos que busca o debe buscar todo currículo.

III. LAS PSICODINÁMICAS

Este apartado está dedicado a las psicodinámicas de la oralidad, a los procesos y programas que conservan y transforman la lengua viva. Uno de los apoyamos importantes es ese magnífico libro de Walter Ong, "Oralidad y escritura", hoy convertido en una de las fuentes básicas de cualquier bibliografía al respecto.

En una cultura oral primaria, las formas de retener y recobrar el pensamiento articulado, deben seguir unas pautas mnemotécnicas que estructuran la repetición oral. "El pensamiento debe orientarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, aliteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes (la asamblea, el banquete, el duelo, el "ayudante" del héroe, y así sucesivamente), proverbios que todo mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición, o con otra forma mnemotécnica" [Walter Ong: 1987: 41].

El pensamiento y la oralidad se constituyen a partir de dinámicas de memoria, e incluso,

los procedimientos mnemotécnicos determinan hasta la sintaxis. Este tipo de procedimientos lingüísticos tienen que ver directamente con el ritmo, pues el ritmo dispone la memoria. Jousse (1978) “ha señalado el nexo íntimo entre normas orales rítmicas, el proceso de la respiración, la gesticulación y la simetría bilateral del cuerpo humano, en los antiguos Tárgumes arameos y helénicos, y por ello también en el hebreo antiguo”[citado por W. Ong: 1987: 41].

El novelista y antropólogo Manuel zapata Olivella (1997), apunta que la dinámica de la transmisión oral se relaciona con la dinámica de la transmisión de la cultura y habla de tres leyes fundamentales:

a. **La ley de la acumulación.** Hay una serie de vivencias, saberes y conocimientos que se acumulan de generación en generación; es decir son estructuras sumatorias que el hablante actual no tiene que volver a descubrir, sino que están dentro de su competencia lingüística narrativa, y en cualquier momento pueden sacarse a relucir. De esa memoria ancestral, el hablante que vive el presente adiciona cada vez más y más saberes.

b. **La ley de la transmisión.** Todos los conocimientos son transmisibles, de allí que éstas acumulaciones puedan expresarse y comunicarse de una generación anterior a otra reciente; no únicamente como información / formación individual, sino que esos conocimientos hacen parte de conveniencia y negociación de los significados sociales y culturales que rigen los pueblos.

c. **La ley de la modificación.** Esta tercera ley nos dice que todo conocimiento se puede transformar y cambiar; pues cada generación adopta y adapta estos conocimientos a su mundo conceptual y vital. La creatividad humana es incesante y por tanto, aquello que se cree inmodificable y culturalmente dado, es re-creado y vuelto a utilizar pero de formas diferentes, teniendo en cuenta las circunstancias espaciales y temporales en que se presenta la acción oral.

Walter Ong, en su texto ya varias veces citado, precisa las características del

pensamiento y la expresión de condición oral:

a. **La oralidad es más acumulativa que subordinada.** Es decir que hay más oraciones que se suman a través de conectores como la “y”, “entonces”, “luego”, “o”, etcétera. En el caso de los poemas usados en el taller, se puede anotar la onomatopeya “cucú, cucú” como conector o en el poema “Al sapito: glo, glo, glo”, los vocablos “Nadie y vive”. No hay preocupación por la sintaxis y la elaboración gramatical donde las oraciones se subordinan como en el caso del cuento “El perrito y la luna”, el que ha sufrido unas consistentes variaciones al pasarlo a la escritura. Esta me obliga a depurar sus redundancias y exige cierta atención en la sintaxis; no obstante, he procurado mantener la esencia oral (ver: el perrito y la luna).

b. **La oralidad es más acumulativa que analítica.** La tradición y trasmisión oral no se presentan como entidades simples sino como grupos de entidades; es decir que hay paralelismo, asociación, antítesis entre términos, locuciones u oraciones; o se usan epítetos. La tradición popular fija con adjetivos y fórmulas locales, por ejemplo, aquellas palabras clave: “un buen día”, “había una vez”, “mi abuelo me contó”, “los de antes” “ánima bendita que en paz descanse”; “la María, tan hermosa y buena que era”; “más antes, lo niños si tenían una gran imaginación”, “no hay como los tiempos de antes”, “como una piedra en el zapato”, etc. Es así como la oralidad se carga de epítetos y de bagajes formularios que la escritura no se permite, justamente por la redundancia y el peso acumulativo. Véase los poemas orales que se citan para el taller, cómo las imágenes y versos se van acumulando en torno a un vocablo o imagen repetitiva o evocativa; es esta especie de caja china la que gusta a los niños y despliega en ellos la memoria de espejos, la constelación imaginativa que entabla profundas relaciones simbólicas en el inconsciente colectivo.

La oralidad intenta mantener intacta la totalidad de lo que se dice y hace, su redundancia es prueba de ello; es como si cada palabra, cada gesto, cada acción fueran imprescindibles en el poema o relato. La oralidad no es analítica, no le interesa dar juicios o poner en duda el atributo de las cosas; no es sintética y por consiguiente lógica, como

si es la escritura, fundamentalmente.

c. **La oralidad es redundante.** Si bien el pensamiento necesita de continuidad, la escritura establece en el texto esa continuidad a través de la cadena verbal y su sintaxis. El discurso oral una vez articulado desaparece y no queda nada fuera de la mente que lo retenga. De allí que la mente debe avanzar despacio, haciendo rodeos, sin alejarse demasiado del centro al cual atiende y del que está tratando. En los poemas y los cuentos, una palabra, una imagen o una oración se reitera para no perderse y volver coherente la performance imaginativa. La redundancia y la repetición mantiene eficazmente sintonizado al hablante con el escucha. La necesidad del pedagogo, por ejemplo, de seguir adelante mientras busca en la mente qué decir a continuación, también propicia la redundancia. En la recitación oral, aunque una pausa puede ser efectiva, la vacilación escamotea la recepción estética, por consiguiente, es mejor repetir (cuando se hace a menudo se logra cierta habilidad), antes que dejar de hablar; de allí que las culturas orales estimulen la fluidez y la verbosidad.

d. **La oralidad es conservadora y tradicionalista.** En las culturas orales no hay lugar para la experimentación, en el sentido que este concepto tiene, por ejemplo en las vanguardias. Hay reorganización del material narrado a través de las fórmulas y los temas, pero no hay reemplazo total por material nuevo, si acaso, como se trabajó en los talleres, hay despegue de la enunciación y el enunciado, pero conservando su estructura y función. La razón es obvia, pues a fin de conservar el conocimiento es preciso repetir lo más señidamente posible y en voz alta el contenido y la forma. Los ancianos tienen el patrimonio del saber acumulado y lo expresan y comunican manteniendo su tradición lingüística y moral. Los jóvenes están obligados a retener lo que los ancianos les enseñan, resguardando el pasado; pero, cuando las nuevas generaciones se apropian del saber y lo renuevan, el peligro de cambio es inminente. La escritura, cumple con ese papel innovador, aunque la mayoría de la veces degrada la Gran Tradición. “Desde luego, la escritura es conservadora de sus propios estilos. Poco después de su primera aparición, sirvió para congelar los códigos jurídicos de la Sumeria temprana (Oppenheim: 1964: 232). Sin embargo, al asumir funciones tradicionalistas, el texto

libera la mente de las tareas conservadoras, es decir, de su trabajo de memoria, y así le permite ocuparse de la especulación nueva” [Havelock: 1963: 254-305, citado por W Ong: 1987: 47].

e. **La oralidad está más cerca del mundo humano vital.** La escritura no depende de contextos como la oralidad. Esto quiere decir que los eventos orales pueden ser comprendidos y vividos de acuerdo a un “ahora” y un “aquí” concretos y determinados, fuera de ese espacio-tiempo el sentido siempre será otro o en muchos casos queda fuera de contexto y de entendimiento. Este aspecto contextual exige la relación directa, vívida de los narradores y los escuchas u oyentes. Fue una experiencia aleccionadora, el hecho de llevarles la voz grabada de una narradora tradicional, doña Matilde, a los niños y niñas de cuarto de la Normal Montessori; a los dos minutos de haber iniciado su maravilloso relato “Naci”, los niños y niñas estaban reticentes y comenzaron a aburrirse. La atención y expectativa se recuperó apenas apagamos la grabadora e inicié el relato “El perrito y la luna”. Aunque el cuento de doña Matilde, nativa del Casanare, es espléndido, no hubo recepción imaginaria. Por otro lado, la oralidad posee una carga subjetiva que despliega todas las capacidades imaginarias, sensitivas y afectivas, movilizand o sentimientos. En cambio la escritura está desprovista del gesto, del vigor comunicativo de la corporeidad oral. No obstante, la escritura logra apartar el que sabe de lo sabido; ésta toma distancia de lo sucedido y reflexiona interiorizando el pensamiento.

f. **La oralidad posee matices agonísticos.** Al mantener encerrado el conocimiento en el mundo vital humano, la oralidad lo sitúa dentro de un contexto de lucha y competencia, de ánimo y riesgo. Los trabalenguas, retahílas, proverbios, acertijos, el coplerío y la trova, por ejemplo, no se emplean sólo para mantener y construir conocimiento, sino para comprometer y fustigar a otros en el combate verbal e imaginario. Estas formas orales desafían la inteligencia, la malicia y el ímpetu del OTRO. Esta violencia tiene que ver directamente con los juegos de la oralidad, por cuanto es dinámica, vital y lúdica.

g. **Oralidad es empática y participante antes que objetivamente apartada.** Entre el que habla y el que escucha existe una empatía estrecha que es garantía subjetiva para

aprender o llegar a saber; la más de las veces esta atmósfera ritual es identificación plena, tanto, que se imita y reproduce tal como aconteció. Afianzar la confianza y el clima de amistad, fue unos de los propósitos que perseguíamos al saludar a cada niño y niña a la entrada del aula encada taller. En ocasiones la empatía se dió tan armoniosamente que, al término de cada taller, los niños se despedían con mucho afecto. La escritura, en cambio, separa al que sabe de lo sabido, estableciendo así las condiciones de la “objetividad”, el distanciamiento reflexivo que le da criterio lógico de la verdad.

h. La oralidad es homeostática. Por contraste con las sociedades con grafía, las orales viven intensamente un presente que guarda el equilibrio u homeóstasis. Los recuerdos que ya no tienen pertinencia y ninguna actualidad se alteran y desaparecen de la acción verbal y de la memoria que las evoca. El sentido terapéutico de la homeóstasis es muy importante para la memoria. Frente a la escritura que posee diccionarios para mantener las diferencias de significado y las distintas definiciones, la oralidad posee pocas discrepancias y cada palabra es controlada por una especie de “ratificación directa”; es decir por las situaciones directas (contextuales) en que se usa la palabra [Goody y Watt, citado por W. Ong: 1987: 52]. Las palabras sólo adquieren sus significados del “eterno presente”, de la realidad que es gestos, modulaciones vocales, expresión facial y todo el marco humano y existencial dentro del cual se produce la palabra hablada. La palabra escrita, por el contrario, se remite a otra palabra.

i. La oralidad es situacional antes que abstracta. Si bien todo concepto es abstracto, en el sentido de que por ejemplo “árbol” se refiere universalmente a todos los árboles, y no sólo a éste o aquel “árbol”, digamos, concreto; también es cierto que algunos conceptos abstractos son más abstractos que otros. Las culturales orales tienden a utilizar los conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales menos abstractos, en la medida en que exista un sentido y se mantenga cerca del mundo vital del cual se desprende. Parece que los griegos presocráticos, por ejemplo, concebían la justicia de una manera operacional antes que formal. Anne Amory Parry, anota que el epíteto **amymōn** que Homero aplicó a Egipto, no significa “libre de culpa”, abstracción refinada con que los letrados tradujeron el término, sino “hermoso a la manera que es

hermoso un guerrero dispuesto a luchar”[W. Ong; 1987: 25].

Es fundamental comprender, entonces, que la performance oral es situacional, antes que lógico-deductiva; depende del contexto de situación en el cual se lleve a cabo, pues no es lo mismo decir “No quiero fiesta con este man”, en la costa que en la capital del país. En la costa significa que todo va bien, que la relación debe continuar animada sin ofensas ni exclusión, y que por lo tanto hay que divertirse; en cambio en Bogotá dicha emisión verbal sería una “agua fiestas”. No es lo mismo decir “marque al guagua” en Nariño que en el centro del país. En el sur significa tomar en brazos a un niño, en cambio para los bogotanos puede significar registrar gráficamente o hacer una señal a un roedor particular; tal vez si lo oye un cubano (Habanero) recién llegado a nuestro país puede pensar en que van a señalar un bus o algo parecido. No es lo mismo decir: “te ayudo a trastear” en Colombia que en algunas regiones argentinas; aquí es un acto de solidaridad, mientras que allá posee connotaciones sexuales.

IV. TALLER UNO

POESIA ORAL Y ETNOFICCION

1. Descripción del grupo:

Institución Educativa: JAIME PARDO LEAL

Grado: primero de primaria

Fecha: mayo 28

Número de participantes: 30, mixto

Tiempo: 1 sesión de 2:30 min.

2. Recursos: Salón amplio, alfombra o similar. Configurar el aula en círculo y relajar el espacio. Grabadora. Instrumentos de percusión, inciensos, frutas y texturas.

3. La deriva: Considerar la Tradición oral como una práctica pedagógica que activa la imaginación poética. Los niños pueden preservar, desarrollar o recuperar contenidos lingüísticos, estéticos, y éticos. El taller es fuente de sensibilización y agudización de la escucha y el habla; el taller intenta reconfigurar la fuerza locutiva, la significación ilocucionaria y la acción perlocutiva como actividad imaginativa que crea expresiones, comunica cosmovisiones y forma el ser, el pensar y el actuar del niño.

4. Los senderos:

- ✓ Explorar las posibilidades poéticas de la palabra.
- ✓ Integrar el acto comunicativo a los imaginarios corporales y a la realidad contextual de los niños.
- ✓ Desarrollar la Escucha y la fluidez verbal a través de ejercicios lúdicos.
- ✓ Reconocer los valores del lenguaje no verbal en el acto mismo del habla.
- ✓ Verificar el afecto y el efecto de la imaginación poética liberada a través de la poesía oral.
- ✓ Sostener la práctica imaginativa de memoria-olvido, bajo la tutela del ritmo y las psicodinámicas: acumulación, redundancia, homeóstasis, agonía, empatía, situación.

5. El mapa: El taller inicia con el saludo de las niñas y niños en el umbral de la puerta del salón; entre tanto suenan poemas sonoros de Jaap Blonk (DINA SORE-9). Los talleristas los disfrutan cerrados los ojos. El guía del taller les hablará presentando a los guías y relacionando la actividad a desarrollar. Antes de iniciar cualquier actividad, el guía jugará con los niños a abrir y cerrar los ojos.

En seguida, los niños escucharán el poema de Jaap Blonk POPOCATEPELL-7. Luego se hará que los niños y niñas abran los ojos e imiten el poema. Para ello se disponen juegos vocales y de sonidos en ronda. El guía invitará a cerrar los ojos otra vez y a escuchar el segundo poema ANGO LAINA-5. Con los ojos abiertos tratarán de imitar o inventar poemas sonoros. El guía hará ejercicios vocales y sonoros, y expresará varios poemas relacionados en LOS IMAGINARIOS. La idea es que los niños repitan e interpreten los textos orales divirtiéndose. En seguida se les pedirá que compartan los juegos verbales que ellos conocen. Posteriormente, se jugará a LA GALLINA CIEGA. El juego es una variación que consiste en que los niños están vendados, excepto dos o tres, que con un cascabel despistan a los demás. Al término del juego de la gallina ciega, los niños se quitan las vendas y se los invita a sentarse. El guía les cuenta que van a jugar a "otra gallina ciega", esta vez no tienen que desplazarse por el espacio sino adivinar olores, sabores, sonidos...etc. El taller continúa con una rutina de agudización de los

sentidos. Al tiempo se escuchará los cantos rituales EMBERA-CHAMI. La idea es que los niños discriminen olores, sabores, texturas, sonidos. Para esto se debe apelar a diferentes estrategias. Para los olores se utilizarán: inciensos, aceites, frutas...etc. Para los sabores, frutas, gelatinas, bombones, etc. Para las texturas: cepillos, gamuzas, hilos, telas, hierro, cera, peluches, lijas, icopor y otras. Para los sonidos: tambores, flautas, metales, claves, maracas, etc. La actividad termina con movimientos corporales que siguen el ritmo de instrumentos de percusión ejecutados por el guía. Iniciando con movimientos ligeros de los dedos de los pies y las manos, pasando por la cadera y los hombros, se termina parados, danzando y moviendo todas las zonas corporales. El grupo volverá a sentarse y escuchará cómodamente poemas y adivinanzas (ver: Los Imaginarios). Participarán con sus respuestas y serán invitados a decir algunas adivinanzas, trabalenguas, retahílas, poemas sonoros y poemas orales (rítmicos y melódicos) como “cucú-cucú, cantaba la rana...” Al cabo de la acción anterior (tiempo prudente), y una vez fijado el texto cucú-cucú, se intentarán tres tareas: grupo 1, reconstruir del texto tal como lo escucharon; grupo 2, variación de algunos aspectos temáticos y rítmicos, pero en esencia es reconocible el texto original; grupo 3, transformación total o casi total del texto original, puede conservar el tema pero el ritmo y la estructura han variado. El texto original puede sufrir un cambio genérico y ser puesto en escena, por ejemplo.

Aclaración: los grupos deben ser guiados por los coordinadores del taller; los niños tienen que sentir la guía y el acompañamiento de los adultos, de otra manera sería imposible que ellos en tan corto tiempo alcancen resultados favorables.

La asistente y el camarógrafo entrevistarán, antes y después del taller, por separado y fuera del salón a algunos niños y niñas que han participado en el taller. Las preguntas básicas tienen que ver, primero, con las expectativas y luego, con la experiencia.

6.Los imaginarios: Antología de texto infantiles. Poesía sonora de Jaap Blonk, Cantos Emberá-Chamí, Juegos verbales de la tradición oral y poemas de Oráa, Chericián, Julio Goyes. Textos orales que recuerden los niños: adivinanzas, retahílas, poemas...

7. Anclajes y experiencia. El taller comenzó hacia las 8:30 a.m. Los niños tenían información de lo que se iba a desarrollar, así que sus expectativas eran grandes. El lugar muy apropiado y limpio. A la entrada, un niño me pregunta si después del taller habrá clase, le contesto que ya estamos en clase. Lo noto desconcertado con mi respuesta; es difícil creer que se está en clase de otra manera o que se va al a escuela a jugar. El saludo individual a cada uno los niños antes de entrar al salón es muy importante, se afianza el clima de confianza y relaja la relación profesor-estudiante. Se entiende que por el tiempo reducido y por el número de niños y niñas, los profesores no realizan esta actividad diariamente; pero, ¿cómo desechar una parte importante de la educación que es la formación de la seguridad, la confianza y sobre todo, el fortalecimiento de la individualidad con todos sus complejos y traumas que comporta? Si no tenemos en cuenta a cada niño y niña, con sus tensiones, su respiración y sus temores, estamos metiendo a todos en el mismo costal; sin diferencias ni individualidades. Una cultura mass-mediática como la de hoy nos empuja diariamente a la masificación. Un saludo para todos, sin distinción ninguna, estén como estén, hayan llegado como hayan llegado. No importa, no hay tiempo, la campana ya sonó y tengo que cumplir con el programa, porque de lo contrario las directivas y los padres reclamarán los logros al final del período, etc.

Cuando saludo a los niños ya en conjunto todos expresan fuerza y alegría, cada uno se siente importante, pues les he dedicado un brevísimo tiempo a cada uno al saludarlos personalmente. El taller comienza bien, jugamos a abrir y cerrar los ojos partiendo de una poesía sonora de Jean Bloop, el ritmo y la extrañeza de las sílabas y vocablos del poema los metió en el imaginario auditivo y los relajó hasta la risa. Algunos comenzaron a repetir los sonidos y a reír solapadamente, tal vez pensaban que se les llamaría la atención, todavía no comprendían que esa era la “tarea” o el propósito de nuestra visita; otros reían abiertamente, parecían haber entendido el juego. La poesía sonora es inmemorial, muchas culturas ancestrales la practicaron y aún la practican; no obstante, en el panorama occidental resurge a finales del siglo XIX y se proyecta con las vanguardias. Fue una reacción contra el sentido y la intención del mensaje que supuestamente debe llevar toda poesía. Si bien, como decía el poeta Valery, la poesía es una “vacilación

prolongada entre el sonido y el sentido”, la “vacilación” podemos entenderla en algunos momentos como una inclinación hacia el sonido, hacia la incoherencia del sentido, al sonido inarticulado; de esta manera le damos preeminencia al juego con la materia sonora y retornamos al momento esencial, al instante de gozo y asombro en que el hombre sintió por primera vez brotar de su cuerpo afectos y efectos vocales que señalan y convocan el mundo. La performance chamánica estaba para entonces dada. En el taller iniciamos el viaje del sonido inarticulado a la onomatopeya que mimetiza los sucesos de la realidad y nos acerca a las resonancia de la materia, de forma libre y espontánea; luego, pasando por la estetización del sonido en la poesía vanguardista de Jean Bloop, cruzamos el umbral hacia el poema que juega con reglas, con estructuras dadas o inventadas, arquetipos y modelos que transgreden o conservan el orden oral tradicional.

