

122

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



64

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
SEGUNDA PARTE

80/20/10

000301

Inv. IDEP
48

372.623
669P.
V.2. 95.1

TERCERA DERIVA

IMAGEN E IMAGINARIOS

ejemplo. También recontextualizo el concepto y la práctica de lectura, hoy ampliada por la presencia de los nuevos medios de comunicación que socavan la relación tradicional de la lectura y escritura, como relata Tener acceso a la imagen es tenerlo a la civilización

Mentz

Pensar entonces el sentido que otorga la escritura y lectura, es una toma de conciencia de lo que ocurre en el mundo que ofrece a la comprensión del sujeto. Esa comprensión no es pasiva sino que implica una producción o producción como de una comunicación "Aisthesis". En el encuentro con la imaginación, el espectador, la imagen del principio. A este ámbito no propiamente visual, sino que es una conciencia



I. IMPACTO VISUAL

Iniciemos restringiendo esta reflexión sobre el sentido de la imagen y de los imaginarios, sólo a aquellos que percibo y se expresan ante mí como visuales; no contemplo para esta deriva las imágenes lingüísticas como las producidas por la imaginación poética, por ejemplo. También recontextualizo el concepto y la práctica de lectura, hoy ampliada por la presencia de los nuevos medios de comunicación que socavan la relación tradicional de la lectura y escritura, como referida únicamente al código verbal.

Pensar entorno al sentido que comporta la imagen como escritura y lectura, es una toma de conciencia de lo que ocurre realmente cuando algo se ofrece a la comprensión del sujeto. Esa comprensión no es posible sino a través del lenguaje y su dialogía entre dos conciencias: una que recolectando las experiencias del mundo se sintetiza en la "Poiesis" o producción de la imagen (un cuadro, una foto, un cómic, el encuadre de un paisaje, el icono de una publicidad, los fotogramas de un film, etc.); otra que recibe la expresión y comunicación de ese mundo y que activa las competencias interpretativas, denominada "Aisthesis". Entre las dos se teje la "Katharsis"; es decir la libración de las emociones, el encuentro con la imaginación, el choque expresivo, la función comunicativa de la experiencia, la superación del principio de contradicción por el de dialogía trascendental. A este ámbito dialógico no proposicional que acontece entre la intención de la conciencia productora de imágenes y la conciencia receptora le llamo imaginación, y a los niveles relacionales de pregunta y respuesta, pedagogía; o lo que es lo mismo: re-construcción del sujeto creativo y crítico por la imagen.

Imaginemos la cultura como una barca a la deriva que depende tanto de vaivenes naturales como de estrategias audaces de timoneles creativos. Imaginemos también que según arribe a una u otra orilla, la cultura activa unas formas de ser, de sentir y de pensar, propias de cada época. Todos los campos perceptivos (olfativos, táctiles, visuales, orales y demás) están sometidos a determinaciones históricas. Hay tres factores que inciden sobre la percepción según D. Lowe: los medios de comunicación a través de los cuales se hacen evidentes, la jerarquía misma de los sentidos y las presuposiciones epistémicas

que ordenan y clasifican lo percibido. [Citado por César Gonzáles; 1997; 5]. Los sentidos siempre se entrecruzan, pero según el protagonismo de uno u otro se configura la percepción en cada época. Desde que Marshall McLuhan afirmó que el “medio es el mensaje”, seguimos insistiendo en que un medio de comunicación es una fuerza activa que crea efectos y afectos en el comportamiento social, y por con siguiente nuevas realidades perceptivas. Una persona que sepa leer y escribir es dueña de una concepción del mundo diferente de otra que represente el mundo y se comunique exclusivamente por transmisión oral o icónica. Independientemente de las lenguas habladas en el mundo, la cultura y debemos entender de hecho, la educación, sufre un impacto por el medio en que la información se produce o recibe.

La orilla de la oralidad, por ejemplo, tan milenaria y particular, hoy en desprestigio por el sometimiento didáctico de la educación escritural, que la redujo a memoria informativa y retórica ineficaz, menospreciando sus psicodinámicas y descontextualizando su mundo afectivo y vivo. Esta orilla permanece todavía entre nosotros como expresión y comunicación del alma y el cuerpo humanos; soterrada, es cierto, pero imprescindible. La educación de la infancia, como lo vimos en la deriva de Oralidad y Etnoficción, no puede olvidar los territorios de oralización, pues es allí donde toman seguridad las competencias lingüísticas y comunicativas con las cuales el joven configura su porvenir. No obstante, una pedagogía que se haga cargo de la oralidad y la reinserte en la cultura es todavía inexistente, por lo menos en nuestro medio educativo, donde irónicamente, sigue siendo practicada.

Otra orilla a la que hemos arribado desde hace mucho tiempo, es sin duda la escritura y la lectura. De su haz y envés hablaremos en la deriva cuarta dedicada a este afecto y efecto de la imaginación humana. Sin embargo, digamos que la escritura y la lectura han dominado la cultura desde la invención de la imprenta. La escritura ha llegado a ser una de las vacas sagradas, cuyos beneficios indiscutibles para la sociedad que la adquiere, configuran cambios radicales en su sensibilidad, su imaginación y su inteligencia. El reemplazo de la oralidad por la escritura no ha sido fácil, sino lento y traumático para quienes albergados en la orilla verbal auditiva han sufrido el implante del signo gráfico como garantía de construcción social, relación interpersonal y conocimiento del mundo.

La escritura y su dinámica lectora han ordenado lógicamente la conciencia e impuesto su dominio patriarcal sobre otros códigos de comunicación y expresión como lo oral y visual, más del dominio del régimen femenino. Hoy podríamos decir que nos encontramos más en la orilla de la escritura que de la oralidad, y más de lo visual que de lo escritural. La paradoja es que los esfuerzos por desarrollar la cognición escrita que se para el conocimiento de la memoria y del habla, se siguen haciendo a la sombra de la oralidad y de la imagen, lenguajes que no han podido ser desplazados por la escritura. La imagen, por ejemplo, es una orilla tan antigua como el gesto, el grito o el silencio; orilla a la que hace mucho arribó la cultura moderna, pero la educación parece no darse todavía por enterada.

No es que los esfuerzos educativos por sacar del analfabetismo funcional que decodifica pero no interpreta, que informa pero no forma, sean inútiles; hay muchos programas y didácticas que logran activar las competencias en beneficio de una interacción social, un elevamiento de la vida espiritual y una realización personal del ser humano; pero, ¿que pasaría si en lugar de anclar en una orilla por tiempo indeterminado, excluyendo los otros puertos-saberes, e imponiéndose sobre las demás cosmovisiones y medio de comunicación, pretendiendo una verdad que desencadena efectos de poder selectivo y envuelve la realidad en un conocimiento reductivo, asumimos la educación como barca a la deriva que experimenta en las orillas y hace que cada arribo sea imprescindible como impulso y no como reposo, porque su horizonte de sentido es un navegar continuo, siempre abierto, aventurado e imaginativo?

La interacción tanto en generación como en recepción, de los diferentes lenguajes de comunicación humana, es necesaria para acercarnos a una vivificación y comprensión holística, simultánea y unitaria del mundo que nos rodea. No hay porqué fraccionar su acceso educativo ni imponer a uno de esos fragmentos perceptivos sobre los demás. Ya es hora de comprender que no es posible ninguna dialogía de la realidad, ningún crecimiento, ninguna transformación, sino apostamos a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad; si no diseñamos un currículo que ponga al mismo nivel ético, estético y epistemológico la escritura, la oralidad, la imagen, la kinemática, la proxemia y demás medios expresivos y comunicativos del ser humano.

De manera que abocados hoy a un mundo de imágenes, vivimos inmersos en una civilización de iconoesfera o era de las videoculturas (videoesfera). Dentro de este entorno nos comunicamos de otra manera, somos ya de otra manera; no obstante, la educación continúa sustentando la belleza, la bondad y la verdad en las palabras. El desconocimiento de la dinámica en la jerarquía de los sentidos, conlleva a un retraso en el apoderamiento de las nuevas percepciones; por eso nuestros niños siguen asistiendo, como dice Santos Guerra, a una “escuela de la salvación”, a una escuela que promueve y habla de un mundo que se extingue [1998;15].

Si es cierto que después del siglo XV con la imprenta, la vista empieza a ocupar un lugar de privilegio, por cuanto es garante de la cultura tipográfica; no es menos cierto que la imagen en cuanto signo y símbolo también empezó a adquirir importancia al interior de las humanidades; sin embargo, la percepción visual cuyas cualidades de precisión y exactitud, que suponen la distancia y el punto de vista, quedó instrumentada para la escritura y las artes visuales que eran privilegio de pocos. Tenemos que diferenciar la percepción visual (recepción) de la expresión y comunicación de la imagen (producción), para poder determinar el momento en que esta última se impone en la cultura moderna. Cuando la imagen en tanto producción coincide con la percepción visual, se convierte en garante no sólo de la sensibilidad, sino también del conocimiento del hombre de masas. Al salirse del paradigma clásico de las ciencias humanas, la imagen requiere de una nueva perspectiva científica y de una recontextualización neohumanista.

La valoración sensible y cognitiva de la imagen, es esencial a fin de configurar afectos y efectos que conlleven a pensar las imágenes abarcando sus principales formas visuales: fijas (imagen pictórica, cómic y fotográfica), en movimiento (televisión, video, cine) y otras expresiones que están surgiendo con la digitalización de imágenes y las nuevas tecnologías computacionales (multimedia y realidad virtual). Algunas de las preguntas que puede desencadenar una pedagogía de la imaginación poética en su deriva imagen e imaginarios son: ¿Qué es una imagen?, ¿cómo se perciben?, ¿cuántas clases hay?, ¿cómo podemos comprender el papel que juega la imaginación simbólica en la percepción?, ¿cómo configurar una pedagogía de, en o para la imagen?, ¿es posible una

práctica educativa crítica y creativa diseñando alternativas curriculares y prácticas pedagógicas desde y a través de los medios masivos de comunicación? No pretendo responder de forma absoluta estos interrogantes, pero sí insinuaré los senderos para el diálogo y el taller.

Ante el impacto icónico y videoesférico, la educación tiene que responder de una forma eficaz, siempre y cuando deje de ser espectadora boquiabierta y se convierta en productora de capital simbólico audiovisual. En los procesos educativos debe superarse la mecánica utilización de los medios electrónicos, dejando de usar el cine, la televisión, el video, la diapositiva, etc., como simple medio para conseguir fines didácticos y morales, o como instrumento para explicar conceptos ajenos a su constitución, olvidándose de la emotividad, la estética, la ética y la epistemología que la imagen y su dinamismo en sí cargan.

Una educación moderna exige recepcionar y generar tanto en la escuela como fuera de ella, niveles formativos idóneos y competencias imaginativas críticas articuladas con los diferentes lenguajes de la imagen. Si uno de los propósitos fundamentales de la educación es garantizar condiciones favorables para quienes se educan en el mundo que les toca vivir, entonces, debe procurar que el sujeto educativo no se conforme con los significados aparentes e inmediatistas de la objetividad; su función es animar a descubrir las ambigüedades y los sentidos ocultos más allá de la mera analogía.

Una pedagogía recursiva, imaginativa y creativa, es capaz de proponer una aventura icónica que revele los sentidos más ocultos, evitando el estereotipo y el monólogo interpretativo. Mario Gennari escribe al respecto que "la construcción de la imagen, en sus contextos expresivos y comunicativos, conduce al alumno desde una dimensión de tipo receptivo-recreativa a funciones emisoras y generativas: la comunicación fílmica, la animación teatral, la fabricación del texto fotográfico, la creación del texto audiovisual e incluso el mismo dibujo –que no nos gustaría ver desaparecer en manos de tecnologías malinterpretadas– pueden garantizar el logro de este objetivo sólo en caso de que la didáctica de la imagen se someta a una pedagogía de la imagen, a su vez fuertemente

aferrada a la pedagogía como ciencia general de la educación, es decir, como sistema de saberes relativos a la formación (Bildung) del hombre” [1997; 83].

De manera que los docentes tienen la tarea de ampliar su horizonte epistemológico e imaginativo, disponer de los saberes interdisciplinarios que estudian el iconismo y la educación visual, y ampliar la enseñanza **por medio** de la imagen a una enseñanza **de o para la** imagen, evitando que sea “brutalmente normativa” como dice Mentz, y aplicadora de una simple gramática. De suerte que la función de una pedagogía de la imaginación poética es propiciar los senderos que activen afectos múltiepresivos, relaciones interdisciplinarias y convergencias epistemológicas, además de mantener el asombro y la fascinación por los significados que proporcionan los juegos imaginativos.

Ver es diferenciar, comparar lo que se espera ver con lo que realmente se percibe, y dado que esta fisura queda siempre abierta, la imagen nunca puede representar la totalidad, de manera que es el espectador el que tiene que imaginar lo no representado que hace parte de la representación. Estos saberes, prejuicios y deseos en juego son el imaginar. Los juegos interpretativos producen en el espectador (sea niño(a), adolescente o adulto) imágenes en las que se aglutinan la vida emotiva y afectiva del sujeto, sus sentimientos y el uso de la razón. La conciencia y el inconsciente, la subjetividad y los mecanismos emocionales son los dispositivos con los que se teje la imaginación creativa. Una pedagogía de la imaginación poética no únicamente tiene en cuenta estas fuentes, sino que además comprende el hecho de que los dos planos de la creación del sujeto son el principio de realidad y el principio de placer.

ALGUNOS EJES DE IMPACTO

A fin de concretar algunos ejes de trabajo pedagógico, voy a enunciar algunos afectos y efectos que la era icónica y videoesférica promueven como impacto en la educación del hombre de principio de siglo XXI.

1. El sentido común jamás alcanzará una pedagogía afirmando que para ver críticamente basta con abrir bien los ojos. Es preciso una educación audiovisual que enseñe a leer y a

escribir en imágenes. Con conocer muchas plantas nadie se convierte en médico natural, ni el que sabe ortografía y gramática es o llega a ser un escritor; el simple hecho de poseer un capital verbal enciclopédico no garantiza la verdadera formación; es necesario ejercitar, combinar, seleccionar, emocionarse, interpretar, imaginar; en suma: vivir a la aventura y en estado de alerta.

2. La escuela se adapta a la civilización de imágenes con un ritmo demasiado lento, y está llegando tarde al convite de la cultura de masas, así como llegó tarde al banquete de la escritura. Lo extraño es que la ilustración del pueblo latinoamericano no se hizo por medio del libro sino a través de los medios masivos de comunicación. Hemos ido de una representación del mundo oral a la audiovisual, sin pasar por la escritura y su eje central: el libro. Al no participar la educación en este proceso, un terreno movedizo soporta los mensajes mass-mediáticos que la gente está pisando. La escuela no sólo debe participar de esta realidad para defender al niño y a la niña de las falacias, las manipulaciones e influencias de la imagen, sino porque la escuela, diapasón y esponja de la cultura y la vida, no puede desaprovechar los maravillosos recursos que los medios de comunicación modernos le ofrecen.

3. La demolición por parte de la electrónica de las categorías del tiempo y del espacio, concentran el instante y la simultaneidad. La televisión por ejemplo, acerca lo lejano y distancia lo local; un acontecimiento o hecho puede ser visto y escuchado simultáneamente en los cuatro puntos cardinales de la tierra. La imagen y sus imaginarios mediatizan la percepción y la experiencia y abren un horizonte planetario. Para un niño que se aprende la lección de historia o geografía sin poder comprender en clase o en los libros, las dimensiones espacio-temporales de los ríos, puede en el televisor verlos desbordarse y arrasar miles de cultivos, viviendas y cobrar incluso vidas humanas; ante el hecho socio-político que reúne a las dos alemanias, el joven de hoy pudo ver sin pestañear la caída del "muro" de Berlín. Todos pudimos ver como los ejércitos norteamericanos se tomaban el Golfo Pérsico e invadían el desierto de Irak. Sin estar en Sidney pero estando en su imaginario Olímpico, pudimos ver como Maria Isabel Urrutia levantaba como un Atlas el peso de nuestra crisis colombiana, colgándose a nombre del país y por primera vez en la historia una medalla de oro. El espectador comparte, sufre,

se transforma en una suerte de presencia ausente. Entonces, ¿qué papel le queda por jugar al profesor?

4. Con los medios de comunicación visuales vivimos una continua paradoja que es preciso disipar, porque si bien inciden en las relaciones familiares, convocando a la familia en torno a su caja mágica, también la incomunican. Los medios de comunicación crean las condiciones para que exista una aldea planetaria, al tiempo que la globalización pone en peligro la diversidad y el pluralismo cultural. Nos aliena en la evasión y nos alivia de las tensiones de la vida cotidiana. Produce al ermitaño de masa y crea las condiciones para que estemos informados de lo que acontece en el mundo. Impactan sobre las formas clásicas de educación, desalentando la lectura o estimulándola. Al tiempo que empobrece el lenguaje incorpora terminología ajena al lenguaje coloquial. Afecta el rendimiento escolar evaluado sobre la base de la escritura y la lectura, y a la vez es un modo de información/formación no tradicional. La fotografía, el cine y la televisión siguen considerándose únicamente como espectáculo, diversión y entretenimiento; hasta el punto que muchos adultos los utilizan como premio para los niños por haber cumplido las tareas.