A varios niños se les dificultaba no sólo cerrar los ojos sino estar en un solo lugar relajados, a pesar de que usábamos colchonetas y que podían estar en cualquier posición, incluso acostados. Estos niños y niñas tienen graves problemas de aprendizaje y comportamiento; uno de ellos viene de familia desplazada por la violencia, ha tenido que soportar no únicamente el rigor del desarraigo sino presenciar todo tipo de vejámenes; otro viene de un matrimonio en conflicto, padres separados que trabajan todo el día en oficios mal remunerados y nada estimulantes. Otro, según los indicios que la madre le dio a su profesora, ha sido violado. Por circunstancias familiares, los niños quedan encerrados en la casa por temor a los peligros de la calle. Aquí vemos un campo fértil para la investigación escolar referida a las relaciones dialógicas del ambiente escolar y los dispositivos imaginarios del cuerpo. El trabajo no va en esta dirección, apenas sí quiere dejar planteadas unas sugerencias para activar la pedagogía de la imaginación en beneficio del desbloqueo de las zonas corporales afectadas por la experiencia social inhóspita.

En realidad, son varios los niños y niñas a los que se les dificulta cerrar los ojos y mantenerse así por un tiempo prolongado. Se nota el temor y la curiosidad. Intentamos dramatizar el echo de cerrar y abrir los ojos y mantuvieron el pacto de cerrarlos por lapsos de tiempo que bastaron para trabajar y realizar la performance del taller.

Intentamos jugar a la gallina ciega cubriendo los ojos de la mayoría y dejando a tres libres (una variante española del juego criollo), pero el juego fracasó como tal. Las acciones individuales y sin control fueron importantes para ellos. El caos y el vértigo al que se sometieron hizo que expresaran su agresividad, siendo necesario intervenir en ciertos casos. La excitación se posesionó de la mayoría. Al final del taller, varios manifestaron su agrado por el juego de la gallina ciega, incluso, para la mayoría, les pareció una de las mejores actividades.

La razón por la cual en todos los talleres se insiste en cerrar los ojos, tiene que ver con los afectos y efectos acerca del exceso del ver y no del mirar en la educación. En los afectos se arriesga la confianza, se controla el miedo y dispone el cuerpo a lo inesperado; en los efectos se afianza la concentración y amplifica a la escucha; además, cierta disposición anímica y nerviosa estimula la imaginación, sobre todo cuando se abren los ojos y la realidad parece haber cambiado. La actividad de cerrar los ojos se sugiere e introduce desde un clima de juego hasta lograr un ámbito de confianza que promueve la relajación y la seducción por la oscuridad y el deseo de sentir afectos y efectos extraños. La curiosidad por adivinar lo que se hará captura la concentración de los niños. Al final de la actividad, muchos manifestaron su agrado, con frases como “me gusto cerrar los ojos”, “me sentí relajada”, como se puede apreciar en el video; otros recordaron que en otra oportunidad ya habían hecho la actividad, pero que no les había gustado; según ellos porque fueron obligados a taparse los ojos con vendas. Tengo que admitir que, en principio, estaba planeado vendarlos, por fortuna, antes de iniciar la deriva de los talleres, se decidió no hacerlo y confiar en los estudiantes, dándoles la oportunidad de aceptar y controlar libremente las reglas del juego, como declara para la entrevista del video, Juan Sebastián Ballestas de cuarto de primaria de la Normal Distrital María Montessori: “(...) hicimos muchas actividades para, recreativas, para saber, para tener más tacto y olor, los señores nos hicieron una actividad como de relajación, lo cual la hicieron muy bien, porque nosotros habíamos recibido antes otro ejercicio de esos, pero lo hicieron pésimo, porque antes no la hacían como ustedes que confiaban en uno y nos dejaban cerrar los ojos, porque la anterior actividad (...) nos vendaban los ojos” [Diariovideo del 28 de mayo/00].

Quién escucha habla, puede ser uno de los anclajes. La experiencia dice que la escuela no enseña a escuchar, a comprender, a imaginar. El niño y la niña no hablan libremente sino responden, dicen los conocimientos mecánicamente, afirman o niegan de acuerdo a modelos de pertinencia en uno y otro caso; pero no resuelven los problemas imaginando las situaciones en los que su inteligencia o el cuerpo se ven comprometidos. Fueron muchos los textos orales que se compartieron, algunos lograron aprenderse los:

1.

San Pedro y San Pablo
cerrá las puertas del cielo
abrí las del infierno
y venite a calentar

2.

Bendito: orejas de calvito.
Alabado: orejas de venado.
Sea. orejas de batea.
Señor: orejas de tambor.

3.

Chaplín Chaplín de la condensa
si no fuera tu vergüenza
te quitara media cara
con mi espadita dorada
que me dio mi camarada.
En la puerta de Granada,
salió un toro muy valiente
con su cacho de aguardiente
repartiendo a toda su gente.

4.

¡CU, CU!

Cu-cú, cu-cú, cantaba la rana,
Cu-cú, cu-cú, debajo del agua,
Cu-cú, cu-cú, pasó un caballero,
Cu-cú, cu-cú, con capa y sombrero,
Cu-cú, cu-cú, pasó una señora,
Cu-cú, cu-cú, con traje de cola,
Cu-cú, cu-cú, pasó una criada,

Cu-cú, cu-cú, llevando ensalada,
Cu-cú, cu-cú, pasó un militar,
Cucú, cu-cú, con paso marcial,
Cu-cú, cu-cú, pasó una monjita,
Cu-cú, cu-cú, con agua bendita,
Cu-cú, cu-cu, paso un carruaje,
Cu-cú, cu-cu, llevando equipaje,
Cu-cú, cu-cu, yo quiero viajar,
Cu-cú, cu-cu, por alta mar,
Cu-cú, cu-cú, pasó un marinero,
Cu-cú, cu-cú, vendiendo romero,
Cu-cú, cu-cú, le pidió un ramito,
Cu-cú, cu-cú, no le quiso dar,
Cu-cú, cu-cú, se echó a revolcar.

5.
AL SAPITO: GLO...GLO...GLO...

Nadie sabe dónde vive.
nadie en la casa lo vio.
Pero todos escuchamos
al sapito: glo...glo...glo...

¿Vivirá en la chimenea?
¿Dónde diablos se escondió?
¿Dónde canta, cuando llueve,
el sapito Glo, Glo, Glo?
¿Vive acaso en la azotea?
¿Se ha metido en un rincón?
¿Está abajo de la cama?
¿Vive oculto en una flor?
Nadie sabe dónde vive...
Nadie en la casa lo vio.
Pero todos lo escuchamos
cuando llueve; glo...glo...glo

José Sabastían Tallón

No cabe duda de que el ritmo, las imágenes misteriosas y la acción agonística del taller, son las que producen cierto tipo de concentración y estimulan las psicodinámicas de la memoria (ver: Psicodinámicas). Algunos (as), al terminar el texto ya eran capaces de repetirlo. La cancioncilla del San Pedro y San pablo, por ejemplo, se practicó mientras en el centro del salón ardía eucalipto en una vasija; el fuego expandió su imaginación. La

dinámica de ensueño entre el cielo y el infierno, entre el frío y el calor, entre el aire y el fuego, los ensimismó y repetían la canción con cierta sublimidad e íntimo placer. La transgresión del Santo que pasa del cielo al infierno es interesante, por cuanto hay un desplazamiento de la norma hacia el juego de calentarse, que es tanto como decir alegrarse, crearse. El ritmo es definitivo en esta edad y en cualquier edad; el lenguaje cobra corporalidad y penetra en los imaginarios orales afectivamente. Todos piden más y más, como el caso de un niño que después de la jornada de casi tres horas, propuso salir al patio y seguir “haciendo cositas”. Las competencias expresivas y comunicativas cuerpo-voz, afloran hasta en los más rígidos, como en uno de los niños que es asmático al que su madre lo protege demasiado. Aunque el niño por su enfermedad no se dispone del todo, pudimos observar que su cuerpo robusto y tenso, se movía al compás de los otros, y, en alguna ocasión, pudo hacer un frente protagónico. Cuánto se aprende y comparte en una práctica tan sencilla como ésta. La lúdica carga símbolos que a su vez esconden valores. Con el tiempo algunos se descifrarán e interpretarán, otros permanecerán como capital simbólico en el inconsciente y saldrán a flote el momento menos inesperado o en el lugar y tiempo adecuados, o simplemente desde el misterio soportarán los deseos y los sueños.

El poema-canción del “Cu-cú, cucú”, que casi siempre se canta en ronda fue reescrito aumentándole cuatro figuras más al tradicional. A los niños les gustó mucho la actividad, pues a partir del poema oral que escucharon cerrados los ojos, tenían que desarrollar por grupos tres actividades: la primera, repetir tal como lo oyeron, la segunda, variar conservando la estructura, y el tercero transformar completamente el poema. Los grupos se formaron cada uno con su guía, dos de ellos salieron del salón al patio, se percibía creatividad en los movimientos corporales, en la inquietud por participar con una idea, con un giro, salto o palmoreo de las manos. Al cabo de un tiempo, los niños y niñas regresaron al salón y se inició el juego de presentación de los trabajos. El primer grupo casi logra repetir la secuencia propuesta inicialmente. El segundo grupo, tenía que variar la estructura del poema oral; al principio estaban desconcertados, no sabían que decir, pero pronto inició con las palmas que reemplazaban el “cucú, cucú”; cada niño iba diciendo un verso con una imagen y gesto inédito. El tercer grupo, parecía tener claro lo

que había que hacer, se notaba el trabajo de la guía, tal vez un cierto protagonismo; el grupo logró el propósito de la transformación del poema oral haciendo una ronda con figuras originales que apenas guardaban relación de tipo rítmico al preguntar y responder. La relación de la actividad con las tres leyes de la transmisión de la cultura: acumulación, trasmisión y modificación, es interesante por cuanto los niños y niñas perciben imaginariamente el proceso complejo de desborde y control de la tradición, por un lado, y las dinámicas de la creatividad por el otro.

Al final, se les entregó el secreto que ellos esperaban, pues desde el inicio del taller se les había dicho que cuando el guía dijera “Al sapito: glo, glo, glo”, todos harían silencio. Se les prometió, entonces, compartir todo el poema al final. El verso se convirtió en la llave mágica para abrirlos hacia el silencio y para mantener la atención durante toda la práctica oral. Cuando se les compartió el poema completo, estaban absortos y disfrutaban de un silencio entre cómplice y encantador. Al terminar la sesión, muchos de los niños y niñas manifestaron que lo que más les había gustado era el poema “Al sapito: glo, glo, glo. A la pregunta ¿qué les gustaría hacer si fueran el sapito?, Diana Paola, dijo: “esconderme en la flor y meterme debajo de la cama”; otra niña, a la pregunta ¿cómo te imaginabas al sapito?, respondió *“triste mojándose o cuando vivía en la flor, rico, o en la azotea también chévere vivir”*. [Videodiario de mayo 28/00].

Pensar el mundo a través de la metáfora significa captar intuitivamente las situaciones, abrirse a dimensiones simbólicas donde la experiencia es fuente de múltiples significados y matices. Las niñas no están repitiendo lo escuchado mecánicamente; una observación descuidada podría calificar las respuestas de literales. Ellas están asumiendo un rol dentro de lo imaginado; sus deseos son el despliegue de su realidad, la metáfora a alcanzar o vivenciar. Son niñas de sectores deprimidos socialmente, que tienen que trabajar junto a su madre, que escasamente juegan. Sobre todo la segunda niña, que durante el taller demostró interés y dedicación a lo que se realizaba; se la veía comprometida y sorprendida con el juego de las palabras mágicas que hacían cerrar y abrir los ojos; ella misma protagonizó uno de los performances que consistía en inventarse un juego de sonidos inconexos y raros, pasar al interior del círculo y

pronunciarlos; el acto sonoro era la señal para que todos cerráramos los ojos. La niña miraba a su alrededor para constatar en medio del silencio, que todos estaban bajo sus poderes verbales; luego, vuelve a pronunciar otros sonidos y ruidos y abrimos los ojos a su mandato. De igual manera, no es necesaria interpretación avezada alguna para leer en su respuesta los sentidos que afilan su deseo con las palabras “rico” y “chévere vivir”.

Una constante en los talleres de primaria fue precisamente que los niños y niñas únicamente recordaban las dos últimas acciones. Su memoria rítmica se queda en lo último que llega a su percepción, y a no ser que una psicodinámica active su memoria, no recuerdan lo aprendido. Esto lleva por un lado, constatar los afectos y efectos de la oralidad como beneficio pedagógico para reactivar la memoria; por otro lado, tal vez indique el sentido homeostático (de equilibrio) de la oralidad, o en un sentido más polémico, nos motive a reflexionar sobre la deficiente ejercitación de las nemotecnias y el descuido de la expresión oral por parte de los maestros y maestras en la escuela y de la familia en la casa.

Es claro que no se puede evaluar esta actividad desde lo demostrable ni las estadísticas, desde lo racional y utilitario; sólo se valora el poder de la imaginación que se comparte, los afectos que se despliegan, la alegría que irradia, la curiosidad que se anhela. El mundo de la poesía oral, rítmica y sonora es una escuela de los sentidos, la imaginación y la lengua.

V. LA NARRACIÓN ORAL

LOS CUENTOS DE ANTES

A más de los quinientos años del encuentro de culturas y después de la fratricida relación étnica impuesta a partir de la conquista, todavía subsisten comunidades primarias que guardan el legado de sus primitivos habitantes. Sin embargo, la mirada ha estado hacia el otro lado del Atlántico, recibiendo y transculturando pensamiento e imaginación sin desplegar una auto-mirada a este lado de nuestra tradición.

Cada comunidad y etnia se integran a través de ciertas relaciones sociales y de ciertas disposiciones morales, religiosas, geográficas o mágicas; así la comunidad crea su cultura, su forma de pensar, su visión de mundo, su imaginario vital, legítimo y diferencial a la vez. Es esta originalidad la que restituye identidad y potencia al desarrollo de los ideales y de los hechos de la realidad, fortaleciendo vastos territorios y naciones enteras.

Preocupados como hemos estado en la colonización ideológica y neocolonización cultural, en muy pocos casos y salvo contadas excepciones, se ha mirado enfáticamente la tradición oral (narrativa), a lo sumo es cuento de “viejitos” o lo que es más, fantasías creadas por “los de antes” para dar enseñanzas morales y asustar pequeños.

En los últimos años en Colombia se viene hablando de oralidad y escritura, como si el hecho de pronunciarse fuera ya de por sí un hecho aclarador o una obligación conceptual latinoamericana; pero, ¿hasta dónde entendemos ese universo, ese legado, ese imaginario?.

Cuenteros y narradores orales escénicos han invadido las plazas públicas con su expresión y libertad cotidiana, así mismo en las academias universitarias se crean los espacios para una discusión de lo posmoderno; pero preguntémosnos ¿cuánto podría aportar un estudio como éste a las esferas artísticas, a la etnolingüística, a la etnoliteratura, a la etnohistoria, a la educación, especialmente a la pedagogía; en fin, a cualquier ciencia humana?

LA TRADICION ORAL NARRATIVA

La mitocrítica o estudio de los Mitos es cada vez más indispensable para la comprensión de los fenómenos de la cultura, especialmente los del arte y la literatura. Ya las disciplinas antropológicas han hecho sentir su importancia como esfera estructural y funcional para comprender la sociedad.

El acceso a los Mitos es posible por medio de un campo simbólico llamado TRADICION ORAL NARRATIVA. Este campo es clave para comprender cómo se conforma y teje la realidad, manifiesta el acontecer histórico, trasciende y conecta a un contexto sagrado, creador de significados y sentidos; ficcional en última instancia.

El problema de las pesquisas hechas por las llamadas “tradiciones orales” o “literaturas orales (litere=letra), ha sido ignorar el principio de sincretismo, aculturación (Angel Rama), hibridación (García Canclini), elidiendo los fundamentos aborígenes. La recolección de la información se ha hecho con base en un lastre degradado que clasifica con criterios inmediateistas, por ejemplo: cuentos de “miedo”, “espanto” o “susto”. Este tipo de pesquisa se niega a ver en la tradición oral narrativa una realidad ritual andina o de valle prehispánica referida a ritos de iniciación sexual, origen y fin de vida, fecundidad de la tierra y demás acontecimientos imaginarios y míticos propiciados por el culto a los antepasados y a su naturaleza. En la tradición oral narrativa se inscriben gran cantidad de índices simbólicos convocados, y estas huellas ficcionales superviven gracias a la sabiduría popular que logra mantener antiguos valores dentro del juego del “parecer”.

El concepto de **Etnoficción** lo retomo del propuesto por Martin Lienhard (1989). Lo defino como el imaginario cultural (ficcionalización) de una etnia o comunidad determinada, configurado por lo colectivo solidario que se reitera desde el mismo ser de las situaciones, eventos y actos verbales y no-verbales, integrados mediante un proceso de creencia y realidad que a su vez converge en el triple tejido de la vida presente con la antepasada, manteniendo una esperanza en el futuro. Lienhard precisa la etnoficción latinoamericana observando que ésta es “tributaria de tres prácticas científico-literarias renovadoras de origen metropolitano: la etnografía o antropología moderna, la apropiación de formas artísticas “primitivas” por los movimientos de vanguardia, la exploración de los vericuetos de la conciencia y del subconsciente (Freud, Joyce, Faulkner). Todas estas prácticas, en efecto, tienden a acercarse al discurso del otro, sea éste otro “exótico” o el otro que se oculta en el subconsciente de cada uno” [1989: 299].

Es a través de revelar-descifrar el **Ser** imaginario aborígen oculto detrás del **Parecer**

imaginario hispánico, como se configurará una estética que deriva y desborda los espacios puramente visuales y recupera otros como la escucha, lo olfativo, lo táctil, las visiones, los presentimientos, sensaciones todas sinestésicas centradas en el **Sentir** pero en correspondencia con el **Hacer** y el **Pensar**.

La mitología se encuentra inscrita en la tradición oral narrativa, y tiene, por lo menos dos diferentes recepciones, una Mitopoyética y otra Mitagógica. Para el sujeto de afuera (mitopoyésis) el Mito constituye un acontecer artístico, para los que están dentro de la etnocultura (mitagógica) que lo genera será vivencial, sabiduría intraorgánica. En realidad, nadie que ritualice el Mito desde dentro consideraría a éste como un hecho Mitagógico, pues la razón es obvia, nadie repararía en su definición e interpretación. Lo cierto es que todos los mitos mantienen una proyección de la vida social del hombre, salvaguardan los principios éticos, crean su imaginario vital, resaltan la eficacia de sus rituales y de sus ceremonias.

Un estudio que ubique la relación Mito / tradición oral narrativa y ficción, debe ante todo cuestionar la estructura de significación, los conceptos dados y la consideración ideológica; proyectando los tejidos ficcionales, la simbología y la recepción estético-interpretativa. La tradición oral narrativa reinscribe la mitología a través de la Palabra y la Imagen, es esta inclusión ficcional la que es preciso intentar interpretar en la recepción de las narrativas. Una obra ficcional cuando autoafirma su Ser, engendra su propio acceso cognitivo, metodológico o crítico. Es el mismo texto mítico el que ofrece una alusión que permite plantear una situación de habla en el orden pedagógico, lingüístico, etnológico, literario, estético, filosófico, etc. De modo que evidenciar una teoría de las particularidades etnoficcionales será el alcance de una teoría sobre la oralidad.

Si bien podemos crear mitos a partir de otros, también es cierto que debemos comenzar re-encontrándonos en aquellos que permanecen latentes en la tradición, o que se diseminan en espacios donde de alguna manera se degradan, incluso, en los lugares donde se consideran parcialmente. La tradición oral narrativa, o lo que queda de ella, genera una ficción en cada etnia o comunidad, formula un imaginario participativo, cifra el

OTRO lado de una realidad efectual, convirtiéndose en las huellas ocultas de nuestra historia americana.

LA VOZ NARRATIVA

El que sale de casa, se aleja del origen y aventura, retorna pleno de cuentos. Por eso los narradores de historias siempre llegan de otra parte, acaban de hacer un largo viaje en el que han conocido tantas cosas maravillosas y enfrentado dificultades y terror. Son seres graciosos y cordiales, pero al mismo tiempo extraños; en cuanto comienzan a hablar vibra en su rostro y en todo su cuerpo una voz misteriosa que fluye sin dificultad y lentamente va seduciendo. La actividad de la voz narrativa se identifica en muchas culturas (las africanas, por ejemplo) con el flujo del agua, de la sangre y de la esperma; en otras, con el ritmo de la risa, que es otra fuerza. Para los antiguos mexicanos, el *Tlaquetzqui*, "el narrador, tiene gracia, dice las cosas con gracia, es como un tolteca del labio y la boca. El buen *tlaquetzqui*, de palabras gustosas, de palabras alegres. Flores tiene en sus labios. En sus palabras las consejas abundan, de palabra correcta, brotan flores de su boca. Su *tlahtolli* es gustoso y alegre como las flores. De él es el *tecpillahtolli*, el lenguaje noble y la expresión cuidadosa." [Códice Matritense de la Real Academia, fol. 122 r. Citado por M. León-Portilla; 1996; 334].

Al puro comienzo narrativo, el significado de las palabras permanece en segundo plano, pues la voz domina y seduce, y hasta puede calmar el desasosiego de un niño o adulto, incluso los ánimos de un animal inquieto. La voz narrativa habla desde otro lugar, un lugar desconocido y no acostumbrado (la dicción y la re-ordenación de las palabras es distinta al lenguaje cotidiano) y es esto lo que atrae la atención del que escucha, concentrándolo en su puente psíquico-lingüístico. Desde el mismo momento en que la voz se activa, todo objeto, lo que dice y hace, toma para el sujeto estatuto de símbolo. El escucha, por su lado, repliega en el silencio de sí mismo la voz que viene de otra parte; la deja resonar, está atento a las modificaciones y modulaciones, entra en la ficcionalización, en alerta o suspenso meditativo (después reflexivo). El escucha atrapado en la etnoficción se ubica, durante el tiempo del pacto narrativo, fuera de la lengua y del

cuerpo. “Juego, ritmo, anterior a la instauración de un espacio y de un tiempo mesurables y que no tiene ‘sentido’ sino en la medida en que esa palabra significa dirección y proceso; la voz se encuentra simbólicamente ‘colocada’ en el individuo desde su nacimiento, del cual significa (por oposición, según D. Vasse, a la clausura del ombligo) la abertura y la salida. Más tarde, al entrar en su conjunción histórica, el niño asimilará la percepción auditiva al calor y a la libertad reveladas por la voz maternal o a la autoridad protectora de la ley manifestada por la del padre” [Paul Zunthor: 1991: 18].

Pero no siempre el narrador es el protagonista de las historias, la más de las veces es mediador puesto que a él le han contado lo que él ahora cuenta. Para Walter Benjamin [citado por Savater: 1983: 28], por ejemplo, la historia es una narración y se opone al género burgués de la novela. La narración es ante todo memoria, mitificación; su ingenuidad es esperanzadora, pues contiene lo noble y generoso, el que habita la narración es nacido libre y “no hay esperanza sino en los recuerdos”. En cambio la novela, es invención, innovación, desmitificación.

Un rasgo característico de muchos narradores natos –nos recuerda Savater– es la orientación al interés práctico [1983: 28]. Esta utilidad implícita o explícita es la razón de ser de la narración, por cuanto conlleva una moral, una indicación práctica, un proverbio o una regla para la vida. El narrador es un ser humano que se expresa y comunica (da un consejo) a alguien que escucha; lo incluye en el relato, le da la posibilidad de ser protagonista, le advierte lo que probablemente le ocurrirá a partir del momento que escucha. Desde este punto de vista la narración tiene que ser completada por el oyente que intima o acepta el pacto narrativo. La enunciación de la palabra transporta en sí misma un valor, es un acto simbólico; gracias a la voz narrativa, la palabra es exhibición y don, agresión, conquista y esperanza de consumación del OTRO. Esta interiorización de voz y escucha, va de una existencia a otra e invade físicamente el objeto de su deseo.

¿Qué es un texto narrativo oral?: Es un enunciado (producto) que conserva las huellas de la enunciación (acto), en el que el sujeto del habla (narrador) es portavoz del sujeto de la enunciación o el autor en cuanto que locutor. La oralidad no únicamente es contraseña

del pensamiento, sino, ante todo, acción, suceso; en este sentido toda enunciación oral es dinámica.

EL GENERO NARRATIVO

Iniciemos este apartado diciendo que desde la antigüedad la prosa narrativa se distingue de otros géneros, tales como la prosa histórica (crónicas, diarios, memorias, etc.) y la prosa oratoria, sagrada y política. En el género narrativo encontramos varios subgéneros: la novela, el mito, el relato y el cuento; pero, en sentido estricto es imposible delimitar las variantes que se estructuran a partir de la narración. Parece que dentro de cada cultura existe un conocimiento intuitivo que le permite a cada individuo distinguir un texto narrativo de otros tipos de textos. No obstante, es preciso que ese conocimiento intuitivo se convierta en criterios específicos, a fin de definir lo más “objetivamente” posible el texto narrativo.

Arriesgando otra definición, la narración es una realización lingüística mediata que tiene como objeto comunicar a uno o más interlocutores una serie de acontecimientos y experiencias, para hacer participar a los interlocutores en dicho conocimiento, ampliando su contexto pragmático.

Para Aristóteles en la Poética, por ejemplo, la narración es propiciada por un agente (aunque no sea humano) que pasa de un estado inicial a un estado final a través de una serie de mutaciones intermedias concatenadas causal y temporalmente. Esta definición – según V. Pisanty (1995)– no distingue las narrativas naturales de las artificiales, pues las artificiales se refieren a “individuos y hechos atribuidos a mundos posibles” y no a “eventos presentados como realmente sucedidos”, como ocurre en la narrativa natural. Me parece que los tiempos modernos han destruido las barreras que separan estas dos clases de narrativas y hoy podemos pasar de un lado al otro, creando una nueva realidad narrativa.

Desde un punto de vista estructuralista, un texto narrativo “artificial” comprende una o

más secuencias, también llamadas unidades narrativas funcionales que se pueden evidenciar a nivel del contenido y, en cuyo centro, hay unos personajes que a su vez poseen unas propiedades determinadas. El texto, por tanto, se puede descomponer en un cierto número de acciones organizadas en una secuencia cerrada, donde cada acción establece relaciones causales o temporales con las acciones contiguas.

Un texto narrativo, desde un punto de vista postestructuralista, está determinado por la competencia narrativa que contiene a su vez la competencia lingüística y la competencia comunicativa; es decir, la capacidad “innata” para interpretar y producir frases bien formadas y la capacidad extralingüística, interactiva, social y semiótica para la producción y realización verbal de una comunicación real.

Hemos afirmado que la competencia narrativa organiza el pensamiento y la expresión oral, por cuanto ésta es la capacidad que posee todo individuo para comprender, interpretar y construir un texto narrativo. Es la estructura que subyace en todo tipo de narración y que hace posible entenderla fácilmente [R. Arguello 1992: 34]. Entre la estructura narrativa y la estructura de nuestra mente hay una relación directa que puede ser conflictiva o bien satisfactoria, todo depende de la formación e información que hayamos obtenido en nuestra mente. La mayoría de cuentos de la tradición oral poseen una estructura reconocible, una sintaxis narrativa del tipo: principio-nudo-desenlace, y sus variantes; por ejemplo puede ocurrir que se comience narrando el final y sólo después contar cómo sucedió. La sintaxis narrativa muestra además unos personajes particulares claramente definidos: héroes y villanos; buenos y malos; pobres y ricos, etcétera. Obviamente en las historias maestras este maniqueísmo moral no es reconocible y en algunas no existe o queda totalmente transgredido.

Lavov (1972) y Waletsky (1973), encontraron cinco espacios que subyacen o componen la competencia narrativa oral; estos son: abstract, orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. No se dan siempre en el orden indicado, ni tampoco todos, pues pueden escudarse entre sí, ambiguando la significación. En un relato oral espontáneo de alguien que cuenta un sueño —en este caso una pesadilla por tratarse de un estado

real/imaginario cuyo desenlace es inesperado— encontramos la siguiente sintaxis narrativa:

ABSTRAC. Es el resumen adelantado de la historia y puede estar contenido en una frase, como en “El perrito y la luna”, o en el inicio de la historia como ya anotamos. En el relato del sueño espontáneo, tenemos: “Anoche tuve un sueño terrible...”

ORIENTACION. Es la ubicación del receptor en los hechos: espacio, tiempo (época, periodo, etc.), los participantes (rol y relación de los personajes. Ver: roles actanciales). “Serían como las 2 o 3 de la mañana, cuando me desperté asustado, ya no se oían carros en el barrio, a excepción de la taberna de enfrente que sonaba, me acuerdo ahora, mujeres divinas. Bueno, total yo soñaba que...”

LA HISTORIA Y SUS CONFLICTOS. Es la complicación, el relato detallado de los hechos, la construcción de los acontecimientos. “...soñaba que me despertaba en la madrugada y me levantaba, me bañaba y afeitaba la barba y el bigote, iba hasta la cocina y me preparaba un tinto bien caliente, lo tomaba con ganas; antes de salir para el trabajo regresaba al baño para peinarme y echarme loción, iba al espejo y no estaba, es decir...era horrible...no estaba, mi rostro no estaba en el espejo, no me reflejaba...”

LA EVALUACION (Y RESOLUCION). En el relato oral es la fábula o moraleja, como se la denomina generalmente. Es el comentario o lo impresión final de lo que sucedió. La resolución sería una especie de remate integrador o restitutivo: “Imagínense yo estaba allí y sin embargo no me veía...estaba, es decir, había muerto y yo no lo sabía...”

CODA. El remate vivo y a veces vibrante que el narrador hace al final de su historia. “...así debe ser ese estado, ¿verdad?, la muerte no es más que un cambio de estado y tal vez uno ni cuenta se da”.

Pero cuando estos modelos se transgreden también cambia la competencia narrativa de los oyentes; esa es la razón por la cual un cuento puede parecer más comprensivo que

otro, incluso más agradable que otro. También lo fácil o difícil de su recepción depende, ya lo sabemos, del pacto narrativo y la etnocultura que genera el texto narrativo. Para poder gozar y entender bien un texto etnoficcional requerimos del mayor conocimiento que podamos obtener acerca del territorio productor de dichos imaginarios; eso incluye mitología, hábitos, rituales, ubicación, cosmovisión y demás. La experiencia acontecida en uno de los talleres dedicados a la Oralidad y la Etnoficción narrativa, en el grado tercero de primaria, fue aleccionadora desde este punto de vista. Los niños después de una serie de actividades de afinamiento de la Escucha y distensionamiento corporal, escucharon la grabación del cuento "Nací" en la voz de doña Matilde, una narradora natural del llano colombiano; el lenguaje dialectal y cierta entonación (que en presencia deleita y agarra al oyente), perdió progresivamente interés. La distancia afectiva (gestual y corporal) que media a través del aparato electrónico no pudo lograr el pacto narrativo. En cambio, cuando comencé el relato "El Perrito y La Luna", todos parecían atrapados en una red de afectos y efectos imaginarios, en un vaivén de palabras que circulaban por el cuerpo presente. A los 10 minutos de escuchar el casete, la actividad tuvo que variar por el ambiente tedioso que comenzó a crearse; fue entonces, cuando inicié el cuento. Juan Sebastián, pudo sentir la diferencia y, aunque valoró el cuento oral llanero, afirmó que se sintió mejor en el narrado por mí; según sus palabras, porque *"es como mirar y escuchar"*; es decir podía ver los gestos y la mímica; además *"si no entiendo una palabra o algo de lo que dice, puedo preguntar"*, concluyó.

VI. TALLER DOS

PACTO NARRATIVO

1. Descripción del grupo:

Institución Educativa: Normal María Montesori.

Grado: Cuarto de primaria

Fecha: mayo 17 de 2000

Número de participantes: 40, mixto

Tiempo: 2 sesiones de 2 horas cada una, con intermedio.

2. Recursos: un salón amplio con alfombra o colchonetas o almohadas donde sentarse cómodamente. Si no es posible usar la parte superior de los pupitres como lugar de reposo. La idea es desacotar los muebles y relajar el aula escolar configurando un círculo. También se requiere de un cuentero (hombre o mujer), puede ser uno de los guías del taller o alguien invitado. Grabadora, V.H.S. Vídeo-grabadora.

3. La deriva: Considerar la Tradición oral como una práctica pedagógica que activa la imaginación poética. Los niños pueden a través de las psicodinámicas (acumulación, redundancia, homeóstasis, agonía, empatía, situación) preservar, desarrollar o recuperar contenidos lingüísticos, estéticos y éticos. El taller es fuente de sensibilización y agudización de la Escucha y el Habla; intenta reconfigurar la fuerza locutiva, la significación ilocucionaria y la acción perlocutiva como actividad imaginativa cuyas psicodinámicas ayudan a crear expresiones, comunicar cosmovisiones y formas de ser, pensar y actuar.

4. Los senderos:

- ✓ Explorar las posibilidades poéticas de la narración oral.
- ✓ Integrar el acto comunicativo a los imaginarios corporales y a la realidad contextual de los niños.
- ✓ Desarrollar la Escucha y la fluidez verbal a través de la lúdica narrativa y las psicodinámicas orales.
- ✓ Reconocer los valores del lenguaje no verbal en el acto mismo de la performance.
- ✓ Poner en juego la estructura narrativa básica como dispositivo para formar la destreza cognoscitiva a través de los juegos del lenguaje narrativo.
- ✓ Verificar el afecto y el efecto psicológico, moral y fisiológico de la imaginación poética liberada a través de la narración oral.

5. El mapa: El taller inicia con el saludo de las (los) niños (as) en el umbral de la puerta del salón. En el salón una música los recibe y se van sentado en círculo. Los talleristas disfrutan de la música (NIERIKA, J.Reyes) mientras cierran los ojos. El guía del taller presentando a los colaboradores y relaciona la actividad a desarrollar. Luego, antes de

comenzar la rutina para la agudización de los sentidos, especialmente la Escucha, el guía principal jugará a abrir y cerrar los ojos, con el fin de condicionar el ambiente para la siguiente actividad. La idea es que los niños discriminen los sentidos y su memoria se apropie de olores, sabores, texturas, sonidos. Para esto se debe apelar a estrategias, tales como:

1. Los niños deben aprender el juego de cerrar y abrir los ojos. Luego, deberán mantener los ojos cerrados durante un lapso de tiempo necesario para la discriminación de sensaciones. Durante toda esta acción se escuchara "sonidos de la naturaleza".
2. Para los olores se utilizarán inciensos, líquidos fuertes, aceites, frutas...etc. Para los sabores: sal, frutas, gelatinas, bombones, etc. Para las texturas: cepillos, gamuzas, alfombras, hilos, telas, hierro, cera, espuma, etc. Para los sonidos, que deben ir al final, se utilizaran tambores, flautas, metales, claves, maracas, semillas, etc.
3. Estos últimos sonidos enlazan con efectos de tambores ejecutados por el guía principal y que intentan activar zonas corporales y desinhibir la personalidad. La acción termina con música de "Toto la momposina" y los talleristas danzando. Posteriormente, con algunos instrumentos o con ejercicios respiratorios se guía a un estado de calma.
4. La idea es que los niños y las niñas lleguen a la narración oral relajados y con el cuerpo totalizado y distensionado. En seguida se coloca la grabación con la narración oral de la cuentera natural Doña Matilde. Los talleristas escuchan atentos y con los ojos cerrados.
5. Viene una pequeña charla de lo que les gustó o no del cuento de doña Matilde. El guía muestra varios ejemplos de estructuras narrativas; por ejemplo a través de un chiste (primer cuadro, segundo cuadro, tercer cuadro, etc.) o con ejemplos tomados de la cotidianidad....(despertarse, trabajar/estudiar, dormirse....., el saludo cotidiano, la conversación por teléfono, la estructura corporal, la vida misma: nacimiento, crecimiento, maduración, muerte, etc.).
6. EL PACTO NARRATIVO. El guía/cuentero asumirá la narración oral de un cuento: "el perrito y la luna". Los niños cómoda y relajadamente Escuchan.
7. Posterior al relato, los niños comentan la experiencia y se hacen las anotaciones que la situación requiera. Las preguntas sobre la forma y el contenido del cuento narrado deben ser espontáneas.
8. LAS CARTAS DE PROPP. Los niños contarán cuentos de su inventiva, de su experiencia personal o de sus padres y abuelos, incluso, pueden re-contar uno de los cuentos. Esta será la evaluación final del taller. No necesariamente serán de tipo individual, puede y debe propiciarse la acción comunal.

Nota: La asistente y el camarógrafo entrevistarán, antes y después del taller, por separado y fuera del salón a algunos niños y niñas que han participado en el taller. Las preguntas básicas tienen que ver, primero, con las expectativas y luego, con la experiencia.

6. Los imaginarios: Música: Nierika de Jorge Reyes, Toto la Momposina, *Nací* de doña Matilde y *El Perro y la Luna*, recopilación y adaptación literaria de Julio César Goyes N.

7. Anclajes y experiencias: La primera sensación es de sentimientos encontrados, la impotencia al ver las condiciones en que se ha de desarrollar el taller es inevitable. Era el primer taller que se iba a desarrollar y eso acentuaba nuestra percepción. El ambiente escolar de panóptico, pasillos oscuros y una que otra maceta con flores y hojas marchitas que cuelgan de los corredores, los ritmos biológicos condicionados por el timbre, la voz fuerte y seca del portero, el grito del coordinador que controla la conducta, la paciencia disimulada del profesor que tiene a cargo el grupo, las agudas y desafinadas voces de los niños, la violencia a veces natural y otras intencional con la que “juegan” cuerpo a cuerpo los niños y las niñas; los pisos sucios, llenos de papeles, botellas y alimentos en desecho; las aulas repletas de pupitres y asientos; sin espacio para caminar ni desplazarse. El descuido en que se encuentran los espacios extraclase (biblioteca, aula máxima, patios, etc.), indica que las actividades no formales, por llamarles de alguna manera, son escasas y que la clase a pupitrado limpio sigue siendo la central.

Esta descripción no es para “hacer quedar mal a nadie”, ni para degradar la labor docente, sino una denuncia; todas las instituciones escolares (seis) que visitamos se acercan o alejan de esta percepción. No es fácil cambiar las pedagogías formalistas y reeducativas del “deber ser”, en un país que invierte en armas y seguridad más que en salud y educación. Ya lo he manifestado antes. No son sólo propuestas teóricas y prácticas para salir del paso, sino renovaciones integrales, que consideren la planta física, el ambiente escolar, mental y vital de los sujetos educativos; las condiciones profesionales de vida, los recursos didácticos, la disposición educativa a ser arte y parte

del desarrollo de la modernidad, etc. Y sin embargo, el acto de impotencia tuvo que ser dominado por el “tengo que hacerlo”, “quiero hacerlo”. A fin de cuentas era el primer taller que se realizaba. Después del desahogo viene la adecuación, y claro, la superación de la crítica por la acción con los recursos que hay y en medio de las condiciones que se dan.

A pesar de que los niños no estaban enterados del taller, según dijo la mayoría, había expectativa por nuestra presencia, y aumentaba a medida que disponíamos los pormenores del taller en el salón de eventos: la música, el espacio, las entrevistas para el video, disponiendo su curiosidad, preguntado por lo que iba a suceder, etc. Especial atención merece el hecho de que ningún niño o niña entró al aula sin antes ser saludado por el guía; en todos los talleres mantuvimos este encuentro de manos, del ¿cómo estás?, ¿cómo es tu nombre?, ¿cómo te ha ido?, ¿te sientes bien hoy?, ¿sabes que vamos a trabajar hoy?”, etcétera. El ámbito que se crea es de amistad y de atención, además de iniciar la internalización de las afectos y efectos que cada niño trae al taller. No puede haber pacto narrativo si no hay un ámbito de encuentro “cara a cara”; es decir, si los cuerpos y las conciencias no se disponen amistosamente para el rito, es probable que la performance corra riesgos. Es verdad que se “gasta” un buen tiempo saludando e intercambiando unas palabras con los niños, los profesores dicen que eso es imposible hacerlo cotidianamente. Se entiende por las condiciones educativas del sistema, pero pregunto ¿cuál es en esencia, el sentido de la educación?, ¿no es acaso, acompañar al chico o chica en su formación como persona?, y ¿esto no se da acaso en un diálogo entre personas que se preguntan primero cómo están, cómo son, para proyectar el cómo estarán, el cómo serán después de que salgan del salón?. Estoy convencido por la experiencia, del inmenso valor del tiempo invertido con cada persona, en el umbral de la puerta de las aulas. Allí empieza el pacto narrativo, que es tanto como decir el pacto educativo.

Los niños y niñas, en medio de la algarabía de sus compañeros en el patio, lograron concentrarse y jugar a cerrar los ojos. Como en todas la experiencias que tuvimos, varios niños eran vencidos por la curiosidad visual y abrían los ojos nerviosamente, desconcentrando a sus compañeros de al lado. Es interesante ver como las niñas poseen

mayor disposición para mantener los ojos cerrados. Lentamente fueron confiando y adecuándose al juego propuesto. La música alternativa (fusión de vientos, sonidos de la naturaleza y tambores) de Jorge Reyes en "Nierika", intervenida por mi voz expresando tranquilidad, relajación, los fue conduciendo a topos imaginarios y hasta cierto punto místicos. Algunas niñas encontraron una meditación prolongada. Luego, vino la discriminación de sensaciones a través del olor, el sabor, el tacto, la escucha; se utilizaron variedad de materiales, alimentos, texturas y sonidos, sobre todo de percusión. La actividad fue importante y exitosa, pues se observaban los cuerpos distensionados, disponiendo de toda la gravedad en las colchonetas, se podía sentir que les gustaba y que gozaban con los elementos y el ambiente que percibían. A partir de toques de tambor ejecutados, haciendo las veces de oficiante de ceremonia, comencé a trabajar parte por parte del cuerpo: los dedos de los pies, luego la cadera hasta llegar a los hombros. Les pedí que se pararan y a ritmo directo del tambor se movieran libremente; vendría luego la frenética voz de Toto la Moposlna. Algunos abrían los ojos y perdían la espontaneidad, tal vez porque la vista normaliza la acción corporal y registra las acciones desacostumbradas como vergonzantes. Vivimos en una sociedad donde bailar posee un espacio acotado, además en la escuela (o en cualquier asignatura) no se baila, a no ser que sea un programa especial. Sin embargo, la mayoría se movía y reía libremente. Obviamente, la actividad decayó cuando les pedí que abrieran los ojos y bailaran. Sonó el timbre y los niños automáticamente se alborotaron y decidieron hacer el descaso. La conducta moldeada por la costumbre a través de la señal es un problema que es preciso estudiar e investigar con detenimiento.