5. El carácter de medio de los audiovisuales ha hecho pensar a los profesores en una didáctica o instrumento de aprendizaje para hacer más asequible la geografía, las ciencias naturales, la ética, los idiomas, etc. La pedagogía todavía no alcanza la reflexión en la naturaleza misma de los medios, ni se preocupa por comprender la estructura y función de la imagen, ni contextualiza antropológicamente su expresión, ni interpreta su comunicación en producción y recepción. Un profesor proyecta un sonoviso, otro usa acetatos con mapas conceptuales, otro proyecta un video, el de más allá se vale de un programa de televisión como reemplazo de clase; pero la profundidad crítica y creativa de los significados en juego jamás aparecen, a lo sumo y cuando la proyección ha sido significativa, se obtienen comentarios de los estudiantes después de la clase, aislados y sin retroalimentación. El cine-forum, por poner un ejemplo importante, se utiliza las más de la veces como trampolín para modelar y moralizar conductas educativas o comprobar conocimientos que autoricen a las instituciones o a los profesores (instituciones también) para controlar la vida escolar, olvidando propiciar disensos perceptuales, encuentros interpretativos y opiniones sobre la forma y el contenido que impacta a los estudiantes.

6. En los últimos años en congresos y foros que están a la defensiva de los lenguajes tradicionales en educación, se viene hablando de los males y ^{prejuicios?} prejuicios de la televisión (el cine, en cambio, parece haber adquirido su mayoría de edad). Muchos intelectuales han planteado una especie de integración mecánica y espectacular de los medios de comunicación a la práctica educativa; otros por el contrario, bajo la ilustración académica que los habilita para ser los portavoces de la cultura, han hecho apocalipsis de los medios de comunicación, en especial de la televisión, culpabilizándola de las catástrofes de nuestra sociedad y de la frivolidad y poder para hipnotizar que conlleva. Pero esta reacción moralista ¿no es acaso un malestar por la pérdida del elitismo cultural, reservado a los ratones de bibliotecas y escritores que sostienen el poder? Frente a la cultura "elitista", la cultura de la imagen se constituye como una subcultura, banal y frívola. Con una pedagogía crítica y creadora, podemos ir más allá del apocalipsis o la integración simple de los mass-media. Jesús Martín Barbero y Germán Rey en "Ejercicios del ver", se preguntan porque los intelectuales y las ciencias sociales en América Latina siguen "mayoritariamente padeciendo un pertinaz 'mal de ojo' que les hace insensibles a los retos culturales que plantean los medios, insensibilidad que se intensifica hacia la televisión. No deja de ser revelador que sea sólo la prensa la que cuente con verdadera historia escrita, ya que ello no obedece únicamente al hecho de que ésta sea el medio más antiguo, sino a ser el medio en que se reconocen culturalmente los que escriben historia. La televisión en cambio no solo está ausente de la historia escrita –ni aun en los diez volúmenes de la *Nueva historia de Colombia* hubo un pequeño sitio para otros medios que no fueran la prensa y el cine– sino que es tenazmente mirada desde un discurso maniqueo, incapaz de superar una *crítica intelectualmente rentable...* justamente porque lo único que propone es apagar el televisor. ¡Hasta los maestros de escuela niegan que ven televisión, creyendo así defender ante los alumnos su hoy menguada autoridad intelectual!" [2000;15].

7. Uno de los orígenes de la resistencia cultural a la imagen, se encuentra sin duda en el desprecio que los sistemas metafísicos adoptaron frente a la imagen mental. Tanto la imagen mental como la imaginación han sido proscritas por el pensamiento filosófico y la inteligencia lógica. A partir de Hume y Kant, pasando por Colerige, Wordsworth, Cassirer,

Bachelard y Sartre, empieza su lento y polémico retorno, polémica reservada para cierta línea filosófica. Mientras tanto resultan afectados la imagen y los imaginarios visuales: el cine, la televisión, los cómics y sus derivados, por carecer de estatuto epistémico. Occidente empeñado por mantener su hegemonía del saber a través de la escritura, el libro y la razón, no ha permitido desbloquear los fantasmas platónicos que engañan, simulan y hacen maleficio. Frente a la idea calculada y rígida, está la imagen móvil y afectiva. Desde este punto de vista, la idea es luz, bondad y verdad, y la imagen oscuridad, fuerza del mal y falsedad. Superar estos criterios es configurar una pedagogía de la imaginación.

8. Para Jesús Martín Barbero, no se pueden ignorar hoy que los nuevos modos de simbolización y ritualización del lazo social, se hallan cada día más entrelazados a las redes comunicacionales y los flujos informacionales. De allí resulta la necesidad de “una crítica capaz de distinguir la necesaria, la indispensable denuncia de la complicidad de la televisión con las manipulaciones del poder y los más sórdidos intereses mercantiles –que secuestran las posibilidades democratizadoras de la información y las posibilidades de creatividad y de enriquecimiento cultural, reforzando prejuicios racistas y machistas y contagiándonos de la banalidad y de la mediocridad de la mayoría de la programación–, del lugar estratégico que la televisión ocupa en las dinámicas de la cultura cotidiana de las mayorías al estar transformando sus sensibilidades y modos de construir imaginarios e identidades” [1998; 31].

Entre el cruce de los dispositivos de la economía discursiva y la operatividad lógica señalados por M. Foucault en “las palabras y las cosas”, para indicar el surgimiento de las nuevas ciencias biológicas, económicas y lingüísticas, se sitúa la nueva discursividad constitutiva de la visibilidad y la identidad logiconumérica de la imagen. El computador como una nueva técnica que posibilita procesos de información, cuya materia prima son abstracciones y símbolos, inaugura una aleación del cerebro con la información que sustituye a la del cuerpo con la máquina y rehace las relaciones entre el orden de lo discursivo (la lógica) y de lo visible (la forma). Esto nos sitúa ante la emergencia de una nueva razón que resitúa la imagen en una nueva configuración sociotécnica. Virilio denomina a estos procesos informáticos “logística visual”, puesto que dota a la imagen de

“legibilidad”, haciéndola pasar del estatuto de obstáculo epistémico al de mediación discursiva que fluye como información y poder virtual en lo mental.

9. Las ciencias sociales que se recontextualizan hoy a partir de los Estudios Culturales, rescatan la imagen como el texto donde tiene lugar un complejo encuentro cultural. “¿Cómo pueden entenderse la conquista, la colonización y la independencia del Nuevo Mundo por fuera de la guerra de imágenes que todos esos procesos movilizaron? –se pregunta Serge Gruzinski (1994), ¿cómo pueden comprenderse las estrategias del dominador o las tácticas de resistencia de los pueblos indígenas desde Cortés hasta la guerrilla zapatista en México, sin hacer la historia que nos lleva de la imagen didáctica franciscana al barroco de la imagen milagrosa, y de ambas al manierismo heroico de la imaginería libertadora, al didactismo barroco del muralismo y a la imaginería electrónica de la telenovela?, ¿cómo penetrar en las oscilaciones y alquimias de las identidades sin auscultar la mezcla de imágenes e imaginarios desde los que los pueblos vencidos plasmaron sus memorias, reinventaron sus tradiciones y se dieron una historia propia?” [1998; 49-50].

10. Con el surgimiento del hipertexto en la era electrónica y de la virtualidad pasamos, en palabras de Beatriz Sarlo, “de la lectura plana a la lectura esférica”, sin secuencias, sin comienzo y sin final absolutos. Sin embargo, esta fascinación tecno-perceptiva no puede hacernos olvidar la importancia de las competencias de la cultura letrada, cuya base es el libro. La renovación de la escuela es crucial para el acceso masivo a los nuevos lenguajes y tecnologías, para que se redistribuyan e integren socialmente. Si al hipertexto (llámese novela, poema, ensayo, escritura con imágenes fijas o móviles, escritura con sonido y demás) podemos entrar por cualquier punto, es porque la esfera hipertextual “es al mismo tiempo compacta (miles y miles de palabras caben en ella) y porosa, en la medida en que está virtualmente atravesada por cientos de caminos que pueden conducir a un lector de una palabra a otra, de una imagen a una palabra, de un trozo de escritura a otro trozo de escritura” [1988; 70-71]. Ahora bien, si el libro fue una tecnología mecánica revolucionaria cuya democratización y distribución cultural, ayudó a fundar la sociedad moderna; el hipertexto surge en la era electrónica, cuya presencia tiene que ser convocada a la

pantalla de forma no secuencial ni fija. Si el libro es plano como el papel en el cual se imprime, el hipertexto es redondo como la tierra a la que circunda por Internet.

De manera que, sin las cartas de navegación orales y escriturales, el navegante hipertextual iría a ninguna parte. Beatriz Sarlo plantea la polémica con quienes piensan “con optimismo tecnológico y ceguera sociológica”, que el hipertexto es la libertad anhelada y que el autor puede ser autónomo y creativo. Y para los que oponen el hipertexto al libro, les plantea que no habrá creatividad sin lectores capaces de mantener una relación fluida con lo escrito, ya sea sobre el papel o en el espacio virtual de la pantalla. Recordemos que la historia del libro está estrechamente unida a la de la educación, porque fue la escuela la que formó los públicos consumidores de libros y periódicos. Hoy a la escuela le toca imaginar una nueva pedagogía y apropiarse de una eficaz pedagogía para enfrentar los nuevos retos tecnológicos, pero no puede entregar las conquistas lentas pero seguras que distribuyen el capital cultural con base en las competencias lectoras y escritoras. Si la imaginación crea a través de una síntesis símbolos figurativos y entabla una mediación psíquica entre la sensibilidad y el entendimiento, entre el afecto y el efecto, y si además, es dialógica y agónica, aventurada y totalizadora, entonces, una práctica educativa de la de la imagen es una pedagogía de la imaginación poética.

II. VER NO ES MIRAR

Tenemos noticias de que las primeras teorías de la imagen provienen de Platón, cuyo mito de la caverna ofrece una comparación entre las sombras proyectadas sobre el fondo de la cueva y la condición del hombre, esclavo encadenado incapaz de salir a la luz del sol. La alegoría platónica arroja con suficiente claridad la imagen de lo oscuro y lo claro, el ascenso desde las sombras a la conciencia iluminada por el bien; de lo sensible (doxa) a lo inteligible (nous). Estemos o no de acuerdo con que la imagen engaña y es superada por la idea en el Demiurgo, como se expone el capítulo VII de La República, lo cierto es que la imagen es fantasma, presencia en ausencia y no puede ser superada por la idea porque equivale a pensar sin imágenes, cosa imposible. El mundo, el alma y sus signos, desde Platón a Eco, pasando por Peirce; desde Aristóteles a Bachelard y Arnheim,

pasando por Kant y Wittgenstein, son los ingredientes que nunca varían en el desarrollo y evolución de las teorías de la imagen, el imaginario y la imaginación.

Así mismo, la visión mediatizada o intervenida a través del escudo de Perseo, que hace reflejar la imagen del monstruo para poder decapitarlo. La Medusa, según cuenta el mito, petrifica a quién la mira directamente a los ojos; esa es la razón por la cual el héroe alado evita tener que mirarla de frente. Supongamos que la Medusa es la realidad y que ésta no es un constructo de la imaginación humana ni una transacción o negociación de significados culturales, sino un burdo objeto sin más que está por fuera del sujeto. Si esto fuera así quedaríamos atrapados en la inmovilidad y el vacío. Por fortuna no vemos la realidad directamente, es más, la realidad no es nunca un lugar de reposo sino el cruce simbólico. Para poder conocerla, manipularla y transformarla, tenemos que mirarla a través de la imagen, presentir detrás de ella, imaginar la re-presentación de la cosa en el espejo. Pero para no dejar un importante cabo suelto en el mito, recordemos que de la sangre de la Medusa sobre el monte Helicón nace Pegaso, el caballo alado que comunica el inframundo con el supramundo, metaforizando la imaginación como el poder de hacer leve lo que se adhiere a la tierra por la fuerza de la gravedad.

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

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

es hacerse consciente de los objetos del mundo exterior. El ver por su poder de reflejo y denotación de la presencia de algo es un signo, digamos un ámbito semiológico.

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

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

III. REPRESENTACIÓN, ICONISMO Y FIGURACIÓN

La imagen es un modo de representación, ya lo hemos dicho, pero esta representación capturada por la percepción visual se aleja y/o acerca a ese entramado de significados que hemos dado en llamar realidad. Esa distancia que enfoca y desenfoca lo real, depende de los contextos mentales y sociales en los cuales viva el sujeto que percibe. Quizá entonces por estas fuerzas simbólicas, el hombre ha tenido la necesidad de imágenes; es decir, que a través de ellas establece comunicación con el mundo y sus dimensiones sacrales. En tanto que símbolos las imágenes actúan como representantes de la cosas del mundo, derivan la realidad patética y ascienden a la imaginación subjetiva capitalizando espiritualmente la cultura. Siguiendo a J. Aumont [1992;84], hay por lo menos tres derivas que pueden explicar esa relación de la imagen con la realidad: **lo simbólico**, que crea el puente con los ámbitos religiosos y divinos, y que hoy lo vemos desplazado hacia la publicidad, por ejemplo; **lo epistémico**, pero cuanto da a ver información y construye conocimiento, una forma particular de conocimiento; **y lo**

estético, dado que proporciona sensaciones y acciones emotivas. Simbología, episteme y estética no se dan aisladas sino que configuran un tejido complejo que hace que estudiar la imagen sea impostergable hoy.

Ahora bien, toda representación visual que mantiene una relación desemejanza con el objeto representado, establece una escala de figuración o iconicidad, según los órdenes y valores de la percepción establecidos por la cultura a lo largo de la historia. La historia de la pintura es un magnífico ejemplo para comprender la escala de iconicidad; desde la mimesis clásica hasta la re-creación de los cosas de la realidad manipulando sus contextos en las vanguardias, pasando por la expresión personal y creadora del artista en el barroco y sobre todo del genio artístico en el romanticismo.

Los talleres de imagen e imaginarios, en su primera parte, proponen ver, mirar, interpretar y comprender tres de las miradas y percepciones que occidente registra. Cada ruta no es análoga a una época histórica determinada, sino a periodos de tiempo cortos o prolongados, según el caso, que pueden incluso coexistir. Con el propósito de encontrar una estrategia que propicie la comprensión de la mirada en su constitución y emergencia en el espacio y en el tiempo histórico en que surge y se mantiene, y además estimule la dialogía imaginaria y pedagógica, presento la siguiente guía siguiendo los planteamientos de tres pensadores y estetas modernos:

LAS TRES MIRADAS DE OCCIDENTE (notas de ruta para el taller)

Ortega y Gasset		
VER	SENTIR	PENSAR
La realidad sensible. Percepción <i>EXTEREOCEPTIVA</i> (las formas exteriores se imponen).	Lenguaje se convierte en una mediación fundamental. Percepción <i>PROPIOCEPTION IDEXICAL</i>	Percepción <i>INTEROCEPTION</i> Ideación que reelabora el mundo exterior....

Serge Debray		
MAGICO	ARTISTICO	ECONOMICO
Contemplación de la imagería primitiva	Lenguaje de la estética para ver el arte	La originalidad de lo visual
Logosfera: Idolos. (eidolon=imagen) Desde la escritura hasta la imprenta. El ídolo es inmóvil como la eternidad y lo divino, y esta enraizado en una etnia	Grafosfera: Era del Arte. Iconos /Signos/ Símbolos Desde la imprenta hasta la televisión en color. El arte es lento aunque ya muestra movimiento –como el cine- y su espacio de acción se agranda.	Videosfera: Era de lo Visual. Signos/Signos/significantes. Actualmente estamos en ella. Lo visual es movimiento puro, ritmo, velocidad; por su rápida difusión es mundial.

CAMBIO DE MENTALIDAD		
SOLEMNIDAD	SERIEDAD	IRONIA
Objeto de culto y de creencia la imagen fascina, incita a tocarla.	Objeto de deleite y gusto la imagen inspira placer	Objeto de distracción y de compra La imagen es lúdica

CONCEPTOS GLOBALES		
Lo sobrenatural Mirada sin sujeto	La naturaleza. Un sujeto detrás de la mirada. La pintura, la fotografía y el cine. El paso de la primera a la segunda se puede registrar a partir de los siglos XV y XVI, con el paso del manuscrito a la imprenta.	Lo virtual Las miradas y lo sujetos
"Cosas reales"	"Yo" biográfico	Contenidos de la conciencia de un "yo" en un "aquí" y un "ahora" concretos.
MIMESIS COPIA MODELO	Experiencia interior. Significado interno. El cuerpo atravesando la historia. IMAGINACION	LA INTELECCION
Realismo: SE PINTAN LAS COSAS	Abstracción figurativa: SE PINTAN LAS SENSACIONES	Abstracción pura: SE PINTAN LAS IDEAS
Realidad externa. Percepción sensible de las formas.	Subjetividad de las sensaciones y la conciencia.	Intrasubjetividad. Elaboración mental.