Después del descanso, se les propuso una actividad de Escucha a fin de concentrarlos de nuevo, pues regresaron al salón muy dispersos y expandidos. Volver al ámbito ritual que habíamos creado con el tambor y estímulos sensoriales no fue nada fácil. Uno a uno iban llegando al salón y entre alboroto y curiosidad entraban y salían, buscaban la profesora, parecían depender de ella para organizarse. El juego de abrir y cerrar los ojos es de gran interés en este propósito, por cuanto al invitarlos a discriminar sonidos, voces y ruidos se van interiorizando hasta lograr que escuchen sus propios ritmos corporales. La música ayuda mucho en este caso. Se les propuso un poema para poner a tono el

cuerpo con el ritmo. La sensibilización previa a cualquier actividad, en este caso el pacto narrativo, es fundamental, por cuanto se pone a tono la capacidad de entender una pluralidad de significados y de expresiones que vienen de afuera hacia sus sentidos y otras que surgen desde el fondo de sí mismos. Sensibilizar es ver más allá de las apariencias y comprender el lenguaje de los sentimientos. Es preciso aprender a ver no únicamente con nuestros ojos, sino con todo nuestro ser, con todos los sentidos y los afectos.

Luego, se colocó el casete con la voz de doña Matilde, cuentera natural del departamento del Casanare. Al cabo de un tiempo, se notaba cansancio y desconcierto, y aunque la grabación era buena, ellos manifestaban no estar a gusto. Comprendimos en seguida el inconformismo, al haber trabajado casi dos horas, los niños y las niñas no resistían que la voz directa del guía fuera desplazada por la voz grabada de doña Matilde que narraba el cuento "Naci". Aspecto éste importante, por cuanto demuestra en el plano de la práctica, que la presencia corporal, la dirección de la voz y la mirada, los gestos y movimientos que hace el cuentero, no pueden ser reemplazados por la sola entonación de la voz grabada. Apagué la grabadora en mitad del cuento, ninguno repuso nada (lo cual me demostró que deseaban otra cosa); en seguida les propuse contar un cuento y de forma unánime asintieron. En pedagogía de la imaginación es necesario estar alerta y cambiar de rumbo cuando la situación lo exija; en este caso se tenía planeado oír a doña Matilde contar su cuento y después hablar sobre él, para al final contarles otro y que ellos evaluaran-valoraran libremente, produciendo un cuento de su propia fantasía; pero no fue así y dada las circunstancias toco derivar la propuesta inicial.

Les recomendé que se relajaran y ubicarán en el espacio como quisieran, manteniendo el semicírculo. Sentados o acostados se dispusieron a escuchar el cuento. Antes de iniciar con "el perrito y la luna", título que se le dio espontáneamente al relato; el original carece de él. Conversé con ellos a cerca de lo que es un cuento y de cual es la columna vertebral que lo sostiene. Utilicé para ello la estructura elemental de toda narración: principio, nudo (trama o complicación) y desenlace, ilustrando a partir de situaciones

cotidianas como el saludo, la llamada telefónica, el proceso vital de un ser humano (nacer, crecer, reproducirse y morir), de una sociedad (nacen, florecen, decaen), la configuración de el cuerpo humano y un chiste. Los niños y niñas parecían entender, lo constaté luego, preguntándoles en dónde creían ellos que había quedado el relato de doña Matilde, y contestaron que en el nudo o trama; sólo entonces, uno de ellos que parecía actuar como vocero de otros, dijo que había sido una falla haber apagado la grabadora con la voz de doña Matilde, pues se habían quedado sin saber el final de la historia. Les explique que no había remedio, que ahora yo iba contar un cuento, que le pusieran mucho cuidado, y que si tenían alguna pregunta o inquietud podían preguntármelo tranquilamente. Les manifesté, además, que la comparación entre la experiencia trunca del casete y la que iba acontecer en seguida, podían serles de gran utilidad.

Advino finalmente el cuento, todos estaban a la espera. El relato pertenece a la oralidad del sur de Colombia, me fue transmitido por mi padre en Ipiales, lugar donde nací. He andado muchos años con la historia, pero sólo hasta hace dos volvió a tener protagonismo en mi memoria; un día, cuando dirigía un taller de imaginación literaria para estudiantes del pregrado en Literatura de la Universidad Javeriana, surgió como un perrito de entre un matorral. La historia, que ha cambiado de registro, de oralidad a la escritura, es como sigue:

EL PERRITO Y LA LUNA

Contaba mi abuelo, un hombre que aprendí a conocer sin conocerlo, un hombre más bien de baja estatura pero de gran corazón, un hombre fuerte que levantaba dos cargas de papas y las ensillaba sin ayuda de nadie en el caballo. Mi abuelo, nariñense de pura sepa, era tan fuerte pero tan fuerte, que de un manotón volteaba a tres y hasta cuatro machos. Mi abuelo era un hombre valiente y responsable, le gustaba trabajar en la noche por aquello de aprovechar el tiempo; además, decían que era más fresco para desyerbar y arar la tierra. Claro que a mucha gente del campo no le gustaba trabajar de noche por temor a las ánimas que vagaban en pena; pero mi abuelo no le tenía miedo a nada, ni a espíritus ni a cristianos. A mi abuelo aprendí a conocerlo por su hijo o sea mi padre. Desde niño, mi padre me hizo saber de las andanzas de su padre.

Contaba mi abuelo que un día, mejor dicho, una noche de luna, cuando todo brilla y hay un silencio extraño en los oídos, mi abuelo Pedro se despidió de su mujer o sea mi abuela:

—¡No vayas a demorarte y ten cuidado!, que no faltan los que quieren hacerte daño —le gritó cariñosa pero desconfiada mi abuela Matilde, ánima bendita, que en paz descanse.

Mi abuelo caminó de prisa, atravesó un callejón lleno de cicuta y árboles de eucalipto y se reunió con el Troje que lo esperaba al otro lado. El Troje era el capataz de la finca; le decían así porque le gustaba comer mucho (ustedes saben que el lugar donde se guardan los granos, las hortalizas, las remesas y todo lo que es comida, se llama las trojes). El Troje era un indio muy grande y fuerte y con cada paso que daba dejaba su huella en la tierra, en ese tiempo se usaban alpargatas y ruana y sombrero; dicen que el Troje comía tanto pero tanto, que un día, después de comerse una batea de habas, una de queso, una de choclos, una de papas con ají y tres totumadas de chicha, se acostó a dormir y de la indigestión rodaba por la tierra. Al otro día lo encontraron al pobre Troje muerto en su habitación. Se había reventado.

Mi abuelo Pedro y él trabajaban juntos por la noche, y esa noche de luna no era la excepción, ambos se fueron derecho a la sementera. Eran las seis de la noche cuando salieron. Allá, en las sementeras mientras mi abuelo desyerbaba, el Troje araba con la yunta de bueyes. La luna alta y reluciente los acompañaba misteriosa y coqueta entre las nubes. Al borde de la once de la noche, el indio resabiado del Troje que se las conocía todas, le gritó en soto voche a mi abuelo:

—Patrón, ya es hora de regresar a la casa.

—Todavía no hemos terminado la jornada, falta llegar hasta la sequía —le respondió mi abuelo seguro del trabajo que tocaba hacer.

Y así siguieron trabajando y trabajando y trabajando. Arriba, la luna se ocultaba cada vez más tiempo tras las nubes y todo parecía que se iba oscureciendo; una calma misteriosa se apoderaba de los rostros de los dos hombres que se perdían detrás de las chacras de maíz. El campesino nervioso insistía:

—Don Pedro, volvamos a la casa, ya está oscuro y hay un viento malo por aquí. Mire patrón que ya es tarde, ya va ser la malahora, la patrona debe estar preocupada.

El viejo terco de mi abuelo, miró prudentemente hacia la luna y se llevó un dedo a la boca, luego alzó la mano y midió el sentido del viento, con eso comprendió que ya iban a ser las doce de la noche y que debían irse si no querían ser sorprendidos por la malahora. Se acercó a donde estaba su ayudante y le ordenó:

—Troje, recoge los cutes y las jáquimas, desamarra al caballo y vámonos.

Así fue. El peón recogió los aparejos y ambos regresaron; ya en el cruce del callejón, cerca de la entrada de la casa de mi abuelo, el Troje se despidió del abuelo y como vivía lejos se llevó el caballo. En la casa esperaba la abuela Matilde, con el fogón encendido y con el agua de panela bien caliente. El abuelo iba a entrar en el callejón cuando sintió un escalofrío que le subía como hormigueo desde los pies hasta las orejas. “Esto esta muy raro”, se dijo para sí mismo e intentó olvidarlo. Cuando giró la ruana para resguardarse del frío se dio cuenta que al frente unas ramas se movieron. Se agazapó con miedo y del otro lado alguien también se agachó; el abuelo se levantó y del otro lado alguien se levantó; entonces, regresó a ver hacía atrás y sólo estaba la luna que parecía cuidarle las espaldas; sin embargo, él sintió que lo iba a agarrar y le dio miedo. Miró al frente y vio a un hombre que lo miraba tras los matorrales, desenfundó el machete y el hombre de

enfrente también. "Creo que me han esto esperando los bandidos", insinuó entre dientes preocupado; tal vez quería convencerse de que no era cierto lo que veían sus ojos, de que eran sus nervios causados por la demora, pues él jamás había llegado hasta el filo de la media noche, nunca había trabajado hasta que la malahora lo sorprendiera. Recordaba, eso sí, la advertencia de su mujer y del peón, y entre más recordaba más nervioso se ponía. "Si es de temerles —dijo, seguro de quién era— es a los de esta vida, porque a los de la otra yo no les tengo miedo". Entonces, sacó su machete y del otro lado el hombre sacó también su machete, se tocó el sombrero y el hombre de enfrente también se tocó el sombrero, regresó a ver detenidamente a la luna y se dio cuenta de que no había tal hombre, que era su misma sombra reflejada por la luz de la luna. Mi abuelo sonrió por la broma lunar y sacó de su yesquero una hoja de tabaco (el yesquero era una valija de cuero donde guardaban las piedras chispas, las hojas de tabaco y el tabaco picado), la alisó con la palma de la mano, puso en ella tabaco picado y lo enrolló con cuidado y placer; luego sacó dos piedras chispas y prendió su tabaco, fumó dos o tres veces y caminó hasta el borde del callejón que lo conduciría a su casa. Cual sería su sorpresa al primer paso que dio: de pronto apareció un perrito blanco que bailaba feliz e inquieto alrededor de sus piernas y dele vueltas y dele vueltas. "Carajo, esto qué es", gritó en voz alta como si quisiera que alguien lo escuchara, pero nadie lo escuchó. Entonces trató de quitarse al perrito de encima y se introdujo de una vez en el callejón, pero un escalofrío parecido al que había sentido unos minutos antes volvió a habitar todo su cuerpo; entonces fumó y comenzó a rezar, pues todo indicaba que algo raro estaba pasando. Y el perrito blanco que bailaba y se movía en torno a su pies, saltaba como queriendo decirle algo. Mi abuelo repasó ligeramente en su memoria el vecindario, tratando de recordar quién tenía por allí cerca un perrito como ese y entre más hacía memoria más comprobaba que nadie tenía un animal así; eso lo hacía poner más nervioso. Cuando el abuelo intentó caminar de prisa para salir de semejante callejón cubierto de ramas por todos lados, de ese túnel oscuro en el que estaba encerrado, sintió que algo lo ataba a la tierra como a un imán, que alguien lo miraba fijamente detrás de la nuca.

Fumó largamente para que se alumbraran los matorrales y alzó a ver, entonces lo vio aterrorizado, eran unos ojos rojos que lo miraban fijamente a centímetros desde arriba entre las ramas. Pero el abuelo que era un corajudo no le quitó la mirada y para saber quién o qué era, tomó el cigarro y fumó muy fuerte; el lugar se aclaró y vio que era un chivo, con su barba puntiaguda que lo miraba sin pestañear y con tal fuerza que parecía salirle fuego de los ojos. Y el perrito blanco que daba vueltas y vueltas y bailaba y saltaba alrededor del abuelo. El abuelo vio que la Luna comenzaba a salir detrás del chivo, allá arriba entre los matorrales de arrayán y cicuta. Se alegró un poco, pues ahora podía ver el camino y correr hasta el otro lado. El abuelo que caminaba un poco y el chivo que lo seguía cerca, cerquitica, parecía que lo iba a morder o que iba a saltar sobre él. Y el perrito blanco que bailaba y saltaba a su alrededor sin dejarlo caminar libremente. De pronto, el abuelo se acordó del regalo que su mujer le había hecho cuando eran novios. La abuela Matilde le había dado alguna vez una cruz de Caravaca que llevaba siempre consigo y que le había hecho prometer que nunca se la quitaría. El abuelo hurgó por todo su pecho hasta que la encontró, la empuñó y la sacó frente a los ojos rojos del animal, la tuvo unos segundos pero el perrito blanco se le iba encima y decidió darle su patada para que lo dejara en paz pero cuando intentó hacerlo el perrito ya no estaba; lo buscó

aclarando con el cigarro y no estaba, alzó a ver a los matorrales y el chivo o lo que haya sido tampoco estaba, sólo vio la luna serena y clara entrando por las ramas e iluminando el camino y la casa donde su mujer lo esperaba. Incluso alcanzó a adivinar entre las tejas un chiguaco que dormía y entre la ventana una luz de vela que parpadeaba contenta. El abuelo se echó la bendición y se encaminó a la casa, abrió la puerta y encontró al lado de la tulpa y en el fogón un perol humeante de panela.

–Qué te pasó viejo bandido – sonó una voz desde la hornilla.

–Nada. No pasa Nada. –Respondió enojado por la pregunta.

–A mi no me puedes engañar viejo cascarrabias, eso fue que te encontraste con los de la otra vida –le decía mientras se santiguaba–; eso te pasa por trabajar hasta la malahora. Toma tu panela y vamos a dormir que estoy que me caigo del sueño.

El relato anterior es un rito contado o un mito ritualizado por la palabra oral que de generación en generación ha sido transmitido en mi familia, que viene de otras y se ha extendido a otras más. De manera que como mito surge comunitario pero circula en secreto familiar, iniciando a los niños hacia la madurez. Carl Jung considera que los cuentos son proyecciones del inconsciente colectivo. Según su opinión, los personajes de los cuentos simbolizan los elementos que se hallan implícitos en cada individuo. El abuelo que desea regresar a casa con su esposa y combate contra el mal en el callejón, podría ser una metáfora del espíritu y el alma que se reúnen y vuelven a la unidad.

Desde el enfoque mítico de Joseph Campbell que propone un esquema de lectura para acercarnos al héroe del mito, podemos observar tres momentos en este rito iniciático: separación del mundo, penetración en alguna fuente de poder y retorno engrandecido a la vida. Si pensamos en el héroe del “perrito y la luna”, tenemos que primero, el abuelo en busca de alimento para su familia trabaja de noche en el campo, aún a costa de los peligros que esto conlleva. Después de desafiar el tiempo límite, regresa a casa con el acompañante que lo deja en el cruce de los caminos. El segundo elemento está representado no únicamente en el rito preparatorio (la luna / la sombra) para su verdadero encuentro con el antagonista, sino en el apareamiento del perrito blanco que baila en torno del abuelo (círculo: símbolo del núcleo central de la psiquis, de la armonía) y que lentamente lo va metiendo en otra dimensión, luego está la penetración en las fuentes de poder, a través de elementos mágico-religiosos sincréticos (tabaco: elemento de hechicería tribal y la cruz: símbolo de la cristiandad) con los que se inicia la acción de resistencia ante el mal (chivo) Finalmente, regresa engrandecido, su silencio es

elocuente; lo confirma Matilde al adivinar que Pedro se encontró con los de la otra vida.

EL MITO

El mito es cada vez más una de las grandes fuentes de la literatura, una de sus formas narrativas; antes ha vertido sus caudales en la antropología y la psicología. La mitocrítica y el mitoanálisis son enfoques metodológicos de acercamiento textual que gozan hoy de gran reputación. Los mitos revelan una visión desde dentro de una cultura, son la clave para comprender cómo se estructura la realidad, cómo se contextualiza y se carga de significado el individuo, el pueblo y la historia dentro de lo sagrado.

Tal vez el significado original de la palabra mito esté entre los antiguos griegos, fue el nombre dado a los relatos iniciáticos con los que se ilustraba, sobre la vida del Dios, a los neófitos de las religiones místicas. Siendo la acción de los dioses la que confería sentido a las realidades, el mito resultó una codificación de las mismas. Estos códigos tienen dos caras (como todo símbolo), una explícita y otra oculta. Para la vida ordinaria y los modelos de conducta y explicación de la realidad, el mito muestra su cara externa, completamente legible y clara para el que vive el mito desde dentro de su cultura al cual este pertenece; pero el mito no se agota en esta dimensión. Su otra cara, aquella subyacente y profunda es un tejido de significaciones, de relaciones vitales, la mayoría de las cuales permanecen ocultas aún para los mismos miembros de la cultura en la cual el mito tiene su vigencia. Esta visión dual del mito es dinámica y cambiante, en la medida en que avanza la experiencia humana enfrentada siempre a una realidad inagotable.

Es difícil definir lo que es un mito, pero lo importante —señala L. C. Melich (1996)— no es tanto definir el mito como descubrir cómo funciona. Los mitos sirven para garantizar la permanencia y constitución de una sociedad a partir de un valor supremo, su función principal es ser un paradigma, sirviendo de modelo a todas las acciones y decisiones humanas, por eso posee un carácter legitimador y justificador. El mito está al inicio y también al final, pero ante todo es el trayecto; de allí que sea un relato fundador de interacciones e instituciones sociales. El mito es un sistema dinámico de símbolos que se

convierte en relato, en narración que se reitera y jamás se agota; es lenguaje siempre renovado.

J. C. Melich en su hermoso libro "Antropología simbólica y acción educativa"(1996:73), encuentra por lo menos cuatro funciones antropológicas básicas: una función cosmológica en la medida que pone en contacto al ser humano con el sentido global de la naturaleza y de la creación cósmica. Una función histórica puesto que recoge la tradición ancestral, vinculando al individuo con sus antepasados. Una función sociológica, al servir de paradigma estable y dinámico. Una función psicológica al mantener el orden mental, al equilibrar los deseos y limitaciones humanas.

El mito como una narración que acoge la relación simbólica se transforma en el significado profundo del rito. Ahora bien, los ritos se convierten en una manera de revivir el mito, de participar del tiempo fabuloso de los comienzos, de abandonar la cronología del tiempo lineal, accediendo al tiempo circular, al eterno retorno mítico. El mito es una forma de dar sentido a un mundo que no lo tiene, dice Rollo May comenzando su capítulo ¿Qué es el mito?. Los mitos son patrones narrativos que dan significado a nuestra existencia. May compara a los mitos con las bases de una casa, pues éstas no se ven pero su estructura aguanta el edificio para habitar en él (1992: 17).

Según esta visión sobre el mito, éste cumple también con un fin terapéutico, es un proceso esencial para la adquisición de la salud mental. "En realidad, el nacimiento y el desarrollo de la psicoterapia en nuestra era contemporánea tuvieron su origen en la desintegración de nuestros mitos" [R. May: 1992: 18]. Son los mitos los que equilibran una sociedad, los que explican y calman la ansiedad, la neurósis causada por los sentimientos de culpa que se han interiorizado en la crisis de valores y la imposición de una religión castigadora. En la antigua Grecia los mitos cumplían con un papel liberador, pues permitían que los individuos se enfrentaran a su realidad sin experimentar sentimientos de culpabilidad y ansiedad; así fue como pudieron los grandes pensadores dedicarse al arte, la literatura y la filosofía, dejando al mito la función ordenadora. Pero, una vez que los mitos dejaron de ser imprescindibles para la Grecia Clásica en los siglos

II y III, los corazones –escribió Lucrecio– se apesadumbraron en todos los hogares; Grecia se vio acosada por remordimientos, la mente de los hombres fue incapaz de aliviarse y comenzó a desahogarse mediante lamentaciones (R. May: 1992:18).

La modernidad está en crisis, es un lugar común decirlo, una pérdida o transformación de valores, un escepticismo acentuado, una neurosis creciente, un hastío irremediable habita entre nosotros. Y aunque estas palabras suenen a Apocalipsis, todos somos conscientes de lo que ocurre en nuestro siglo. Pero, ¿que ha pasado?, sin duda muchas cosas: una de ellas es que los mitos ya no cumplen con su función integradora y equilibradora, ya no dan sentido a la existencia, pues sus símbolos han sido reemplazados por signos planos que se referencian unos a otros agotando sus sentidos. El estrellato, la fama, el dinero, la comodidad por encima de quién fuere, el poder ambicioso, el narcisismo, el excesivo individualismo que mata los sueños colectivos, etcétera, son sucesos pasajeros que no dan peso ni sentido a la existencia, pues la soledad y el repudio son sus consecuencias últimas. Quizá por esto, los hombres y las mujeres modernos o posmodernos, como gusten hoy llamar a los seres de fin de siglo, acuden en masa a psicoterapeutas que requieren de igual atención, o a las drogas o sectas como mediaciones que brindan una salida fugaz y etérea.