Jean Paris		
MIRADA INDIRECTA	MIRADA DOBLE	MIRADA TRIPLE
Inmediata y absoluta en el Pantocrator. Espacio absoluto, no hay distancia ni distinción entre el espacio y la apariencia. Ser puro: soledad y trascendencia.	(Duccio) Diálogo entre redentor y fieles. Polarizan el espacio. Lugar terrestre de la comunicación: mutable.	(Tisiano –Picasso) La mirada se oculta y sólo un análisis profundo podría verificar. Nunca sabremos lo que piensan estos personajes. Se nos mira, miramos. Incomunicación-comunicación.

De manera que la imagen posee dos afectos y efectos imaginativos que cualifican sus características esenciales. En primero es figurativo y representa los objetos y los seres de diversas maneras abstractas y subjetivas; en lo figurativo la imaginación se posesiona recreando lo real de manera subjetiva, pero reconocible según el sujeto que ve y mira. En el segundo está la iconicidad, que es un grado de realismo en comparación con el objeto que representa. El grado de abstracción que puede encontrarse en una imagen hace que esa imagen sea más o menos icónica; es decir, depende del grado de semejanza con su realidad. Entre una fotografía de un caballo y un dibujo en tinta china de el mismo, la imagen actúa más icónica en el primero y menos real o más abstracto en el segundo.

Entre los grados de figuración e iconicidad, se activan los afectos y efectos de la imaginación, pues sólo se llega a una comprensión unitaria, cuando el que conoce recree lo conocido teniendo en cuenta múltiples perspectivas. Esta recreación dialógica es un pacto visual; para el caso de la fotografía por ejemplo, el productor de la foto **hacer ver** y el receptor de la imagen **ve hacer**. El juego pedagógico se abre desde el querer saber lo que se ve, hacia la pregunta ¿qué vemos? ¿qué miramos?

IV. IMAGEN, IMAGINARIO, IMAGINACIÓN

Tanto la teoría clásica que reduce la imagen a llanas asociaciones, la psicologista que considera las imágenes como respuestas a determinados estímulos y la imagen como recuerdo simple de la percepción en la memoria, han sostenido el fundamento de la pedagogía tradicional que terminó en una tecnología del hacer, una mecánica activista para rellenar “el tiempo libre”. Una didáctica sin imaginario poético, sin afecto y sin efecto. Hoy hablamos de una revolución cognitiva que desvela los procesos de estimulación-respuesta desde la teoría de sistemas y su proceso de información: ¿cómo procesa la mente humana el conocimiento? En seguida se encuentra analogía entre el proceso de conocer y los procesos cognoscitivos que interactúan en lo social. De este arranque de los sesenta se saltó a los ochenta con el impulso que la lingüística le ha dado a las ciencias sociales e informáticas, considerando el conocimiento como constructo lingüístico de la mente: modelos o imágenes construidas y no reflejos o imitaciones de la realidad. De manera que la realidad son las imágenes que hemos construido en la interacción del

hombre con el hombre y de éste con el mundo. A primera vista esto resulta alentador, puesto que el conocimiento se construye a partir de la acción, pero de que tipo de acción hablan los “constructivistas”: ¿relacional, procesal, analógica, radical, trascendental? Se aboga por el conocimiento construido por el sujeto a través de procesos logísticos (J. Piaget), pero no se habla del papel de la imaginación en la creatividad, relegando así el imaginario a un plano secundario, a sabiendas que la imaginación es el impulso o actividad que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica (Vigotsky). La pregunta debería ser ¿cómo está constituida la imaginación?, ¿cómo configura la mente humana los imaginarios?, o mejor, ¿cómo son las imágenes que la creatividad humana produce? Estas preguntas nos llevan a otra más importante: ¿qué dicen, cómo se comportan los imaginarios poéticos a través de la memoria y la acción del hombre?

Es preciso referir una terminología que se presta a confusión, su claridad puede abrir posibilidades pedagógicas inusitadas: ¿qué es imagen?, ¿qué es imaginario? y ¿qué imaginación?. Imagen (del sustantivo latino “imago -inis”), equivale literalmente a reproducción, representación. Hay variedad de imágenes, las visuales, las auditivas y las cinestésicas. Una tipología podría ser la siguiente: 1- La imagen en la mente, que es un producto mnemónico, un analogón del objeto mediante operación psíquica y cognitiva; 2- La imagen subjetiva o eidética, se representa independientemente de los objetos referenciados; 3- La imagen creada es decir poética, producto de la imaginación trascendental del sujeto; 4- La imagen afectiva, que produce una emoción estética, a partir del lenguaje coicómico; es decir del sistema de afectos (la fotografía familiar es un buen ejemplo); 5- La imagen fantástica o hipnagógica, no corresponde a un ámbito perceptivo ni a la iconografía mental, solo podemos, como dice J. P. Sartre (1936), permanecer hechizados. El mundo preonírico de las imágenes hipnagógicas es objeto de una mutación continua: las figuras cambian, se transforman, se disipan; 6- La imagen en el vacío, denominada fosfeno; es como un caleidoscopio pero no es fruto de un juego de espejos. Se obtiene haciendo presión en los ojos con las yemas de los dedos; 7- La imagen secuencial o imagen póstuma; la encontramos en el cine cuando pasan 24 fotogramas en un segundo, creando la ilusión del movimiento; 8- La imagen que no se ve o subliminal, hoy la encontramos en la publicidad primordialmente; 9- Las imágenes

virtuales, que simulan y reproducen la realidad superando la fenomenología de la imagen; así podemos ver a Stallone (Rambo) jugando tejo en Colombia o a Humphrey Bogart bailando con Marilyn Monroe, etc.; 10- La imagen íntima, que posee una poesía desbordante; la encontramos por lo general en las imágenes de nuestra infancia que conservamos en regiones secretas de la memoria. Son imágenes personales incomunicables iconográficamente.

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

La imagen por tanto nos da a ver de un modo especial, distinto, secreto; pues ella es presencia y ausencia, doble polaridad de lo real, y ésta realidad original se encarna en ella reavivándola. Desde la antigüedad más remota la presencia de la imagen ha diferenciado la humanidad de la animalidad, los vestigios arqueológicos son prueba de ello, pero aún seguimos viendo su lado claro, efectivo, nos hace falta comprender su lado oscuro, afectivo. Requerimos de una práctica de la imagen (imaginación) en la educación, entre otras cosas, porque esta supera el aquí y ahora materiales, banales, sujetos a la comprobación sin más, y los remite al re-nacimiento de sus fuerzas vitales.

Para que la imaginación poética popular, por ejemplo, alcance el dinamismo creativo y crítico frente a los medios masivos de comunicación, evitando que los receptores consoliden una percepción realista y totalitaria de lo que ven y escuchan, es preciso abrir las puertas a la recepción de dichas fuentes expresivas y comunicativas. La práctica

educativa tiene que ir más allá de la imagen instrumentalista, vehículo didáctico como lenguaje *para*; a una pedagogía del lenguaje *de la* imagen, a una textualidad de su expresión, comunicación y significación, a un conocimiento verbal y no verbal de lo que se vale la sociedad para educar, seducir, persuadir, mentir, conocer, convencer...etcétera; porque tener acceso a la imagen es tenerlo a la civilización [Mentz; 1972]. Esto quiere decir que tenemos que desmontar la idea logocéntrica de que el medio más eficaz para la aprensión y ejercicio del conocimiento es la letra impresa. Fuera de los códigos orales y escritos están los visuales. La capacidad crítica para leer las imágenes será el bastión del futuro, y no únicamente por que sea una ayuda didáctica para las ciencias y saberes, sino porque en sí misma la imagen despliega conocimiento, como bien lo investigó Rudolf Arnheim, en "Pensamiento Visual" (1971). No únicamente vemos la imagen sino además la miramos, evocamos, convocamos, invocamos. Potenciar el nivel creativo significa que la visión misma es una función de la inteligencia, que las cosas no las vemos sino que las percibimos y que la percepción es un proceso cognitivo (diferencia y generaliza simultáneamente) que nos permite relacionarnos con nuestro entorno físico y social, pues toda imagen se halla integrada al contexto. Así, quién mira más imagina más y por consiguiente piensa más.

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

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

V. TALLER NUMERO TRES IMAGEN FIJA

El principio de aventura me permite hacer existir la Fotografía.
Inversamente, sin aventura no hay foto.
R. Barthes

1. Descripción del grupo:

Institución Educativa: CEDIT Francisco de Paula Santander. Zona 15

Grado: Noveno de secundaria

Fecha: junio 19

Número de participantes: 30 mixto.