El siguiente relato de Cristian Camilo González del grado cuarto de la Anexa María Montessori, puede darnos a comprender, la intensidad del mundo que vive la psiquis del niño causada probablemente por la pérdida de su padre y por la responsabilidad que asume en su reemplazo. Al tiempo que expresa su mundo interior y comunica la experiencia, logra un ámbito de terapia que lo ubica en relación con los senderos del taller. El cuento fue fruto de su inventiva después de finalizar el taller de narración oral. A la pregunta “que te gusto del cuento “El perrito y la luna”, respondió: “nada porque estaba dormido”. ¿Quieres contar un cuento?, fue mi siguiente pregunta; Camilo accedió sin reparos:

“Voy a hacer un cuento. Erase una vez un barco que era fantasma, entonces unos niños se fueron con el papá y el papá...y los fantasmas le aparecieron al papá y el papá se murió...y de los hijos...y los hijos siguieron buscando por ahí cosas y hasta que les

aparece un pirapa (rectifica), un pirata y salieron a correr y el pirata les dijo: "no salgan a correr porque yo soy un niño...señor bueno", entonces les dijo todas las cosas, que aquí se hacen las cosas, se maneja y todo eso y....la mamá era en la casa: (disminuye el tono de la voz) "mis hijos, mis hijos", y hasta que llegaron los hijos a la casa y le contaron todo lo que hicieron y el papá murió". [Cristian Camilo González. Diario del 17 de mayo/00].

Una palabra o una imagen como "papá", "hijos", "fantasma", "barco", "pirata", "mamá", toma estatuto simbólico cuando implica algo más que su significado obvio e inmediato. En el relato hay un aspecto "inconsciente", difícil de definir con precisión o explicado por completo. Nadie, a riesgo de especulación, puede pretender darle un sentido "verdadero". En la imaginación simbólica que despliega la historia de Cristian Camilo, se encuentran significados que están fuera del alcance de la razón interpretativa. Por ejemplo, ¿cómo explicar el hecho de que el fantasma mate al papá y no a los hijos?; ¿es un lapsus linguae el que el pirata diga confundiendo entre niño y señor: "no salgan a correr porque yo soy un niño...señor bueno"?; ¿por qué un fantasma y no un pirata mata al papá?; ¿cuál es la razón para que el pirata le enseñe a los hijos a hacer cosas y manejar el barco? A la pregunta ¿qué te gustó del taller?, Cristian Camilo respondió: *"Me gustaría que me enseñaran a manejar el barco y todo"*. ¿Incoherente la respuesta?, es posible, pero hay un afán en el niño y es aprender a manejar un barco, a navegar y no es justamente el papá el que le enseña, sino un fantasma. ¿Qué está reclamando su inconsciente?. Lo importante, desde este punto de vista, no es descifrar las claves del cuento para dibujar la psiquis y el comportamiento del niño; sino comprender que allí, en la performance oral que el niño propicia, sean movilizados estados de su alma y su existencia que lo liberan. Una pedagogía debe propiciar esos afectos y efectos de la imaginación poética, de cara al reconocimiento del ser y a la realización de sus deseos.

Frente a este panorama la educación no ha propuesto alternativas realmente fundamentales, acaso didácticas y paliativos instrumentales que reducen la mitología a una información del pasado enfrentada siempre a la ciencia y el conocimiento modernos, o, en el mejor de los casos, a un disfrute para "pasar el rato". Pero, la educación es mucho más que actividades e información, es ante todo, una acción social y como tal una acción simbólica. La educación es un proceso intersubjetivo "otorgador de sentido". En la acción educativa hace presencia la doble cara del símbolo: por una parte es un objetivo

social, una finalidad; por otra, es expresión, “medio que queda inscrito en el proceso mismo de la educación” [J. Melich: 1996: 68]. Pero, ¿qué ha pasado con la interacción educativa qué ya no simboliza?. Los educación positivista ha ignorado la dimensión simbólica y ha quedado reducida a una tecnociencia que desimboliza, desmitifica y desritualiza. Melich observa que el positivismo pedagógico olvida que la tecnociencia es también lenguaje y como tal constructor de realidades; “la tecnociencia es una forma signíca y ‘perversa’ porque acaba reduciendo todo símbolo a signo, y da inicio a un proceso de ideologización. El signo tecnocientífico se reifica y se convierte en ídolo” [1996: 67].

Los símbolos al contrario de los signos se ocupan del lado oscuro, el más profundo de la realidad humana; aquella zona que no es posible conocer sino por vía indirecta e imaginaria. Los símbolos reconstruyen la cara del mundo invisible a la vida ordinaria, son sagrados por cuanto es una estructura del mundo, son multivalentes pues poseen varias significaciones, permiten encontrar la unidad en la diversidad, expresan la paradoja que de otro modo sería imposible conocer y poseen un valor existencial dándole sentido.

Pese a las reformas educativas colombianas y a la búsqueda de estrategias pedagógicas, los educadores no proponen alternativas imaginativas y vitales que reactiven la función del mito en la educación del niño y adolescente. Los medios de comunicación en sus variantes orales, escritas y audiovisuales (películas, cómics, revistas...) seducen a los espectadores y los retienen en su atención, desplegando en el consciente y en el inconsciente funciones heroicas y de valoración de la realidad; pero estos afectos y efectos que son metáforas que reflejan la vida, son distintos a los que cumplen los héroes en los mitos. El mundo imaginario que estos medios manejan, monopolizan los sentimientos, sueños y anhelos de los niños y jóvenes; allí, ante la ausencia de una educación dialógica, creativa y crítica, ellos aprenden los juegos del amor, la efectividad de la violencia, los beneficios y placeres del sexo, la comercialización de lo erótico, la fugacidad de la vida, el patetismo de la muerte y demás acciones y cosmovisiones del ser humano. No negamos las virtudes que puedan tener los programas bien concebidos que se transmiten por cualquier medio masivo de

comunicación, pero llamamos la atención en el sentido de contrastar y complementar ese mundo videoesférico con el ético oral. La palabra genera la comunicación y la intercomunicación, la narración y los afectos poéticos. Por la palabra somos conscientes de que si no fuera por los universos simbólicos que ella construye y deconstruye no podríamos vivir. Si el género humano es escuchador y contador de historias, si nace, crece y muere con cuentos, entonces ¿por qué no rescatamos la riqueza simbólica de los mitos y a partir de su trama de valores cuestionamos los problemas cotidianos como reflejos de experiencias universales? [Recomiendo la monografía de grado: “La función del mito en la educación del adolescente” de Ballén, Cortés y Téllez. Bogotá, Universidad San Buenaventura, Especialización en Literatura Infantil, 1994.].

De manera que el llamado es a las instituciones y en especial a los maestros para que rectifiquen la ausencia de los mitos y llenen ese vacío en su propia formación, aprovechando dicho universo como una herramienta valiosa para la consolidación educativa del niño y el adolescente. No se trata de anular el conocimiento científico, sería un grave error educativo, sino de configurar una pedagogía que atienda tanto al conocimiento sígnico como al saber simbólico inscrito tanto en los mitos como en el arte y la literatura.

Para Bronislaw Malinowski, uno de los más destacados etnólogos de este siglo, el mito “...expresa, fomenta y codifica la creencia; salvaguarda y refuerza la moral; garantiza la eficacia del ritual y contiene reglas prácticas por las que el hombre puede guiarse. Es, pues, un ingrediente vital de la civilización humana; no es cuento inútil, sino una fuerza activa muy elaborada” [R. May: 1992: 31]. De manera que los mitos nos confieren un sentido de identidad personal, porque responden a la pregunta ¿quién soy yo?. Hacen posible nuestro sentido de comunidad, de nación y ciudad; además afianzan nuestros valores morales y nos enfrentan a los misterios de la creación.

Gerome Bruner, el principal causante de la “revolución cognitiva”, afirma que “cuando los mitos predominantes no se ajustan a las diferentes circunstancias del hombre, la frustración se expresa mediante su destrucción y la búsqueda solitaria de la identidad

interna” [R. May: 1992: 18]. Esta búsqueda interna ha desarrollado el psicoanálisis y las psicoterapias; pero también a dado lugar en la sociedad de consumo a una gran cantidad de seres que creen tener poderes especiales para curar, engrandecer y quitar la vida. Quizá una de las alternativas para sopesar esta crisis esté en el arte y la poesía, cada día parece que nos concentramos más en estas actividades que, de alguna manera, también corren peligro al caer en manos de comerciantes y charlatanes. Lo cierto es que la poesía y el arte guardan las vías de acceso a los mitos y simbologías holísticas; tal vez cuando hayamos asumido estos últimos códigos vitales con toda entereza, encontremos de nuevo el poder de los mitos

EL CUENTO POPULAR

Parodiando al poeta León Felipe, podemos decir que fuimos concebidos con un cuento, nacimos en el cuento, crecimos entre cuentos y morimos con cuentos. La narrativa que encarna el cuento nos habita como ámbito desde el mismo crepúsculo de la humanidad. Estamos de nuevo comprendiendo que los cuentos no son un estado ni una adhesión externa, sino un don universal, una condición esencial que estructura la subjetividad, que es tanto como decir, la imaginación humana.

Si el cuento es tan importante, entonces, la educación debe nutrirse de él. ¿La razón?, preguntará el didacta que desconfía de la palabra ficcional y quema sus manos por el dato matemático. Las razones son múltiples: digamos que es psicoterapia, pues nos devuelve a la duración y al fluir del tiempo, nos regresa entre ritos sonoros y gestuales al axis mundi; es pedagógico, en el sentido de compartir, acompañar y construir saber mediante el pacto narrativo; es conocimiento por cuanto la historia nos comunica un mundo a veces desconocido, o a veces recreado en otra situación; ético, porque aflora a través de la acción los valores que es preciso conservar y aquellos que requieren una renovación; es estético, por la sencilla razón de que expresa a través del argumento una forma particular de contactar al otro, y porque despliega una sensibilidad integral y multiexpresiva que convida rítmicamente al festín de la palabra, la imagen y el silencio.

El cuento popular habita todavía en nuestras sociedades; soterradamente en algunas subsiste resistiendo la fama del cuento literario. El cuento popular, el que surge de la pulsión e imaginación del pueblo, tiene una evolución, según varias perspectivas especializadas: la mitológica, la antropológica y la filológica, entre otras. El cuento es más antiguo que la idea misma de género, cualquiera que fuera su función específica, mítica y/o psicológica; el cuento desempeñó desde sus orígenes más remotos una función cognoscitiva concreta que se distingue de otras que más tarde se tradujeron en forma de poesía, novela o teatro. Desde el punto de vista de su evolución genérica, podemos decir que cada época socio-culturalmente determinada creó su forma cuentística. Así tenemos que el cuento popular es el más tradicional, pues se remonta a épocas y a pueblos primitivos y se divulgó oralmente de generación en generación consolidando toda una tradición; más tarde lo encontraremos en forma de recopilaciones sistemáticas que autores como Perrault (s XVII), los hermanos Grimm (S. XIX) y Hans Christian Andersen y otros, le dieron el nombre de cuentos infantiles.

El cuento popular es una visión espontánea o ingenua que hace un juicio moral. No tiene que ver con los principios éticos del bien y del mal como principios absolutos, sino que condena la injusticia y se complace en la sanción y el castigo del ofensor y en la recompensa de la víctima [V. Pisanty: 1995]. Por ejemplo, con respecto a los cuentos de hadas, no es que la Cenicienta sea virtuosa de por sí, sino que la satisfacción nace de que haya sido recompensada por la injusticia de la cual había sido víctima. Para el caso del "El perrito y la luna", no es que el abuelo sea bueno de por sí; sino que es atravesando el túnel (la vida y sus abatimientos y regocijos) y enfrentando el mal como conquista la virtud de su heroísmo. El juicio moral invierte el orden social, transforma la realidad, se impone sobre ella y la reduce a una lógica que es el deseo. Una de las niñas de cuarto grado de la escuela anexa María Montessori, al terminar el taller afirmó lo siguiente:

"...de allí aprendí muchas cosas, o sea que allí de nadie debe tener miedo a nadie, uno mismo defenderse en vez decirle a otro que me ayude, o sea ser uno valiente a donde va a salir, pero o sea para buscar su camino, por ejemplo hay un lugar tenebroso, por ejemplo hay un laberinto, sí, entonces por ejemplo, no puede salir y tiene muchos escondites y mucho peligro, pues cómo hace?, pues a nadie le pide ayuda pero uno

sale, casi igual a un túnel, pero o sea el laberinto tiene más, más travesuras, más, sí, más cerrado, más que un túnel que tiene que seguir derecho” [María Paula Rivera. Diarivideo del 17 de mayo/00].

Juan Sebastián Ballestas, del mismo curso y plantel educativo, declaró al finalizar la sesión: *“...el chivo para mi era como el animal brujo, el malo del paseo y el perro también me parece que fue como una señal de que se acercaba...el animal, por ejemplo en Valledupar hay una leyenda que se llama la Marimonda y ahí se supone que se seca el río, si se seca el río se supone que ahí va a llegar la Marimonda, son señales que da la misma naturaleza” [Diarivideo del 17 de mayo/00].*

En ambos casos podemos comprender los subterfugios de la imaginación, su potencia epistémica, estética y ética. Partiendo del asombro y el escalofrío que los niños por inyección cultural sienten ante lo extraño y ante las figuras de la maldad, llegan entre relaciones vivenciales, culturales y experiencias interpretativas, a lo que la teoría literaria denomina Intertextualidad o polifonía.

El profesor Fabio Jurado diría que la niña alcanzó un nivel inferencial. Un lector (aquí sería un Escucha) “realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.” [1998;63]. El niño logró un nivel crítico-intertextual, pues sobrepasando el “Diccionario” revisó la “Enciclopedia”; o sea que puso en red los múltiples saberes, en este caso hizo analogía entre el cuento de la tradición oral nariñense con el cuento de la tradición oral costeña. Las analogías son un método poderoso de comunicación –escribió Carl Jung en su fundamental libro “El hombre y sus símbolos” (1997)– porque cada persona comprende los conceptos según su propio grado de crecimiento y de madurez. Además, una analogía puede ser simplificada o elaborada según la edad, el intelecto y las capacidades de los individuos implicados.

Para el profesor Fabio Jurado, “La aplicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la

superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...? y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico” [1998;69]. Es obvio que todos los niños y niñas no alcanzaron estos niveles, pero la imaginación se da también en lo literal, de acuerdo a la capacidad perceptiva, relacional e interpretativa que active cada niño y niña. Bien lo dice Vigosky, imaginación creadora es directamente proporcional al grado de riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el hombre. “Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación” [1998;17].

El cuento popular rechaza el acontecimiento real, pero no lo rechaza de manera trágica, sino que lo sustituye por un mundo que responde a las exigencias de la moral ingenua; de allí que se sitúe en otro tiempo y otro espacio: “Había una vez”, “Erase que se era”, “Mi abuelo, un hombre que aprendí a conocer sin conocerlo”, etcétera. Además, puede ser narrado por cualquier persona de la comunidad que ritualmente ha adquirido la tradición; la forma traza una sucesión de episodios que no cambiarán jamás. Estos episodios se subordinan a los personajes que adquieren la dimensión total de las historias. Finalmente, digamos que el cuento popular posee un lenguaje cuya voz es impersonal, colectiva. No obstante, cave aclarar que el cuento narrado por mí, hace referencia a mi abuelo, pero esto es más un recurso narrativo que una creación individual. Pues es claro que el “Yo” narrativo (el narrador que cuenta lo que le contó el abuelo) no es de carne y hueso sino una estrategia de la enunciación. Como tal, el enunciado sigue siendo comunitario y la perlocución individual o colectiva, según las condiciones en las que se lleve a cabo al performance. [Para establecer una relación de contraste con el cuento literario, ver la deriva cuarta dedicada a la Lectura y la Escritura).

ACTANTES Y ROLES NARRATIVOS

El texto narrativo es una totalidad, un sistema en el cual las partes están relacionadas entre sí y estas con el todo, conformando una estructura coherente que vehicula un signo posible de ser descifrado. ¿Cómo hace el texto narrativo para significar? ¿Cómo se da la

estructura actancial en la historia?

En la “Morfología del cuento” (1987), realizada a partir de los cuentos maravillosos rusos, Valdimir Propp afirma que los “cuentos de magia” poseen una estructura completamente particular que el destinatario percibe y reconoce de forma automática. Siguiendo a estudiosos como Veselovskij y Bédier, Propp propone investigar los tipos de cuentos no en el nivel de la trama, sino en el de los elementos primordiales, o sea, de las partículas mínimas no descomponibles, cuyas infinitas combinaciones generan una gran variedad de cuentos. Es decir que hay una estructura constante que subyace en el núcleo narrativo y que hace que permanezca invariable en cada uno de los cuentos. Después de haber observado 100 cuentos rusos, Propp llega a la conclusión de que hay “**magnitudes constantes**” que constituyen el armazón del relato, y “**magnitudes variables**” que confieren al cuento dinámica, belleza y fascinación. Los elementos invariables son para Propp las funciones, o sea, las acciones que los personajes realizan y que siempre encontramos en los cuentos de la tradición popular. En cambio, la identidad de los personajes es variable y accesoria.

V. Propp encontró 31 funciones que constituyen la base narrativa de cualquier cuento. Afirma, además, que estas funciones se presentan en un orden cronológico; por ejemplo: “el alejamiento” se da posterior a la “prohibición”, la “lucha” precede siempre a la “victoria del héroe” y esta última, a su vez, precede a la remoción de la “desventura inicial” y al castigo del antagonista. Esto no significa que cada cuento deba presentar todas las funciones, sino que la sucesión de las funciones permanece como una constante.

- 1) Alejamiento
- 2) Prohibición
- 3) Infracción
- 4) Investigación
- 5) Delación
- 6) trampa
- 7) Connivencia
- 8) Mutilación (o carencia)
- 9) Mediación
- 10) Consenso del héroe
- 11) partida del héroe
- 12) El héroe sometido a la prueba del donador

- 13) Reacción del héroe
- 14) donación del atributo mágico
- 15) Transferencia del héroe
- 16) Lucha entre el héroe y el antagonista
- 17) El héroe marcado
- 18) Victoria sobre el antagonista
- 19) Reposición de la mutilación o creencia inicial
- 20) Regreso del héroe
- 21) Su persecución
- 22) El héroe se salva
- 23) El héroe llega de incógnito a casa
- 24) Pretensiones del falso héroe
- 25) Al héroe se le impone una misión difícil
- 26) Ejecución de la misión
- 27) Reconocimiento del héroe
- 28) Desenmascaramiento del falso héroe o del antagonista
- 29) Transfiguración del héroe
- 30) castigo del antagonista
- 31) Boda del héroe.

* En seguida veremos algunas funciones con respecto al cuento “El Perrito y la Luna”.

- 1) Alejamiento. El abuelo se aleja de la casa y de su mujer; al final regresa cabizbajo.
- 2) Prohibición. “No vayas a demorarte y ten cuidado, que no faltan los que quieren hacerte daño”, le advirtió Matilde, su mujer. “ Don Pedro, volvamos a la casa, ya está oscuro y hay un viento malo por aquí. Mire patrón que ya es tarde, ya va ser la malahora, la patrona debe estar preocupada”, insiste el Troje varias veces.
- 3) Infracción. El abuelo se queda hasta las doce de la noche (la malahora).
- 7) Complicidad. La abuela Matilde y El Troje.
- 8) Mutilación o carencia. La necesidad de salir a trabajar el campo en la noche, le impide a la media noche regresar a la casa.
- 9) Mediación. Matilde, el Troje, la luna, el perrito blanco, el chivo.
- 11) Partida del héroe. El abuelo, después del susto que le causo su propia sombra, sigue el camino del callejón.
- 14). Donación del atributo mágico. La luna que aunque le juega una mala pasada también lo acompaña aclarando el camino, el perrito blanco que lo cuida bailando a su alrededor, el cigarro encendido y la cruz que empuña son elementos que lo dotan de poder ante el

chivo y la noche.

16) Lucha con el antagonista. Lucha inconsciente consigo mismo (la sombra) y contra el chivo que le asaltó en el camino.

18) Victoria sobre el antagonista. El abuelo vence primero su miedo representado en la sombra, luego al chivo con ayuda del perrito blanco, el tabaco y la cruz de caravaca.

19) Reposición de la mutilación o carencia inicial. Finalmente, el abuelo puede cruzar el callejón y volver a casa.

22) El héroe se salva. El abuelo llega a su casa sano y salvo.

29) Transfiguración del héroe. El abuelo llega pensativo y ensimismado a la casa.