Tiempo: una sesión de 4 horas, con descanso intermedio.

2. Recursos: un salón amplio donde puedan acomodarse en círculo. Láminas con temas pictóricos universales, proyector de diapositivas, proyector de acetatos, V.H.S., Videograbadora, papel blanco tamaño carta, lápices...

3. La deriva: La Pedagogía de la Imagen vista a la luz de los imaginarios culturales, dota de saber y de conocimiento vivo al tiempo que desencadena espacios de humanización e inserta al joven en un nuevo contexto escolar, familiar, estatal, urbano, social y ambiental. Los ejes centrales de esta deriva son, por un lado, comprender cómo se estructura y comunica la imagen; y por otro, leer con algunas estrategias imaginarias la imagen fija (pintura y/o fotografía). A través de la experimentación pedagógica **de, con y para** la imagen, intentaremos promover una cultura educativa que dé cuenta de los imaginarios de la infancia y de los imaginarios populares. Intentaremos una aproximación a las competencias productoras y receptoras de la imaginación visual como espacio cognoscitivo, ético y estético.

4. Los senderos:

- ✓ La imagen como afecto y como efecto. ¿Qué es una imagen? ¿Cómo la percibimos?
- ✓ Reconocer y manejar algunos mecanismos de producción y recepción de la imagen, con miras a la integración estética de la cultura.
- ✓ Reconocer y comprender el plano expresivo y el plano de contenido en una imagen fija.
- ✓ Concienciar al estudiante de que la imagen puede ser leída, generando un proceso de producción textual a partir de su lectura.
- ✓ Proponer algunas estrategias para el taller visual.

5. El mapa: Se pedirá a los talleristas que lleven el álbum familiar o fotos seleccionadas según su propio criterio. El taller inicia con un trabajo grupal de puesta en escena a partir de la interpretación de láminas con imágenes de obras del arte universal. Al final se conversará sobre la actividad y se aprovechará para ampliar la percepción y el contexto de las imágenes. Luego, se hará un ejercicio de percepción para observar la relatividad cognoscitiva y la elaboración cultural. Como ayudas didácticas: video sobre percepción y taller de observación del entorno. Se reflexionará y propiciará un acto creativo a partir de las fotos del álbum familiar. Después dibujarán en una hoja –según indicaciones del guía–, con el objeto de explicarles la composición del arte clásico y moderno: simetría estática / asimetría dinámica. En seguida se proyectará una lámina o fotografía y se les

explicará los planos de expresión (valor cromático, valor espacial) y de contenido (nivel semántico, códigos y competencias). Finalmente, cada estudiante escribirá (contará, narrará, interpretará, poetizará...etc) en una hoja lo que ve y mira de su álbum familiar, o de la (s) fotografía (s) seleccionadas.

6. Los imaginarios: Álbum familiar, diapositivas con imágenes de obras del arte universal, láminas de San Jorge y el dragón de Uccello, Martorelly, Rafael, otros. Video sobre percepción, el ojo humano y sobre fotografía (composición y luz). Diapositivas y/o fotografías de archivo.

7. Anclajes y experiencia: El realizador del video, mi asistente y yo llegamos puntualmente. A la entrada del colegio nos encontramos con la algarabía que los estudiantes hacen cuando llegan tarde. Esperamos en el pasillo a que entraran a los respectivos salones y el ambiente se normalizara. La presencia de la cámara de video comenzó a inquietarlos. Un estudiante llegó retardado, llevaba una chaqueta sobre el uniforme del colegio; un profesor de bata blanca salió a su encuentro sorpresivamente y lo recriminó por la chaqueta que llevaba encima. El estudiante tranquilizó al profesor diciéndole que enseguida se la quitaría, "que fresco", pero recibió de él un grito: "¡te la quitas ya!"; luego le dijo que habían hecho un trato o algo así..., y que no había más remedio que llevarlo a la rectoría, como efectivamente lo hizo. Me interrogué en silencio: ¿si tanta tensión pasa por una chaqueta, entonces, que podría esperar del taller...?. No quise responder-me, pero debo confesar que me indispuso.

El taller estaba programado para llevarse a cabo en la biblioteca, pero el bibliotecario llegó una hora tarde. Perdimos tiempo adecuando el VHS, el proyector de acetatos, el papelógrafo, el telón donde proyectar las diapositivas, detalles, en fin, detalles. Cuando consideramos prudente la asistente fue a llamar al grupo que tardó otros 15 minutos, llegaban por grupos pequeños, sin entusiasmo. Los ocho hombres del curso se ubicaron en un sitio alejado de la mujeres. Les pedí que se cambiaran pero fue imposible, al cabo de otra recomendación, dos de ellos se cambiaron de sitio y fueron a compartir el espacio con las mujeres al otro lado. Los saludé y les hablé del proyecto y de lo que íbamos a hacer en el taller en el tiempo que quedaba.

Luego, sugerí que antes de pasar a trabajar con las fotografías, deberíamos realizar unos ejercicios de acercamiento a imágenes pictóricas. Para ello el curso debería dividirse en seis grupos y cada uno, según una lámina (reproducción pictórica) escogida al azar, debía hacer una puesta en escena, previa observación y discusión grupal. A los diez minutos se los volvió a citar y cada grupo llevo a cabo su representación. La actividad fue pobre en materia dramática, lo cual me dio una lectura del estado corporal de mis asistentes; poco ingenio y mucha timidez. En principio me pareció normal puesto que no habíamos tenido antes ningún contacto, después constaté el bajo rendimiento del grupo con respecto a su capacidad crítica y creativa. Les hice saber mi opinión sobre su timidez y nuestro primer encuentro y los animé. A pesar del “oso” que creían haber hecho se divirtieron, la mayoría se desinhibió tonificándose en humor, un poco solapado a veces y muchas risas nerviosas. Se aplaudió cada trabajo. Cuando terminaron, les señalé su valor y colaboración y expliqué la escala de iconicidad; es decir, el alejamiento o acercamiento de la imagen a la realidad que representa, esto hace que muchas imágenes (como las impresionistas, expresionistas, dadá y surrealistas) sean de difícil comprensión, a no ser que se conozca y maneje el código estético y cultural en el cual nacieron. Otras, como las figurativas clásicas, por ejemplo, son de acceso para la mayoría; sin embargo, se les demostró con la lámina de “San Jorge y el dragón” de Rafael, que aún pareciéndoles comprensible, la iconografía guardaba una serie de secretos y detalles que con una lectura primera era imposible abordarla. Por ejemplo, ¿qué se disputan San Jorge y el Dragón?: la mujer que huye al fondo; pero y ¿qué representa la mujer en el renacimiento?: la cultura. El dragón es un monstruo casi perro casi buitres, casi serpiente casi murciélago casi... icono polivalente y multiexpresivo, fruto de la fantasía del pueblo ante la admonición de la fe cristiana por parte de los paganos que ocuparon la Europa medieval. San Jorge con su rostro de joven inocente y vestido de guerrero, da muerte al dragón. Santo y soldado, combinación posible en los cruzados que reconquistaron el territorio cristiano hasta liberar Jerusalén. La desolación del paisaje compuesto por piedras enormes por donde huye la mujer, por árboles desbastados y por un horizonte apocalíptico. ¿Y el caballo que llena la escena qué?, esa santidad equina que parece ser una criatura celestial que sirve de puente con la tierra y, ¿por qué el dragón no ha muerto con la lanza de madera?, ¿por qué San Jorge tiene que apelar a su espada de acero?. El bien y el mal, alma y cuerpo, cristianismo y paganismo, etc, el gran

tema medieval representado por uno de los más grandes pintores renacentistas. El icono pictórico como imaginario de la historia de la humanidad. Y así seguimos con las otras láminas, estimulando su imaginación; se los veía callados, sorprendidos, parecían disfrutar. Pero ni una pregunta. Ni una crítica. Silencio, elocuente tal vez.



Fig.1 Bernat Martorill
(1438)



Fig.2 Paolo Uccello (1396-1475)



Fig.3 Rafael (S.XVI)

A partir de las mismas láminas ("San Jorge y el Dragón" de Uccello y Martorell, respectivamente) ejercitamos los afectos y efectos del ver y del mirar (denotación / connotación). El siguiente cuadro ilustra los ejes de lectura de un imagen fija, sea esta una pintura o una fotografía. La idea fue sorprenderlos a partir de la pintura y guiarlos hasta la fotografía, donde harían su propia lectura, como ocurrió de hecho y fue realmente productiva. No podemos entender del todo las formas y expresiones de la fotografía sin comprender las manifestaciones estéticas de la pintura, y menos pretender comprender el cine (fotogramas), sin nociones mínimas de pintura y fotografía.