Gianni Rodari un estudioso de V. Propp, desde la “Gramática de la fantasía”, piensa también que en las fábulas no todas las funciones están presentes, que puede en la sucesión haber saltos, agregaciones y síntesis. Una fábula puede empezar con la primera función, con la séptima o con la octava, pero si es antigua es difícil que salte hacia atrás para recuperar los pasajes olvidados (1992: 87). Un buen ejercicio es comparar varios relatos orales, por ejemplo con el cuento de la costa pacífica colombiana: “De la Marimonda no se puede hablar” [Editorial Norma, CERLALAC, UNESCO, Colombia, 1984]. El cuento de la Marimonda, que entre otras cosas fue citado por uno de los niños del taller, posee similitudes muy interesantes (personajes y símbolos) con “El perrito y la Luna” de la tradición oral nariñense. Con el manejo de las “funciones” podemos disponer la imaginación y construir una infinita cantidad de historias. Tomando como modelo el juego narrativo denominado “Las cartas de Propp” se puede gozar el cuento de una manera comprensiva y muy imaginativa. A continuación se dan las explicaciones necesarias para realizar talleres creativos con “las cartas de Propp”. Este instrumento narratológico es una buena herramienta para inventar historias:

- Se estructura con las 31 funciones proppianas ya citadas.
- Un naipe o carta para cada función. Pueden ser elaboradas (dibujadas) y coloreadas por los mismos estudiantes. No es necesario que el motivo de la figura corresponda al tema de la función. Esta debe escribirse debajo de la ilustración.
- De acuerdo con V. Propp, los elementos permanentes del cuento son las funciones de los personajes, estas partes son constitutivas y fundamentales. En consecuencia, las

distintas posibilidades de relación entre héroes, los deseos o carencias, los aliados, los obstáculos, las situaciones narrativas, los adversarios, las derrotas o las victorias, son el verdadero germen de los cuentos.

d. Este juego ofrece, entre otras, las siguientes ventajas:

- Contextualiza diferentes situaciones en las que se desarrollan diferentes actos comunicativos.

- Selecciona la información que se suministra por medio de las cartas: lectura de las cartas, interpretación de los significados, adivinación de las historias ocultas.

- Enseña y enriquece la lengua materna, a través de estructuraciones coherentes que mejoran los relatos, formas de expresión, sentido poético, precisión del vocabulario...

- Planifica las exposiciones orales que promueve la educación (elección de narradores, entonación, gesticulación...)

- Desarrolla el sentido ético o sentido de Justicia poética; pues se vive en otros personajes situaciones distintas a las del narrador.

- Permite revisar las propias creaciones en los guiones preparados, reflexionando sobre lo dicho y sobre lo escuchado, y alimentando el mundo de las simpatías, el humor, las relaciones sociales.

e. Los siguientes son los procedimientos más reconocidos. Las estrategias imaginativas son inagotables:

- Creación de historias con un grupo de cartas ordenadas. Se saca del mazo un número predeterminado de cartas (5,6,7,8) ya mezcladas y barajadas. Se respeta la numeración y se debe adivinar la historia oculta.

- Creación de historias con un grupo de cartas barajadas. Se extrae un número determinado de cartas, pero se organizan sin ningún guión previo, no se respeta la numeración (31, 8, 2,14, 30 y 21). Se crean relatos complementemente libres.

- Personajes imprevistos. Se combina con cualquiera de los anteriores. El juego está en introducir personajes conocidos en las narraciones: héroes populares de cine, televisión. o de cuentos tradicionales, familiares, etc.

- Extrañamientos. Siguiendo la misma dinámica anterior, los estudiantes buscan en cualquier revista o periódico algo sorprendente, maravilloso, increíble, raro, y lo incluyen dentro de la narración.

-El cuento inverso. Se inicia el relato por la última carta conseguida. El resto de las cartas se ordenan en sentido inverso, y los cuenteros deben descubrir la historia escondida.

[Para mayor información y comprensión ver: **Las cartas de Propp**, En “La gramática de la fantasía” de Gianni Rodari y **Un tarot para inventar historias** de Mario Aller Vázquez, En: CLIJ, cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Año 10, Número 92, Marzo 1997].

Para Greimas (1988) la estructura actancial es aquella que da cuenta de la organización del imaginario humano, proyección tanto de los universos colectivos como de los universos individuales. Esta organización de imaginario humano es un sistema estructurado de actantes y funciones; entendiendo por actantes las categorías generales que subyacen a toda narrativa. Greimas redujo las 31 funciones propias a 6 y las elevó a categorías semióticas. Le añadió a la propuesta de Vladimir Propp, la preocupación de lo semántico, organizando el sentido. Propp no propuso un sistema estructural de funciones, trabajó únicamente en la línea formal, en la estructura superficial. Los actantes están definidos por la función que cumplen en el relato y se encuentran en relación de pareja:

Sujeto	en relación de DESEO	Objeto
Destinador	en relación de SABER (Comunicación)	Destinatario
Ayudante	en relación de PODER (Participación)	Oponente

El Sujeto. Es quien ejecuta la acción y desea el objeto de valor. El abuelo que ha salido de casa y al filo de la media noche regresa.

El Objeto de valor. Es el bien deseado, lo que busca el sujeto, que puede ser incluso abstracto, un bien moral o algo parecido, etcétera. En el cuento “El perrito y la luna”, el objeto deseado es regresar a casa con su mujer, después de trabajar aprovechando al

máximo el tiempo y enfrentar varias peripecias.

El destinador. Es el juez distribuidor del bien o satisfactor. El destinador establece el poder justo y el saber verdadero, o también puede ser el manipulador que otorga al sujeto competencia para procurarse su objeto de valor. En el cuento el destinador es la propia naturaleza, representada en la luna, la noche, las sementeras, el callejón cubierto de ramas, el perrito blanco, el chivo, y en las palabras (advertencias) de Matilde y el Troje. Ahora bien, la naturaleza también es el hombre; de tal manera que es éste el que se destina a nivel inconsciente; como una prueba a su propia condición humana.

El destinatario. Es el que obtiene virtualmente el bien. Alguien o algo que representa el fin de la acción. Es para quién trabaja finalmente el héroe. Los beneficios son para Matilde que lo espera angustiada todas las noches y también para el abuelo, que entiende el peligro que corre.

El ayudante. Es alguien o algo que facilita la acción al sujeto para lograr su objeto de valor. El abuelo vence los peligros y regresa a casa con ayuda de la luna, el perrito blanco, el cigarro y el crucifijo. Cada uno de estos elementos posee un significado específico.

El oponente. Es alguien o algo que dificulta y pone trabas a la acción para que el sujeto no obtenga su objeto de deseo. La sombra proyectada por la luna, el callejón y el chivo.

Greimas, distingue entre “actor” y “actante”, pero ambos se conciben como el que ejecuta, “lleva a cabo” o se somete a una acción. Ambos pueden incluir personas, objetos y conceptos. La diferencia está en que los actantes son categorías generales que subyacen a toda narrativa, mientras que los actores están investidos de diferentes cualidades en diferentes narrativas, éstos pueden ser numerosos. Un actante puede representarse por ‘actores” como “justicia”, “venganza”, “oprobio”, etc.; así también diferentes actores pueden representar el mismo actante. También puede darse que un sólo “actor” asuma la tarea de dos o hasta tres actantes (sujeto-Destinatarío).

PROGRAMAS NARRATIVOS. Es la acción satisfactoria o de fracaso entre el sujeto y el objeto de su deseo. Los programas narrativos generales que se presentan en toda narración son los siguientes:

1. PNG. $F(S \vee O) \dashrightarrow (S \wedge O)$. Al principio el sujeto carece del objeto de valor y al final lo obtiene.
2. PNG. $F(S \vee O) \dashrightarrow (S \vee O)$. El sujeto carece del objeto de valor y al final no lo consigue. El final por supuesto es trágico.
3. PGN. $F(S \wedge O) \dashrightarrow (S \vee O)$. El sujeto tiene el objeto de valor y al final lo pierde. Final desdichado.
4. PGN. $F(S \wedge O) \dashrightarrow (S \wedge O)$. El sujeto posee el objeto de valor y al final lo mantiene. Puede ser el caso del cuento "El perrito y la luna".

* Los Programas Generales Narrativos (PGN) se componen de Programas Narrativos más pequeños denominados Microprogramas Narrativos. En "El perrito y la luna", hay varios microprogramas narrativos. Tomemos unos ejemplos:

1. MPN: $(S \ O) \dashrightarrow (S \ O)$. En un primer momento, el abuelo sale de casa con deseos de trabajar con el Troje arando y desyerbando las sementeras, vuelve a casa después de haber concluido su deseo.
2. MPN: $(S \ \vee \ O) \dashrightarrow (S \vee \ O)$. El abuelo desea regresar a su casa, pero no lo logra inmediatamente.
3. MPN: $(S \vee \ O) \dashrightarrow (S \ \ O)$. El abuelo no pudo regresar a la casa, pero después de superar el problema, lo logra.
4. MPN: $(S \vee \ O) \dashrightarrow (S \ \ O)$. El Troje desea volver a su casa y lo logra sin problemas.

Otra de las ideas importantes es que en el "actor" se encuentran las dos gramáticas: la gramática narrativa, superficial y antropomorfa, y la gramática fundamental, profunda, estructurada de una manera lógica y abstracta. El sistema de oposición binario característico de la mente rige la narración en su nivel profundo. A estas oposiciones binarias las denominamos isotopías.

LAS ISOTOPIAS son un conjunto de categorías semánticas redundantes que permiten la lectura uniforme de una historia (Greimas, 1988). En el texto narrativo, las isotopías son del orden semántico y disuelven la ambigüedad, pues una historia se esconde detrás de otra. También podemos llamar a las isotopías “palabras claves” que giran en torno a la dimensión secuencial y antropomórfica reiterándose en la narrativa.

Una lectura isotópica es importante porque nos ayuda a penetrar en el sentido profundo del texto narrativo, disponiendo los afectos y efectos de la imaginación creativa. Estas marcas de lectura que se repiten a lo largo de la narración, se indican por pares de oposición que al hacer hermenéusis alcanzan significación simbólica:

“El perrito y la luna”

de gran corazón	bajito
fuerte /sin miedo	trabajaba de noche
trabajador	terco
creyente	ambicioso
perrito blanco	chivo
la luna	la noche
el cigarro	los ojos rojos del chivo
La cruz de caravaca	la furia del chivo
La casa	el callejón
el cuerpo	la sombra
la mujer	la soledad

Armonía natural	Desajustes naturales
protección, virtuosismo	vicios personales
saberes conscientes	Las fuerzas inconscientes

MACROISOTOPIA: Los valores se trastocan en un espacio-tiempo determinado de la historia de la pareja Pedro/Matilde, cuando el abuelo decide trabajar en la noche y abandonar a su mujer. El abuelo valiente y ambicioso intentará trabajar de noche aún a pesar de los peligros que corre. El cuento registra los regímenes diurno y nocturno, representados en la noche y la luna, el perrito blanco y el chivo, configurando a su vez, un modo de vida agrario que apenas si presiente la ciudad moderna con sus

entretenimientos y desmanes. Pero el relato recobra el mito de iniciación social que previene a los hombres que han contraído nupcias de la irresponsabilidad y traición marital. La luna y el tabaco podrían representar las fuerzas sexuales o la seducción a la que un hombre casado se somete cuando anda fuera de casa. Es obvio que los niños asumirán la carga simbólica y que su imaginario se recreará inconscientemente. No es preciso hacerles caer en la cuenta de ello, a lo sumo, se debe interpretar con ellos lo que por sí mismos propicien con su inquietud y curiosidad.

El trabajo nocturno actúa como una culpa que propicia el encuentro del hombre con las fuerzas de su inconsciente. La lucha se da entre el deseo de seguir manipulando la tierra en medio de la noche y el deber de llegar temprano a casa al lado de su mujer. El inconsciente está estructurado como regla moral social que cuida de que los hombres no lleguen tarde (después de las doce: la malahora) a sus casas. La advertencia de Matilde es la prohibición social. El abuelo se expone ante los peligros de la maldad representado en la noche y el chivo. El combate del abuelo con el chivo representa el combate contra los instintos humanos que afloran en la soledad y los deseos de permanecer fuera de la casa; el callejón puede interpretarse como el túnel de la existencia, los peligros que el hombre tiene que atravesar, pero también lo prohibido que es preciso experimentar para equilibrar los deseos. La vida como un pasar de una orilla natural a otra espiritualizada, representada en el perrito blanco, el chiguaco y la vela encendida en la ventana. El reconocimiento del desasosiego de la mujer (que se queda en casa; tradición hoy superada) frente a los peligros del hombre. La recompensa del hombre después de salir a aventurar por el mundo y probar su valentía, representado en el calor del hogar: el fogón, el agua de panela y por supuesto Matilde. Al final el silencio de Pedro y el sueño de Matilde componen la visión cíclica del cotidiano vivir. La noche y el sobrecogimiento lunar estructuran el imaginario de nuestros sentimientos más hondos y por ello humanos; el cuento nos ayuda a comprender que es necesario ese combate y que al salir airosos de tal conflicto, se transforma nuestra condición humana.

VII. EL GESTO Y LA PALABRA

EL CUERPO Y LA COMUNICACION ORAL

Empeñarnos por una pedagogía imaginativa de la oralidad, que dialogiza el acto de habla productivo y receptivo, es recuperar la dinámicas humanizadoras del hombre: emociones, sensaciones, percepciones y pensamientos. Los sonidos de la voz, desde el suspiro y el murmullo hasta el grito, pasando por las escalas tonales y rítmica cotidianas, revelan una explosión vocal del ser, una manera de respirar [M. V. Raizábal; 1993]. Por medio de la voz podemos reconocer e identificar a las personas, su sexo, su edad, si miente o dice la verdad, y hasta su estado de ánimo. Todo esto porque la voz involucra el cuerpo, hace que éste se revele a través de ella, o que resuene con su actividad, agrediendo o calmándose, como ocurre con los niños que se relajan cuando su madre o alguien les habla. Hay muchas clases de voces; unas son frías, ásperas o lejanas, y otras son cálidas, alegres o próximas. El cuerpo y la voz son cómplices en la canibalización de la palabra. No es gratuito que el común de la gente asocie palabras con comida o que dichas palabras tengan connotación sexual.

La oralidad más que la escritura implica siempre un cuerpo que habla, de allí su sensualidad. La voz que se comunica oralmente, más que la mirada, toma un carácter sexual constituyendo un acto erótico. La enunciación es en sí misma un acto simbólico, puesto que gracias a su apalabramiento puede haber esperanza, exhibición, agresión, conquista o consumación del que escucha. El deseo de invadir al otro, despliega un pasaje de sonido vocalizado, de insinuación y seducción que va del interior de un alguien al interior de otro alguien, uniendo dos existencias. La boca es entrada pero también salida, ámbito relacional del interior-exterior, origen del orden de la voz. La boca no sólo tiene la función de vocalizar, sino que es el medio por el cual el hombre se alimenta. La imagen de nuestra infancia es una erótica que se reitera en los labios al mamar del seno. La boca es entonces el lugar de la alimentación y del amor, órgano sexual en la ambivalencia del campo simbólico de la palabra donde se refleja el acto de manducación. Posee un valor positivo y uno negativo: se come pero también se vomita. "La voz viva de

la comunicación involucra así dos campos del cuerpo. Se dice “beber las palabras” de alguien; un locutor puede “tragarse sus palabras”; señales del léxico mínimas, pero indelebles. Comerse a aquel a quien se habla, incorporárselo, comida totémica, eucarística, canibalismo. El jeroglífico egipcio que representa una boca significa el poder creador; para los Upanishad, la boca refleja la conciencia integral; la Biblia la asocia con el fuego purificador o destructor” [Zunthor:1991:16].

Cada cultura posee un valor y una imagen de la voz, por ejemplo, para los occidentales hay una voz que clama sin cuerpo, esto, por supuesto crea una imagen terrorífica y omnipotente. Para ciertas etnias como las Alto Volta, la voz confidencial exige ciertas posturas horizontales, y cuando se trata de una conversación seria, requiere sin duda alguna, sentarse, porque lo que se diga de pie no tiene ninguna importancia. En cambio para los héroes helénicos, únicamente se podía hablar con los dioses estando de pie. Entre los Desana, los indios Tukano del Vaupés colombiano, para ser un Payé (chamán), es preciso saber sentarse, saber beber, bailar y cantar y, además, saber dar consejos. En los aprendizajes de los mitos y tradiciones no se trata tanto de la buena memoria sino de la capacidad de interpretar su simbolismo, es decir “oír el eco” de los hechos que relata la tradición [G. R. Dolmatoff; 1986;157].

Nos falta hacer relación al olor, uno de los sentidos fundamentales de las prácticas orales, pero que ha sido repudiado y marginado por la educación, por una serie de prejuicios culturales. El olor está presente, aportando, reteniendo o perturbando un pacto comunicativo y/o narrativo, las más de las veces de forma inconsciente. El gran pensador de la imaginación, Gastón Bachelard, dejó escrito que únicamente a través del olor, nos era posible recuperar la infancia como ensoñación. Tal vez por ello, el olor tiene una relación directa con el afecto, talo cual persona “huele bien” o “huele mal”; esto ayuda a construir una imagen del otro o destruye la que tenía. Los matices e intensidades del olor son, desde luego culturales, con excepción de los traumas olorosos que pueden tener orígenes psicológicos o somáticos. Digamos, finalmente, que una acción oral interpersonal esta interceptada por el cuerpo en todas sus dimensiones auditivas, gustativas, olfativas, visuales y táctiles.

COMUNICACION NO VERBAL

Es lugar común decir que el lenguaje marca la diferencia fundamental entre el hombre y el resto de los animales. Sin esta competencia, ni la cultura, ni la historia, serían posibles. En la conversación cara a cara, el lenguaje se desarrolla en un marco de comunicación no verbal, parte indispensable del mensaje. Dice Flora Davis, en su libro "la comunicación no verbal" (1996), que incluso algunos científicos han llegado a afirmar que el lenguaje hablado sería imposible sin los elementos no verbales. Ha habido mucha investigación desde 1914 hasta 1940, la mayoría de ellas fracasaron; pero han sido los antropólogos que, desde la misma época, vienen aportando material valioso. Ellos nos hicieron comprender que los movimientos corporales no son gratuitos, sino que se aprenden lo mismo que una lengua. Algunas veces el cuerpo comunica por sí mismo, no únicamente por la forma como se mueve o por las posturas que adopta, parece que hay mensaje en la forma del cuerpo en sí, y en la distribución de los rasgos faciales. Por ejemplo, cuando decimos esa persona o ese rostro es "bello" o es 'feo', no nos estamos refiriendo únicamente a la forma o perfil del rostro (sea clásico o moderno), sino que nos estamos refiriendo al modo de llevar y mover el cuerpo y también el rostro, pues los músculos faciales pueden parecer vivaces, laxos o estar tensos. Todos estos atributos no son biológicos, sino respuestas -al menos así lo han probado los estudios cinéticos sobre el galanteo- a otras personas, a necesidades interiores y a expectativas culturales. De manera que nuestros rostros y la manera de conducir nuestros cuerpos no solamente tiene el sello de nuestra cultura, sino nuestro propio sello. Recordemos los debates políticos de los candidatos a la presidencia, delante de millones de personas. Se analizaba la imagen, el vestuario, los gestos, la forma y tonalidad de las respuestas; incluso se afirma que el debate ideológicamente es un fiasco, pues hoy este tipo de actos se sostienen con estrategias publicitarias y de imagen. Esta comunicación no verbal es una de las formas con las que indicamos socialmente nuestra aprobación o rechazo. Pero para descifrar estos códigos que se aprenden hemos tenido que esperar nuevos estudios, de psicólogos, psiquiatras, sociólogos, etólogos; sin embargo, apenas comienza su exploración.

La comunicación no verbal o kinésica comprende el estudio de las expresiones corporales, tales como gestos, mímica, posturas, movimientos. Este tipo de expresiones suelen acompañar, aumentar o disminuir la presencialidad corporal en la performance oral. Lo que quiere decir que su estudio es valioso a la hora de plantearse una pedagogía de la oralidad. La kinésica o kinética, o cinética, se ubica dentro del lenguaje de la acción, conectando la comunicación con la sociología y los saberes culturales.

Para Lawrence Frank [citada por F. Davis] la piel como órgano de comunicación es altamente compleja y multiforme, pues connota operaciones funcionales y un amplio repertorio de reacciones. Las últimas investigaciones demuestran que las comunicaciones no verbales juegan un papel definitivo en la formación de la personalidad del niño. El sentido de orientación del niño se desarrolla a partir de experiencias táctiles y olfativas. Después, lentamente, estas acciones del tacto, son reemplazadas por las percepciones visuales, para finalmente ceder su terreno a lo que Vigostky llama la "implantación" del signo auditivo. La mayoría de relaciones interpersonales se realizan por intermedio de la acción kinésica, como por ejemplo, cuando tenemos que demostrar que realmente estamos al lado de alguien, acompañándolo, o cuando tenemos que asistir a una persona para consolarla y darle aliento; en estas formas de comunicación la palabra no basta, es preciso abrazar, tocar el cabello, tomar las manos, acercarse, etc.

Cada vez que una persona habla, los movimientos de sus manos y dedos, los cabeceos, las parpadeos y demás movimientos del cuerpo coinciden con ese compás. El que escucha también se mueve al compás del relato del que habla. Lo que quiere decir que cuando esta sincronía se altera es porque hay afecciones esquizofrénicas, autismo, parkinson, epilepsia leve o afasias, tartamudeo, etc. "Parece que la vida humana está profundamente integrada en un movimiento rítmico compartido con el entorno" [Condon, citado por F. Davis; 1996; 143]. De manera que hay un compás propio, incluso para los bebés que han aprendido el ritmo de su madre antes de nacer y lo continúan después. La sincronía interaccional o las relaciones rítmicas brindan una explicación de la percepción sensorial y extrasensorial. Hay niños que calman su llanto con sólo oír el latido del

corazón materno. Ciertas personas logran hacer crecer una planta y “la ponen bonita”, hablándole concentradamente, incluso cantándole. La comunicación no se reduce a un emisor/ receptor, es una negociación y un acto creativo entre, mínimamente, dos personas; además, no se mide por el hecho de que el otro entienda exactamente lo que uno dice, sino porque él contribuye con su parte, y ambos cambian con la acción integrando toda la interacción. El doctor W. S. Condon, eminente estudioso de la sincronía ritmo/habla, se pregunta: ¿Qué somos nosotros, después de todo –nuestras acciones, nuestras percepciones– sino nervios que se disparan, ritmos? Tal vez, cuando lo jóvenes hablan de “estar en onda”, “estar fuera de onda” o “estar sintonizados con...”, están reconociendo incoscientemente esta sincronía interaccional [F. Davis; 1996; 147].

Muchos de los signos kinésicos poseen una codificación icónica natural con repercusiones directas sobre la psicología del hombre. Pero, según Ekman (citado por F. Gutiérrez; 1989), el lenguaje no verbal va mucho más allá de la analogía icónica, en muchos casos, los signos kinésicos no **denotan** sino que **son**; no significan sino que son su significado. El llanto o la risa de una persona son mucho más que signos denotativos, son una realidad vivencial de la persona. En nuestra cultura los olores tendrían igual suerte, pues la censura para el olor es tal, que usamos olores artificiales para reemplazar los naturales. Las culturas se desolorizan, las personas evitan hablar de lo que huelen, pues lo consideran de mal gusto, de allí que el rechazo a ciertas conductas olfativas es un acto vivencial que afecta terriblemente a las personas. El puritanismo que intenta abolir los olores humanos naturales es grave, por cuanto cada día vamos perdiendo una comunicación no verbal excepcional en la vida emocional y sexual del hombre.

La polémica entre los universales y particulares no verbales ha sido una constante preocupación para los investigadores; sin embargo, quizá debemos pensar que existen unas constantes cuyas expresiones pueden ser interpretadas universalmente; pero, así mismo, encontramos manifestaciones que particularizan una etnia, una comunidad, una cultura. Incluso esta variedad y distinción expresiva puede observarse en rigor de una persona a otra, pues dicha codificación depende de la tradición y del contexto situacional (intencionalidad y estratificación) en que actúan los seres humanos.

LA NATURALEZA DE LOS SIGNIFICANTES KINETICOS

Con el objeto de profundizar en el efecto y afecto de estas expresiones, es preciso distinguir tres tipos de señales kinéticas según la relación entre el significado y el significante: indicio, símbolo y signo.

INDICIO. En este tipo de kinesis el significante no se diferencia del significado, a no ser por su función señalizadora. Así como el humo es presencia del fuego, la transpiración de las manos puede ser índice de angustia o el rubor indicio de vergüenza o confusión. El bebé es indicial, pero no implica una acción codificadora, pues la descodificación se produce en el destinatario de acuerdo al comportamiento del emisor [Dominique Picard; 1986; 118].

SIMBOLOS. La “función semiótica” o el “implante del signo”, como llamó a este proceso Vigotsky, aparece más o menos hacia el segundo año de vida, y consiste en diferenciar los significantes de los significados, destellando formas primarias de pensamiento. Estas funciones son simbólicas y sánicas. En lo simbólico hay diferenciación entre significante y significado, pero la relación se encuentra motivada por algún tipo de semejanza o analogía. Los símbolos, dice D. Picard, se originan en la imitación; por ejemplo, en el niño se da mediante el juego. En el adulto también encontramos este tipo de expresión, por ejemplo, cuando se pasa la lengua por los labios para manifestar que algo está delicioso o cuando pasa la mano por la frente imitando que limpia el sudor, para decir que la jornada ha sido agotadora o que ya no se da más. Un caso excepcional que depende del contexto situacional, es cuando en una conversación animada para el emisor, el receptor coloca las manos detrás de la cabeza, señalando prepotencia, atención o aburrimiento.

EL SIGNO. Se diferencia del símbolo en que supone una transmisión social o educativa, pero, sobre todo, por la arbitrariedad entre el significante y el significado. Lo que quiere decir que su origen relacional está perdido y es puramente convencional. Hay comportamientos no verbales cuya finalidad es transmitir un mensaje cuya codificación

conoce el interlocutor, independientemente del estado emotivo en que se encuentre el emisor y sin que haya referencia directa a un principio analógico [Dominique Picard; 1986; 128]. Por ejemplo, cuando la mano en la frente indica un saludo militar, cuando movemos la mano en vaivén para despedir a alguien, aunque podemos reemplazar esta acción por un código verbal: “adiós”. El signo es una expresión adquirida, educada. A los niños se les enseña que estrechen la mano como gesto de saludo, de la misma manera que se les enseña a utilizar los cubiertos en la mesa. El profesor le da la palabra a un alumno, cuando éste levanta la mano, un conductor para y “le da un aventón” a alguien porque éste ha tenido la mano en alto y el pulgar extendido horizontalmente hacia adelante. Un caso muy común es el cruzar varias veces la pierna por encima de la rodilla de la pierna contraria, puede significar incomodidad y deseo de terminar con el diálogo, etc.

FUNCIONES DE LAS SEÑALES KINETICAS

Los comportamientos kinéticos no se definen únicamente por su naturaleza de significantes, sino también por las funciones que asumen en la comunicación. La siguiente clasificación, la que propone Dominique Picard (1986; 131):

Función cuasi lingüística. Es la equivalencia que poseen las expresiones kinéticas con respecto a una manifestación lingüística, bien sea una frase o una palabra. Por ejemplo, hacer círculos con el dedo al rededor de las sienes, en vez de decir que “esta loco”, o girar las manos alrededor de sí mismas para significar dinamismo, etc.

Función de apuntalamiento del lenguaje. Hay gestos, mímica y actitudes que acompañan la palabra y que sirven para subrayar, acentuar o ilustrar la expresión verbal: timbre de la voz, tono, elocución, etc.

Función expresiva. Algunos gestos no tienen explícitamente una función comunicativa, sino que son la expresión de un estado emotivo o de rasgos de la personalidad. Esta expresión traiciona un estado emocional o sirve para descargar la tensión del individuo

(alegría, cólera, despecho, vergüenza, placer, etc.) Encontramos aquí una serie de “gestos maquinales” que escapan a la conciencia: retorcer un mechón de cabellos o un objeto, agitar un pie, estrujarse los dedos, comerse las uñas, etc. Esta función es muy importante en los talleres en donde los niños y niñas pueden expresarse con libertad.

Función Impresiva. Se presenta cuando de lo que se trata es de transmitir una impresión que puede ser, o bien intencional o involuntaria. El logro será efectivo si el emisor logra impresionar al receptor. Por ejemplo: tomarlo del brazo para llamar su atención, acercársele para persuadir, pestañear para manifestar asentimiento.

.Función relacional. Esta categoría, dice D. Picard, describe los comportamientos cuya función básica es expresar la relación que existe entre los interactuantes. Por ejemplo: una mano apoyada en el hombro del otro puede significar afecto protector; el palmoteo en la cabeza, autoridad paternal; un dedo extendido en forma imperativa, cuya señal es acatamiento a la jerarquía, etc.

Función de regulación. Tiene por objeto regular la comunicación y la interacción entre dos o más interlocutores. Muchos movimientos del rostro, las manos o el cuerpo sirven para marcar pausas o divisiones en la comunicación. Un desplazamiento hacia adelante del busto puede significar el deseo de tomar la palabra; un gesto de la mano, interrumpir al interlocutor, participar en la conversación; un desplazamiento de todo el cuerpo, el deseo de poner fin a una conversación, etc.

Función simbólica. Aquí ubicamos aquellos gestos o posturas que poseen sentido únicamente dentro de un ritual. Por ejemplo, los rituales religiosos: signo de la cruz (persignarse), unción, arrodillarse, etc. Esta función simbólica se encuentra en cualquier ritual: una cofradía, un cuerpo instituido o en un medio cultural. Por ejemplo: levantar el sombrero, inclinar el busto, ofrecer el brazo, dejar pasar adelante a las mujeres, servir la mesa privilegiando al invitado o al más anciano, recibir con beso al que llega, etc. Para el caso de los talleres podríamos situar el saludo de manos y la palmada en el hombro antes de entrar al aula.

Domnique Picard, observa que las diferentes funciones expuestas anteriormente, pueden superponerse a nivel pragmático. Así una expresión kinética puede desempeñar varias funciones, una misma función puede ser asumida por diferentes elementos expresivos, tal como expone Vladimir Propp, para las funciones estructurales del relato. Cave decir que estas investigaciones son todavía incipientes y está por estudiarse el valor expresivo-comunicativo que la kinésis comporta con respecto a la educación y la acción cultural.

LA DISPOSICION DE LOS ESPACIOS EN EL AULA

Dentro de los lenguajes analógicos como las técnicas corporales y las acciones kinésicas, encontramos los manejos proxémicos; es decir, aquellos que tienen relación con los espacios. La organización espacial en el aula, por ejemplo, es muy importante. Tradicionalmente, el profesor hablaba y los alumnos escuchaban, esta comunicación unilateral y centralizada exigía un acondicionamiento del espacio y determinados muebles. Por lo general, el profesor se ubicaba al frente (a veces sobre un estrado) y los estudiantes al frente. Entre el locutor y sus "interlocutores" se pueden ver el rostro, pero entre los estudiantes no; si acaso los hombros y la espalda. Este tipo de proxemia es individualista, unidireccional y alejada de la interacción, aunque resulta útil para lecciones magistrales, exposiciones y conferencias.

Para trabajar y propiciar la comunicación oral (por ejemplo, narraciones, descripciones, entrevistas, recitación, lectura en voz alta, dramatización, etc., es imprescindible otra organización espacial, tanto para los estudiantes que puedan comentar y escucharse entre sí, como para que interactúen adecuadamente ante y con los posibles mensajes audiovisuales que se estén considerando. Una distribución posible es en forma de U o V o C (media luna), sin niveles de altura, excepto para ayuda didácticas. De esta forma los estudiantes se ven de frente permitiendo mayor intercambio personal, configurando la idea de que en clase nadie comunica, sino que todos participan de la comunicación, pues como plantea Titone, "la clase es una estructura de relaciones sociales que constituyen el contexto de base del aprendizaje" [Citado por Reyzábal; 1993; 51].

Existen otras ordenaciones, sobre todo, para coloquios, debates o trabajos en grupo. La idea es distribuir varios espacios donde los estudiantes pueden mirarse cara a cara y poder interactuar libremente. En esta práctica proxémica, los interlocutores se oyen y ven muy cerca, de allí que resulta muy útil para el trabajo colectivo por grupos pequeños. Los estudiantes o el profesor pueden desplazarse con ánimo y sin tropiezos. La recomendación es mantener entre un grupo y otro la distancia necesaria para que ninguno se interrumpa con los diálogos del otro.

Ya hemos visto en otros capítulos cómo la voz tiene variaciones y diferencias según sea la cultura, el género, el tamaño del resonador, etc. Las resonancias son distintas también en los diferentes espacios y distancias. Una cosa es la voz en el aula, otra en un salón grande, una muy distinta en el patio u otra muy diferente en el pasillo. La relación de la persona que habla con su espacio y la atmósfera que ello crea, ayuda o bloquea la comunicación oral. Si alguien le habla a otra persona guardando una distancia de más de un metro, cuando el espacio está libre, causará desconfianza y malestar. En cambio, cuando un grupo cuyos integrantes poseen diferentes ideologías, religiones o formas de pensar, se sientan a negociar alrededor de una mesa; esto hará que todos estén al mismo nivel y el intercambio se dará en igualdad de condiciones.

Por su puesto que aquí, no hemos hecho más que nombrar algunas estrategias proxémicas, quizá las más comunes, valdría la pena, por todo lo que importa para la comunicación no verbal, que el maestro o animador oral explore otras prácticas y se proponga hacer experimentaciones, con las que puede determinar otros niveles de comunicación.

CON RESPECTO A LOS TALLERES

1. La disposición de los espacios en el aula son demasiado importantes dentro de una interacción comunicativa oral. En los talleres se hizo conciencia del lenguaje proxémico y se experimentó con diferentes posturas y formas de disponer a los estudiantes en el aula. El círculo o semicírculo es el más interesante, por cuanto congrega y permite la

relación frontal y afectiva con todos y cada uno de los talleristas. Además, el espacio circular recobra la simbología ritual y ancestral, más cuando en los talleres se utilizó un tambor, instrumentos de percusión y se prendió, para el caso del taller con los niños de primer y sexto grado, fuego en una vasija. Al tiempo que el fuego consumía las hojas de eucalipto, se les pidió a los niños que cantaran una vieja ronda (San Pedro y San Pablo) que hace alusión al fuego y al infierno e invita los niños a superar sus temores.

2. La entonación, los gestos y demás acciones corporales son fundamentales a la hora de emitir y recibir un mensaje oral. Hicimos conciencia del lenguaje kinético tanto del guía como de los estudiantes. El vídeo es de una gran ayuda en este caso, por cuanto se puede observar el proceso de desbloqueo corporal hasta cuando los niños adoptan una posición relajada. Experimentamos con la voz y el cuerpo y los resultados son maravillosos, los niños recobran su capacidad lúdica y se relajan entrando inconscientemente en los mundos imaginarios que el taller les ha propuesto.

VIII. CONTAR UN CUENTO

LOS IMAGINARIOS NARRATIVOS

El cuento “El perrito y la luna” fue narrado a los niños de tercer grado, siguiendo algunas de los afectos y efectos imaginativos que aquí se proponen para contar cuentos. Pero, la pretensión en esta deriva del ensayo no es enseñar a contar cuentos, a lo sumo ayudar a aprender, proponer un ámbito de preparación, adaptación y expresión, para que el pedagogo de la imaginación se constituya como un iniciado y pueda comunicar mundos tan vívidos como intensos. Creemos que únicamente la obstinación amorosa, la sabia paciencia y la curiosidad que nos donó la infancia y que a través de la imaginación permanece, pueden proyectar la imagen de un narrador, que es tanto como decir, un maestro.

A finales del siglo XX vemos al hombre entornado por la imagen de la publicidad y la televisión, sacudido y capturado por su efecto electrónico; sin embargo, las imágenes no

son la imaginación y su entusiasmo es pasajero e ilusorio, por cuanto nos da a ver (nos hace creer) en algo hasta el consumo indiscriminado. La imaginación apenas empieza a ser patrimonio de nuestra cultura, pero en la educación todavía se mantiene como una didáctica de la imagen aislada y descontextualizada. Hoy se habla de una alfabetización de la imagen, de los imaginarios de la cultura: la ciudad, el medio ambiente, etc. Estos esfuerzos llegarán, sin duda, a tener éxito dentro de poco. Pero de lo que no se habla es de nuestra imagen interior, de aquel imaginario que bulle desde las creencias, los deseos y las intenciones; imaginario de lenguaje que quiere vivir nuevas jornadas, crear una realidad con palabras diarias donde ciertas condiciones humanas hoy truncadas sean posibles.

Nuestro niños han perdido –algunos para siempre– el maravilloso mundo de la infancia, aquella que se educó y formó con historias que hablaban de tiempos remotos, de paisajes enteros, de noches estivales, de justicia y hondos sentimientos. Nuestro mundo icónico necesita de la voz narrativa de nuestros viejos cuenteros, los efectos visuales requieren hoy, más que nunca, ser acompañados por la acción fónica vertida por el afecto de la voz que ata toda distancia. El acto de escuchar es la pedagogía que debe extraerse de los cuentos; escuchar es atención, mirada interior, hondo llamado. Sólo el que escucha es capaz de hablar, pues su competencia se dispone por la reverberación del tímpano que produce ondas imaginarias que, a su vez, son la antesala del pensar. Nuestros niños y niñas tienen que sacar su propia voz, expresar sus propias imágenes, comunicar su amor o su terror. Los cuentos no únicamente deleitan con el uso de la palabra, sino que poseen también funciones psicoterapéuticas. Como maestros tenemos la misión de recuperar en el niño la imaginación, aquella que desamparó el adulto por andar especializándose en una sola dimensión de la vida, y por considerar frente al “mito positivista” de la ciencia, que lo imaginario era una evasión que conducía al niño a crecer fuera de la realidad. Hoy sabemos que la realidad es también un constructo humano, más exactamente, una construcción del lenguaje, negociación y entramado de significados. El niño aprende y conoce el mundo haciendo emersión en las fuentes imaginarias tanto como en las simbólicas y reales, lo que nos lleva al conocimiento científico, a los saberes y a las narrativas, como esferas que integradas dan a luz lo humano demasiado humano.

La imaginación es un viaje, recorre espacios y tiempos, por ello es también despedida y llegada. Para contar hay que haber vivido, hay que ausentarse; el extrañamiento es la fuerza del afecto. Tal vez por esto, Gastón Bachelard, pensaba que imaginar es ir en busca de una nueva vida. También Martín Heidegger dejó dicho que la poesía no es otra cosa que presencia en ausencia, origen del lenguaje que, a su vez, es la casa del ser. “Precisamente, la narración abre caminos insospechados a la evasión que señala Bachelard. Gracias a su magia, la imaginación abre sus alas y se echa a volar. No importa si va hacia un pasado cargado de ancestrales y eternas sugerencias o hacia un futuro preñado de promesas. Lo mismo da. Porque aunque el cuento se mueva en el mundo de los mitos o en el de los viajes espaciales –valga el ejemplo– su narración optará el milagro de sacarnos del tiempo cronológico para sumergirnos en el tiempo afectivo, donde el ayer y el hoy no existen y sólo importa la permanencia de los valores” [D. Pastoriza de Etchebarne; 1989; 10].

Ahora bien, para que haya pacto narrativo, no es suficiente con irrumpir el diálogo anteponiendo “había una vez...”, sino que es preciso construir un espacio expresivo-comunicativo, afianzando la confianza entre el narrador y los escuchas (público). De allí toda la acción sensorio-motriz que antecede en el taller al cuento. Únicamente después de que construí lazos de amistad con los niños, pude compartir el cuento, hacerlo antes hubiera sido una fría tarea. El público tiene que cooperar dejándose invitar y entrando a la casa narrativa del narrador, tiene que abrir sus sentidos y disponer su ritmo cardíaco. El narrador a su vez, tiene que desear hacerlo, conocer su oficio para poder persuadir y hacer creer. Esto quiere decir, que al cuentero además de su palabra y su buen ánimo, lo acompañan gestos, movimientos corporales, desplazamientos escénicos, inclusiones espontáneas de situaciones o eventos, etc. “...la palabra como realidad sonora vuelta hacia la realidad, hacia el ser del mundo, hace afluir a éste algo de su espiritualidad. Cuanto más firme y más ampliamente hagamos descansar la expresividad del lenguaje en las demás expresiones del cuerpo en movimiento, del gesto y de las formas estéticas del melos y del ritmo físicamente encarnado, tanto más comprensible será esta metamorfosis de la realidad toda en virtud de la palabra, que, interpretándola y

significándola, hacia ella se tiende desde el espíritu”[Stenzel, citado por De Etchebarne; 1989; 10].

Al final del taller y como etnografía visual se preguntó a algunos niños y niñas: ¿Qué les gustó de la persona que contó el cuento?; la mayoría respondió que los movimientos, los gestos que el narrador hacía cuando el abuelo sacaba la peinilla, la forma en que se agachaba cuando la sombra también lo hacía, y las vueltas que daba cuando el perrito bailaba al rededor de sus piernas. No es difícil suponer la importancia que posee el movimiento para un ser que está en continuo movimiento.

DEL PRINCIPIO AL DESENLACE

No pretendo una receta para contar cuentos, pues es tarea imposible, por cuanto únicamente la experiencia, el experimento y la constancia, quizá puedan hacerlo. Por otra parte, no soy un contador de cuentos, no uno profesional. La idea no es profesionalizar al maestro en cuentería, bueno si lo logra, pero no es necesario. El ánimo y la disposición imaginaria de maestros y estudiantes es todo lo que se necesita para activar una Pedagogía de la imaginación poética. Aspiro a dar algunas pistas que sirvan para despertar la curiosidad y el ánimo de los maestros y los estudiantes que deseen comenzar a intentarlo. Es preciso confiar en la intuición, en el capital narrativo que cargamos desde que el hombre pronunció ante el fuego la primera trama del universo.

Toda narración posee un hilo que va tejiendo zonas y límites. Este hilo narrativo se construye con un Principio, un Nudo y un Desenlace. Entre el Principio, el Nudo (zona media) y el fin, ocurre un cambio en los personajes, las situaciones, los eventos. Este cambio ocurre por una peripecia armada con el enfrentamiento de fuerzas contrarias (felicidad/tragedia), también por el descubrimiento de algo que no se sabía o permanecía oculto: un reconocimiento (ver: actantes y funciones narrativas). Algo muy importante que no debemos olvidar, es que nadie, ni el cuentero más famoso, se aprende los cuentos totalmente de memoria. Esto quiere decir que, aunque la cuentería desarrolla y mantiene la memoria, el cuentero lo que se aprende es la estructura, es decir, la sucesión de

acciones o acontecimientos, así como la introducción y el final. “El perrito y la luna” que transcribí para la sección del taller dos, no corresponde al expresado oralmente; la razón es obvia, la performance fue espontánea e hizo aparecer palabras, gestos y situaciones que no pueden repetirse, que jamás volverán a presenciarse; además, tuve que confiar en mi afecto y tener en cuenta la expectación de los niños. A continuación se indicará mediante un mapa básico, el hilo generativo que teje un cuento.