PARA UNA LECTURA DE LA IMAGEN FIJA

I. PLANO EXPRESIVO (denotativo): Este nivel no incluye ninguna proyección valorativa, es un nivel literal, meramente mostrativo, cuya percepción es objetiva.

- **Valor cromático:** Contraste, color, nitidez, luminosidad. La utilización del color y la luz connotan lujo, éxito, triunfo, etc. La luz puede utilizarse de forma realista o efectista. En el primer caso se trata de reproducir lo más fielmente posible la luz natural, mientras que en el segundo se fuerzan los efectos de la luz: contraluz,

claroscuro, luz, sombra. También la altura de la luz es importante: alta o cenital, que puede causar sombras inadecuadas en el rostro (ojeras, arrugas, es un efecto que afea), o baja o contrapicado, que produce la inversión de las sombras alargándolas y provocando un efecto amenazador.

- **Valor espacial.** Puntos, líneas, planos (general, medio, primer plano, primerísimo primer plano o detalle), angulaciones (picado, normal, contrapicado), profundidad, horizontalidad, verticalidad. La imagen selecciona una determinada realidad. Dentro de una gramática audiovisual, el plano y la angulación es fundamental pues sirve para estructurar el mensaje que se pretende comunicar. Los planos generales despiertan nuestra imaginación informativa, nos muestran y sitúan; los planos intermedios son expresivos e intentan concretar la realidad, estimulan la acción; los cortos o primeros planos dan un sentido de veracidad e interiorizan. Las angulaciones, por otra parte son puntos de vista que encuadran la realidad; así por ejemplo: el normal que está a la altura de los ojos del observador, es el más próximo a una visión objetiva de la realidad; el picado por estar en una posición elevada funciona con omnipresencia y poder, achica y minimiza su objetivo; en cambio, el contrapicado que se ubica por debajo de los ojos del observador, desde el suelo, magnifica (agrandar, alarga, puede volverlos fantasmales) y valoriza los objetos o personajes que encuadra. La percepción del espacio para el encuadre (vertical u horizontal) es un hecho cultural, y representa una cosmovisión del mundo. La interpretación cuidadosa de los cronotopos puede dotar de portentosas fuerzas imaginativas al observador.

II. PLANO DE CONTENIDO (connotativo): Una imagen puede tener muchos sentidos, connotar alegría, tristeza, hambre, hastío, odio, frío o calor, etc. Se organiza de acuerdo a la experiencia previa de cada sujeto. La valoración de una imagen, en cuanto a su significado, construye un segundo mensaje y a veces, puede ser contradictorio con lo que el sujeto percibe. Este nivel es imaginativo simbólico; tiene que ver con las coordenadas que se ponen en juego al componer el mensaje.

- **Nivel semántico:** Significación de la imagen. Requiere de una hermenéutica que configura a partir del imaginario una cosmovisión simbólica.

- **Códigos:** óptico, de tratamiento y compaginación. Tiene que ver con los efectos del montaje, el falseo del registro, el trucaje. La imagen puede ser embellecida o realzada por la composición, la iluminación, el revelado, etc. Las cosas no aparecen en una imagen como son en realidad sino que pueden ser transformadas por procedimientos técnicos con una intención determinada.
- **Competencias:** Narrativas, iconográficas, estéticas, lingüístico-comunicativas, antropológicas, modales (espacio-temporales).

Se habló de la composición, los niveles cromáticos y espaciales de las láminas (Rafael, Uchello, Martorellí, Fiüsli). Primero se hizo una lectura de las imágenes pictóricas muy espontánea; luego intercedí para guiar su imaginación hasta la participación creativa, pero no fue fácil, parecían estar atrapados entre lo agradable y lo incomprensible. A la pregunta: ¿quieren saber lo que pienso de esto?, ¿quieren que les diga mi punto de vista?, contestaron afirmativamente; entonces compartí una lectura de las láminas, dejándoles espacio para preguntar, motivándolos a participar e imaginar. Se los veía interesados. Después se pasaron dispositivas con pinturas cuyo referencia es el punto de fuga, la simetría, la perspectiva, el claroscuro, y la alusión a la imagen como otra realidad distinta y distante de la que normalmente tenemos: el caso del cuadro “esto no es una pipa” de Magritte, en donde intenta dislocar la representación tradicional de la imagen y criticar el nivel semántico del lenguaje. En este sentido el arte no imita la realidad sino que crea una nueva, por qué, ¿quién se fumaría el icono en la tela?. También les comenté el caso de Ducham y sus metáforas pictóricas donde un objeto (La fuente: un orinal) se coloca en otro contexto (el museo) y produce extrañamiento, recontextualizando el arte como un juego de ajedrez, en donde las fichas (materiales, categorías, figuras, etc.) son dispuestas y manipuladas por el sujeto creador. De manera que las fichas están dadas, el artista (lector-espectador) cambia el uso, les da otro sentido. El último tema los animó hasta la curiosidad pero su timidez les impedía interrogar.

Mientras más hablaba, más constataba la importancia de la afirmación del profesor en nuestra educación tradicional; el discurso del profesor legitima o deslegitima el discurso de los estudiantes, y estos se conforman con una recepción pasiva. Sin embargo y en

coherencia con la dinámica del taller, me permití el beneficio de la duda, de lo inacabado, de lo inconcluso. Esto pareció motivarlos a preguntar una vez se dedicaron a imaginar sobre sus fotos. Este fue un grupo demasiado ensimismado, de deficiente participación y de poca reelaboración de ideas. No sé las razones de su comportamiento, no puedo ahondar ahora en ello. Presiento la rigidez del discurso académico, la exagerada disciplina como quedó constatada en el inicio de esta narrativa. Definitivamente, nuestros modelos educativos de enseñanza/aprendizaje son unidireccionales, los estudiantes se acostumbran a ese mundo oratorio, donde el profesor es el único que habla y ellos escuchan o parecen escuchar, pues en realidad están ensimismados o pensando en cualquier otro asunto que los saca fuera del clase.

El procedimiento pedagógico que propicia la imaginación se sostiene en las preguntas, en las frases sugerentes con ideas para pensar, frases ambiguas por descifrar, pero nada de eso parecía moverlos, se quedaban mirándome, yo adivinaba resistencia en sus ojos, pues me había convertido en un sacabocados y eso también parecía molestarlos. A la pregunta ¿comprenden lo que digo?, todos asentían que sí. A los estudiantes, no únicamente de este taller sino de otros, inclusive a los maestros, les cuesta comprender que un taller está bajo el régimen de la pregunta y no de la respuesta, que hay que probar, arriesgarse, decir lo que se piensa, apostarle al disenso y confrontación de ideas. Pude evaluar la capacidad dialógica del grupo, también por su comportamiento; por ejemplo, cuando una de las niñas hablaba libremente, la abucheaban o se burlaban; esto impidió que otros estudiantes hablaran. La práctica del respeto al uso de la palabra de los demás estaba anquilosada. Pronto tuve que pasar a otro tema: La percepción. Los dos ejercicios que les propuse fueron un éxito, comprendieron que todos tenían una forma particular y condicionada de ver la realidad.

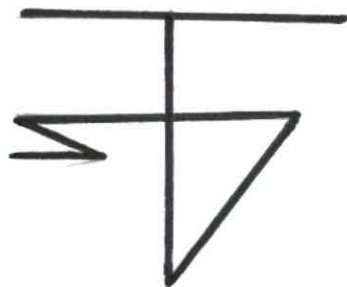


Fig. 4



Fig. 5

Se ve con lo que se tiene y por tanto lo que se quiere ver. La influencia del contexto en la percepción, es un hecho definitivo en la pedagogía de la imagen. En la figura número 4, todos creen poder dibujar la imagen tal cual, pero se sorprenden cuando comprueban que al intentar reproducir una figura tan sencilla, algo les falla. No es fácil guardar en la memoria algo diferente o acostumbrarse a lo nuevo así tan de repente. Lo mismo ocurre con la figura número 5. Es interesante comprobar cómo los sentidos vertical y horizontal son condiciones culturales; por ejemplo, las personas que viven en valles o playas es frecuente que vean la línea horizontal más larga que la vertical, en cambio, los que han crecido en medio de montañas tienden a ver más larga a la línea vertical. La cierto es que ambas líneas son exactamente iguales. A más información, formación y experiencia, mayor comprensión e interpretación de la imagen. Entre más se imagina más se ve. El ver me indica la forma, los materiales, las figuras y /o personajes, la composición, el color, la luz, los planos y ángulos; la mirada pone en juego las competencias relacionales, analógicas, los códigos fotográficos, las interpretaciones simbólicas, estira el límite metafórico y secreto. El ver es la imagen concreta, el mirar el imaginario en juego ordenado por la imaginación. Para ampliar de otra manera esta información se les colocó 10 minutos de un video sobre percepción. Todos estaban concentrados y maravillados por la relatividad perceptual, la polifonía de registros, la polisemia de sentidos, la influencia del contexto, el cambio de la interpretación cuando cambia el punto de vista.