SITUACION INICIAL

Uno o varios personajes vivían en

determinada forma, lugar y época.

El abuelo valiente que le gustaba trabajar en la noche; Matilde cariñosa y paciente; El Troje obediente y comelón. Los acontecimientos ocurren en una noche de luna, en el callejón que conecta las sementeras con la casa.

ACONTECIMIENTO

Un día de pronto se produjo un

INESPERADO O

hecho que vino a perturbar esa

PERTURBADOR

vida...

El abuelo se empeña en trabajar hasta la media noche: la malahora.

Esto trajo toda una serie de consecuencias.

Al llegar al filo de la media noche, y a un paso de entrar al callejón, al abuelo lo asustó su propia sombra reflejada entre los matorrales; luego, se encontró con un perrito blanco que le bailaba al rededor de las piernas, más tarde con un chivo que lo miraba fijamente desde los matorrales.

FUERZA CONTRARIA,

DESENLACE

Fin de la perturbación. Todo terminó...

Cuando el abuelo se vio acosado por el chivo que lo enfrentaba, encendió su tabaco y empuñó la cruz de caravaca que la abuela Matilde le había regalado cuando fueron novios. Al cabo de esta última acción el chivo desaparece y el perrito también. El abuelo logra salir del callejón y entrar en la casa donde su mujer lo espera con el agua de panela caliente en el fogón.

SITUACION FINAL

Una **vida transformada** por los acontecimientos volvió...

La abuela Matide le pregunta qué le pasó, él contesta que nada. No obstante, la abuela sabe que se encontró con alguien y que ese alguien no es de esta vida. El abuelo guarda en su silencio el secreto de su aventura, pensativo se sienta frente al fogón; lo que le sucedió lo ha transformado interiormente.

NOTA: Ver el apartado Actantes y Roles Narrativos y las cartas de Propp, pueden ayudar a estimular las capacidades narrativas.

LOS RELATOS, SU QUÉ Y SU CÓMO

Los siguientes criterios, pistas y recomendaciones, son inspiradas en el libro de Daniel Mato "Cómo contar cuentos" (1991). La selección de los relatos depende tanto de las características específicas del público, por ejemplo, edad, ocupación, perfil cultural, expectativas, etc., como de los intereses del narrador y de las circunstancias concretas en las que tiene que narrar.

LA MOCHILA

Se tiene que escoger un cuento que interese realmente al narrador, no únicamente por su belleza formal o su sentido profundo, sino porque si no lo cuenta se muere. Estar abierto a todas las posibilidades genéricas de los cuentos, escuchar y decir diversas historias o narrar un mismo relato de diferentes maneras.

El relato no únicamente debe interesarle al narrador, sino que debe despertar la atención del público desde la primer palabra enunciada. El pacto narrativo es como una especie de cofradía secreta, una amistad tácita. El relato seleccionado tiene que ser el adecuado para el público. El narrador tendrá que tomar en cuenta la competencia de su público para elaborar simbólicamente las imágenes, ideas, conceptos y situaciones que él a través de su palabra invocará.

Es preciso tener en cuenta, que los medios de comunicación le aportan al mundo experiencial del público una serie de información extracotidiana y extracultural; además, los seres humanos poseen una sensibilidad que los humaniza, así sean diversos los criterios que sobre lo bello o lo feo, se tenga en cada cultura.

Los relatos largos tienen sus limitaciones a la hora de mantener la concentración del público, por eso se recomienda escoger cuentos cortos, sobre todo cuando se es un principiante. Aunque es un criterio un tanto relativo, se debe procurar escoger cuentos con muchas más acciones que descripciones o reflexiones subjetivas. De esto se deriva la idea de que al iniciar, se seleccionen relatos un poco lineales, es decir que no contengan abundantes digresiones y peripecias secundarias. Esto mismo ocurre con los personajes, a mayor número más complejidad, etc.

Cuando se trata de pedagogizar el arte, la práctica educativa ha caído, muchas veces, en la banalización y didactismo. Se debe evitar reducir el cuento a una estructura de motivo-respuesta, con la cual se informan o comunican aspectos cotidianos y/o escolares tales como tareas, oficios, responsabilidades, normas de aseo, de conducta y otras.

EL PASAJE

Los cuentos se pueden tomar de libros que recopilan relatos de la tradición oral, de cuentos que usted mismo ha recopilado de la tradición oral; también podemos tomarlos de la literatura universal, de experiencias personales, tales como anécdotas, o pueden ser fruto de nuestras propias invenciones. Cada tipo de material supone un trabajo diferente tanto de búsqueda y selección como de adaptación. El módulo Pedagogía de la oralidad, es en su totalidad una guía, sobre todo cuando hablamos de las interrelaciones entre la Memoria y la historia oral. Un rastreo etnográfico de las fuentes orales en cualquier tema o interés, arroja siempre universos narrativos, llámense mitos, leyendas, cuentos, etc. A medida que su preocupación y curiosidad avancen, encontrará estrategias de selección y métodos, a veces muy personales, para su clasificación y compilación. Hay muchos cuentos que son fruto del intercambio, quizá es de las más antiguas formas

de relación, la amistad dota de respiración dándole vida a un cuento.

Hagamos una diferenciación entre los relatos orales y los cuentos literarios. El escritor usa las palabras de forma escrita, mientras el narrador usa las palabras a través de su voz, de la gestualidad de su cuerpo (incluyendo la mirada), de su capacidad para representar personajes, de interactuar con el público, de utilizar el espacio y los objetos. Los relatos literarios son de naturaleza muy diferente, de allí que no todos convienen para los propósitos de un narrador oral. La mayoría requieren adaptación: recorte de extensión, selección de descripciones y digresiones, meditación de personajes, etc. De allí que se aconseja no desechar de primera, aquellos cuentos literarios de gran extensión.

Las experiencias personales y los relatos de la propia creación constituyen un repertorio muy importante para el narrador. Este tipo de invención puede expresarse de diferentes maneras: anécdotas, chistes o “cachos”, sagas, cuentos, historias, falsos mitos y leyendas. Pueden tener una base real, ser producto de la ficción o una hibridación. Los cuentos que se inventan no requieren ser escritos; no obstante, si el narrador está comenzando o le es imprescindible escribirlo, debe hacerlo, pero siempre hay que recordar que va a ser contado oralmente y no requiere de una escritura propiamente literaria.

Ejercite su memoria recordando los relatos. La calma es su mejor maestra. ¿Qué imágenes le impresionaron? ¿Cómo son esas imágenes? ¿Cuáles son los sucesos que marcaron su recuerdo? ¿Qué personajes intervenían en la historia? ¿Cómo comenzaba? ¿Cómo terminaba?. Imagine todo tipo de preguntas a fin de hacer volver el cuento a su memoria, sino lo logra, persista, pero cuando sienta aburrimiento abandone la tarea para más tarde o el otro día. No esfuerce demasiado su atención y curiosidad. Daniel Mato, dice que es preciso salir a cazar un cuento o una anécdota. No se debe llevar grabadora, ni libreta de apuntes, únicamente la mejor disposición. Lo importante es lograr que alguien (familiar, empleado, abuelos, cuenteros, niños, etc.) tengan un relato en su memoria y lo narren. Será mucho después que se evaluará y valorará el material. Intente

relajarse. Haga memoria de los que vio y oyó en los últimos días, por ejemplo: el lugar de trabajo, la escuela, el bus, el patio de recreos, la sala de profesores, la calle, el parque, el supermercado, la casa, etc. Sus sentidos deben estar en alerta, recogiendo anécdotas, chistes, dichos y narraciones que la gente dice a su paso. Una vez cazados los relatos, se tienen que adaptar y dar la forma que requieren para ser contados.

Los tres primeros ejemplos para desarrollar cuentos a partir de falsos mitos, pertenecen al autor de estos ensayos, los restantes los propone Daniel Mato. El libro de Ivan A.Torres, *Palabras Abiertas* (Narración Oral), que aparece en la bibliografía, propone varias entradas y salidas. Uno puede inventar las propias formas de comenzar y terminar un relato.

* Cuando todo estaba oscuro y ni si quiera se oía el canto de una cigarra, el viento no silbaba. Hasta que se metió la luz por un roto de la noche y se aclaró el aire. Entonces, el viento...

* En los primeros días, allá en los confines del universo, en un árbol tan grande que llegaba al cielo, había quedado una hoja, una sola e íngnima hoja, que se mecía con el viento. Un día el viento sopló y arrancó la hoja. Desde entonces...

* Hace cientos de noches y de días, existía un animal muy grande llamado Cuy. Una mañana despertó muy hambriento y salió a buscar comida. Cerca del río encontró a las hienas comiéndose un conejo tan grande como él. Cuy vio que la carne que las feroces hienas dejaron abandonada, después de saciarse, se descomponía bajo los rayos del sol. Desde entonces, Cuy aborreció la carne y...

* Hace mucho tiempo, cuando el mundo estaba formándose, las mariposas eran transparentes. Pero sucedió que...

* Hace millares y millares de años, cuando el mundo comenzó a parecerse al que ahora habitamos, el mar no tenía olas, sino que era como un inmenso y apacible lago. Entonces...

* En tiempos muy remotos, cuando el cielo todavía estaba formándose no tenía estrellas. Por entonces...

* Hace mucho, mucho tiempo, cuando todavía los animales hablaban, las jirafas no tenían ni las patas ni el cuello tan largo y elegante como el que ostentan ahora. No, ellas por entonces eran bajitas y...

* Mi abuelo, un hombre que aprendí a conocer sin conocerlo....

ALGUNAS ENTRADAS

"En los tiempos en que los gatos llevaban zapatos...(trad. Eslava)

"Hace mucho tiempo, cuando los pollos tenían dientes...(trad. Bretona).

"Erase una vez cuando el mundo estaba al revés...(trad. Popular).

“Allá por los años de upa...(trad. popular)
“Cuando los hombre y los animales hablaban el mismo idioma...(trad. navaja)
“Anteriormente los antiguos contaban que...(tribu Chamí, Caldas).
“Cuando no había coca...(trad. Kogui).
“Anteriormente la gente no tenía fuego...(trad. Cuiba)

ALGUNAS SALIDAS

“...y colorín colorado este cuento se acabado. (trad. Popular)
“...Como me lo contaron yo lo cuento, y el que no crea que se eche otro cuento”. (Luis Liévano).
“...Y el gallo cantó y mi cuento se acabo” (trad. Francesa)
“...Y no importa si se cuenta o nó, así fue que sucedió (trad. Japonesa)
“...Y entro por un caño roto y salgo por el otro y quiero que me cuentes otro. (trad. Mexicana)
“...Y el pueblo me lo contó, y yo al pueblo se lo cuento, y pues la historia no invento responda el pueblo y no yo. (trad. popular).

EL VIAJE

LA TRAVESIA ANALITICA

Elegir un cuento. Leerlo (si es escrito) o decirlo (si es oral) varias veces, en diferentes circunstancias temporales y/o espaciales. Vamos a preparar el cuento para narrarlo. Hacer los siguientes preguntas y responderlas: ¿Quiénes son los personajes principales del relato? ¿Hay otros personajes, quiénes son? ¿Cuál es su importancia? ¿Cómo comienzan los hechos que se relatan? ¿Cómo concluyen los hechos relatados? ¿Qué sucedió?

Esta estación tiene que ver con la “estructura” del relato. Hemos partido de preguntas, tales como: ¿qué sucedió?. La idea es cualificar y ambientar ésta pregunta; para ello es preciso tener en cuenta una sucesión de acciones fundamentales o principales, así como los diálogos y/o detalles complementarios. Para facilitar la visualización y comprensión de la estructura del relato, recomendamos, al igual que lo hace Daniel Mato, construir dos columnas como si fuera un guión. A continuación propondré un ejemplo con el cuento “La fantasma”, autoría de Nelly Pardo Sabogal, tomado de Palabras Abiertas (1993).

ACCIONES PRINCIPALES	DIALOGOS Y/O DETALLES COMPLEMENTARIOS
<p>1.En los días de luna se aparece una muchacha bonita.</p> <p>2. Un día un vecino se dirige a la tienda de Doña Bertha.</p> <p>3. Una multitud espera frente al parque de los periodistas.</p> <p>4. Una muchacha de cintura estrecha brota de la calle y Pedro la mira en detalle, la desea.</p> <p>5. La muchacha lo mira con sus ojos de eternidad perdida.</p> <p>6.Pedro siente un deseo milenario y la persigue</p> <p>7.Ella atraviesa una puerta y Pedro con miedo también lo hace. La busca, pero no la encuentra.</p> <p>8. La muchacha sentada sobre la cama peina su larga cabellera y el vecino de la “calle el descuido” se abalanza contra ella. La muchacha se defiende, grita que !no! y desaparece.</p> <p>9.Pedro se vuelve loco.</p>	<p>1.Los enamorados se besan impúdicos mientras miran la luna como un ojo cíclope. En esos días se aparece una muchacha contoneando la cadera. Tiene cintura estrecha, cabellos largos azabache y mejillas coloradas como curubas maduras de la sabana. Dicen que hace ripifuetear las calles con su andar.</p> <p>2. Como de costumbre, el vecino de la “Calle del Descuido” va a la tienda de doña Bertha a beber para alegrar la cabeza, a contar sus aventuras a otros vecinos. Todos toman licor sin hacer muecas.</p> <p>3. En el parque se oyen Pitos. Buses. Gritos. Pedro sube por la acera.</p> <p>4. Pedro la tiente con la mirada, la desea. Le dice palabras bonitas, le dice palabras obscenas.</p> <p>5. La muchacha suelta el paso y se echa a rodar por el barrio viejo.</p> <p>6. El deseo le humedece, le endurece la entrepierna, entonces, sale tras ella.</p> <p>7.El silencio retumba en los oídos. La luna se esconde detrás de una nube espesa. La ciudad abajo bulle encendida. Nadie pasa por ese lugar y Pedro duda delante de la puerta abierta, pero el deseo lo hace cruzar el umbral. Es una casa derruida, antigua, deshabitada, huele a naftalina y a historias muertas. Unas ratas cruzan a toda carrera. Pedro va hacia el solar sembrado de arbustos frutales, una pileta seca, el camino de losa y la pisada pesada de Pedro. Al fondo una luz delata una puerta.</p> <p>8.Pedro la toma entre sus brazos, le hunde su lengua entre la boca, le aprieta los senos con demasiada fuerza.</p> <p>–No, por favor, No! -musita la muchacha Los muslos quemantes de Pedro la asedian queriendo abrir esas piernas.</p> <p>–No, señor! –grito ella. ¿Qué está usted pensando de mí? Soy una fantasma sí, pero decente!</p> <p>9. En las noches de luna llena, cuentan que una muchacha bonita hace repiquetear las aceras y un vecino del barrio, demente, predica la castidad a la luz de las estrellas.</p>

LA TRAVESIA ADAPTATIVA

Hasta aquí se establece la identificación de la estructura del relato; las preguntas que siguen ayudan a adaptarlo. ¿La secuencia del relato es lineal?, ¿existen otras secuencias suplementarias o disgregativas?, ¿cuál es la importancia de éstas?, ¿cuál es la situación (explícita o tácita) del narrador del relato?, ¿participa de los hechos?, ¿es testigo u observador presencial de los hechos?, ¿los hechos se los contó otro narrador?, ¿es un observador omnisciente de los hechos, una especie de "Dios" que lo sabe todo, hasta lo que piensan los personajes?, ¿dónde se desarrollan los hechos?, ¿cuándo tuvieron lugar los hechos?, ¿el vocabulario y el uso del lenguaje le son familiares? ("impúdicos", "ripifuetear", "cíclope", "agazapado", "naftalina", "candil", "atónito", etc.)

Cuando son cuentos de la tradición oral, por lo general su estructura es lineal y no hace falta adaptación. No obstante, cuando el texto es literario, el paso a seguir es visitar la estación adaptativa. Esto último quiere decir reconocer el vocabulario, identificarlo y adaptarlo al contexto de situación en el que se va a narrar. Lo propio pasa con los significados que vehiculan el relato, si son de comprensión restringida a una comunidad, etnia o grupo humano, habrá que adaptarlos al contexto en el que se actúa y se mueve el narrador. Es posible que en el proceso de adaptación se logre formular dos o más versiones de un sólo cuento, esto permitirá tener en cuenta al receptor, por ejemplo, una versión para niños, otra para adultos, etcétera.

EL ARRIBO

Los cuenteros tradicionales afirman que no hay cuentos malos y buenos, sino buenos o malos cuenteros. Un mal narrador puede echar a perder un cuento o uno bueno puede alegrar la fiesta contando un chiste malo. De manera que es muy importante prepararse para narrar. Comencemos por recordar la forma y manera en que contaba el último narrador que se escuchó. Revivamos las circunstancias en que el narrador o la persona que relataba. Evaluemos la convicción con la que lo hacía, la veracidad de lo narrado, la fuerza con la que lo expresaba. Esto quiere decir, que es preciso sentir(hacer) lo que se

esta contando. El público tiene que creer lo que el narrador dice. Ese es el secreto del pacto narrativo.

Es preciso aprender a relajarse y concentrarse. Hay varias técnicas para esto, se requiere investigar, experimentar. Para comenzar, buscar un lugar tranquilo, tirarse boca arriba en el piso, relajar las extremidades, cerrar los ojos, controlar (ser consciente) la respiración y discriminar los sonidos, ruidos y voces. Colocar música, prender la radio y con los ojos cerrados intentar fijar, reconocer las imágenes que esas fuentes sonoras producen. No es suficiente con una sola vez, es preciso repetir la acción tantas veces como sea necesario; en cada ocasión se irá cualificando la escucha, la concentración imaginaria. Activar el sistema corporal-respiratorio es aprender a respirar; esa es otra de las grandes claves para la cuentería, no únicamente organiza el tiempo, sino pone la pauta rítmica y hace que concuerde de forma armónica y afectiva las imágenes.

Recordar el esquema del relato que se va a contar. Visualizar las dos columnas: la de la izquierda da las acciones principales y la de la derecha ayuda a ambientar y contextualizar esas acciones principales con emociones y sensaciones más precisas. Dejar pasar por la mente una a una las imágenes espaciotemporales del cuento. Se tiene que memorizar la introducción, la sucesión de acciones y el final, hasta repetirlos en voz alta y sin vacilaciones.

Es preciso buscar la posición más cómoda, aquella en la que uno se encuentre relajado (sentado o de pie). Narrarle el cuento a un punto fijo, a la silla, a un cuadro, a un perro o gato, etc., es de gran ayuda para propiciar un buen pacto narrativo. Al principio se siente absurdo y "algo" bobo, pero pronto se descubre la magia expresiva y comunicativa. En cuanto se haga varias veces, no únicamente se sentirá seguro, sino entusiasmado con el dominio adquirido, capacitado para concentrarse y concentrar al público. Una variación de este ejercicio es definitiva para el lenguaje no verbal: situándose frente a cualquier objeto, cosa o animal, obligarse a contarle el cuento pero sin pronunciar ninguna palabra, hacerlo con gestos y mímica, esto hará descubrir la atmósfera totalizadora del cuento. Finalmente, se puede grabar el relato (casete o video), luego escucharlo, visualizarlo.

Esta experiencia será divertida y enseñará la autoreflexión y autocorrección.

Estamos ya en la estación final, cuando el público espera. Es preciso sentirse realmente tranquilo y sobre todo, sin afán. El público debe sentir que no hay ninguna prisa. Y aunque es imposible eliminar los nervios, estos deben estar cargados de un irresistible deseo de narrar. Hay muchos cuenteros, actores y personas públicas que manifiestan que los nervios son necesarios para la actuación, pues sin ellos, todo sería frío y demasiado calculado. Los nervios nos humanizan y sensibilizan, conectándonos a los nervios de las personas que nos escuchan. Se deberá estar atento y sentir cuál es el momento adecuado para comenzar. Observar alrededor que no haya fuentes sonoras ni algo que vaya a obstruir la acción parlante. A veces ocurren sucesos inesperados; no tener miedo por esto, un narrador tiene que ser natural, no es su culpa, tiene que continuar. Cuando se es experimentado, se logra incorporar cualquier espontaneidad del público o cualquier evento exterior al cuento; esto da seguridad, además de divertir y compartir la narración con el público. De allí que, Francisco Garzón, uno de los más grandes cuenteros cubanos, observa que, el narrador oral no narra **para** el público, sino **con** el público. Finalmente, y sin pretender agotar las recomendaciones y consejos, es importante verificar que desde donde se narrará se pueda hacer contacto visual con todas las personas del público. Por esta razón se aconseja colocar a los espectadores en “media luna” o en forma de “herradura”, esto facilita la comunicación y congrega afectivamente a las personas (ver: las disposiciones espaciales del aula)

ECHAR EL CUENTO

Cerrar los ojos un instante, traer el mundo del relato, visualizarlo en su totalidad, volver a viajar con él...mirar directamente a los ojos de las personas que están al frente y empezar a echar el cuento, como un viajero que retorna pleno de aventuras, de abatimientos y regocijos...no adjetivar sin necesidad, buscar el adjetivo preciso para el verbo que se acciona... no olvidar que todo el cuento es un regalo de humanidad creadora, alguien siempre lo agradecerá...cuando se termina se siente felicidad al haber podido hacerlo; el cuerpo y el espíritu se han reconfortado por la sangre de la palabra...