Seguimos con la composición. Les pedí que dibujaran o compusieran un dibujo en una hoja en blanco rectangular, con elementos tales como: árboles, río, nubes, sol, mujer / hombre, montañas, pájaros, etc. Al terminar se les pidió que dividieran la hoja de papel en tres tercios. La idea fue comprender desde la propia práctica la composición áurea, las líneas de fuerza e interés, verticales y horizontales, los principios simétrico estático y asimétrico dinámico; el clasicismo y la modernidad.

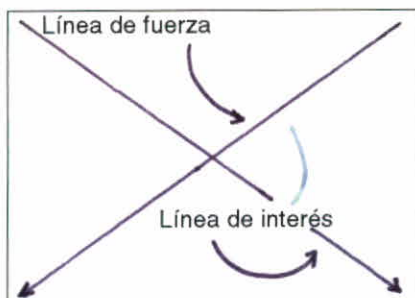


Fig. 6

ABCD: sección áurea

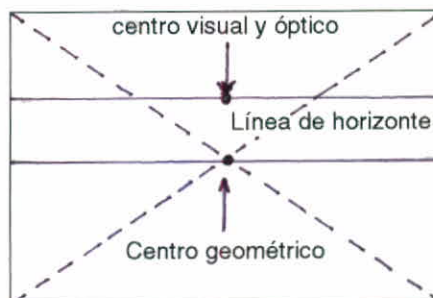


Fig. 7

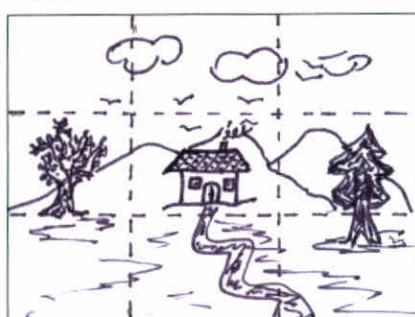


Fig. 8 Posición simétrica. Equilibrio estático

Tercer plano

Segundo plano

Primer plano

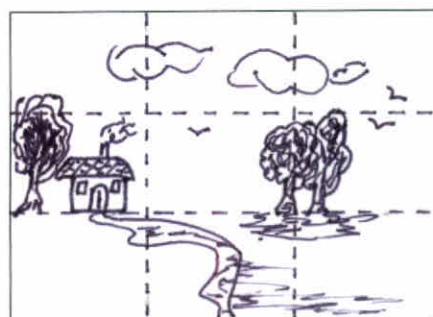


Fig. 9 Posición asimétrica. Equilibrio dinámico

Entonces les dije la razón por la cual habían traído las fotografías. Lentamente fueron concentrándose y revisaban solapadamente los álbumes. Hablamos del poder de la imagen fotográfica, de su representación, del reflejo de lo real, de la transformación de lo real, de la huella indexical que prolonga lo real, de la multiplicidad de sentidos que encarna. Hablamos de que es un acto mecánico que repite infinidad de veces lo que ha sucedido una sola vez y que concretamente no podrá volver a suceder. Para activar ese retorno espectral no hay otro remedio que prender el flash de la imaginación, de la "agitación interior", de lo indecible. Recordé las palabras de Roland Barthes en su maravilloso libro "La cámara Lúcida" (1998), cuando refiriéndose a la fotografía, señala que ésta es el advenimiento del Yo como Otro, un especie de disociación de la conciencia de identidad. Entonces pensé que enfrentarnos a la fotografía es propiciar una crisis de Identidad como fuerza positiva para reconstruir el sujeto desde la Diferencia, puesto que el que está allí ya no es el mismo de hoy, o mejor, Es pero no Es, he allí la ambigüedad de la fotografía, tal como ocurre en las tarjetas de identidad o cédulas.

Hablamos de la carga de sentimientos, emociones e ideas que oculta una fotografía. De como la imagen ha sido utilizada para actos de magia, hechicería; por ejemplo las fotos

que sirven para arreglar relaciones amorosas o causar daño a otra persona, etc. Poco a poco iba capturando su atención. Hablamos de cómo la imagen puede ser documental al reflejar, testimoniar y representar la realidad; o estética, al buscar crear emociones, estados de sensibilidad; o cognoscitiva, ya que es un medio efectivo para transmitir saberes, ideologías y valores familiares, sociales e individuales. Hablamos de su acto de producción (cómo ha sido producida), de su permanencia en el tiempo, de la relación con la muerte, al capturar la imagen y congelar el tiempo; recordamos como todavía existen comunidades o individuos a los cuales les aterra que les tomen fotografías, porque creen que les capturan el alma. Una foto siempre es nostálgica, recuerda el pasado y fija los gestos del instante vivido. Un retrato, por ejemplo es un tejido de imaginarios, como bien lo señala Roland Barthes, aquel que cree ser, aquel que los demás quisieran que crean que es, aquel que el fotógrafo cree que es y aquel de quien se sirve para exhibir el arte fotográfico. Porque la fotografía imaginariamente *“representa ese momento tan sutil en que, a decir verdad, no soy ni sujeto ni objeto, sino más bien un sujeto que se siente devenir objeto: vivo entonces una microexperiencia de la muerte (del paréntesis): me convierto verdaderamente en un espectro. El Fotógrafo lo sabe perfectamente, y él mismo tiene miedo (aunque sólo sea por razones comerciales) de esta muerte en la cual su gesto va a embalsamarme”* [Barthes;1998;46].

Hablamos también del acto de recepción fotográfico: ¿cómo es percibida?: forma, longitud, color, distribución espacial o composición, imágenes de las figuras (vestuario, maquillaje, gestos, cortes del cabello, poses), estado del material fotográfico, contexto situacional si está en el álbum o si es una pieza individual, personal, etc., y del acto de contemplación, ¿qué es lo que hay representado en la foto?, ¿qué imaginamos y sentimos a partir de ese ámbito icónico?. Les hice hincapié en el hecho de que toda fotografía incorpora su contexto, es decir carga con las condiciones situacionales (espacio-temporales) del momento en que fue tomada. No obstante, muchas de las intenciones de la foto yacen escondidas, muchas jamás se sabrán. Esto quiere decir que propicia una interpretación performática, una puesta en escena del mundo vivido pero reactualizado por el sujeto que en primera instancia ve y luego mira, a medida que observa, análoga, diferencia y generaliza.



Fig. 10

Luego, pasamos a hablar de una fotografía de mi autoría que llevé como ejemplo (fig.10) Comenzamos describiendo la foto, sus figuras, el cromatismo, la luz, la composición (¿simétrica estática o asimétrica dinámica?), ¿qué le da dinámica a la foto?, ¿cuáles son los elementos que tienen relación entre sí? No faltó quién preguntara por la acción performática del instante mismo en que fue tomada, la intencionalidad y los deseos. Este ejercicio es bastante interesante desde la dialogía pedagógica, por cuanto los estudiantes tienen al autor y pueden aprender mucho de su experiencia. Luego, ahondamos en lo connotativo; los motivé a ir más allá del ver, los invité a imaginar, a crear desde sus intenciones, deseos y creencias; un ámbito relacional de inquietudes múltiples. La pregunta es importante para desbloquear la voz y la expresión; así como los estudiantes no están acostumbrados al taller, a la actividad, al disenso, tampoco están acostumbrados a hablar por ejercicio de su propia voluntad imaginativa: ¿qué sentimientos les despierta mirar esta foto?, ¿qué les dice el azul del cielo?, ¿qué sensaciones experimentan al mirar el agua de la laguna?; comenten la relación entre el azul del cielo, el azul de la chaqueta del campesino y el verde-azul del agua de la laguna,

¿qué podemos pensar de la relación burro (pata) y el campesino (pie)? (...risas...), ¿cuáles son las relaciones en actitud y forma de ser de las dos figuras de la fotografía?, ¿qué quiere decir la imaginación popular de la montaña, del valle o de la costa, cuando dice “el hombre trabaja como un burro”, o “es un burro”? (...risas...cuchicheos y ademanes morbosos); volvamos al azul, pero antes contemplemos la figura del campesino, su corpulencia, seguridad y desplazamiento. Ahora, díganme una cosa: ¿les diría la fotografía lo mismo si no estuviera el campesino y el burro?, ¿qué o quién integra el paisaje, lo hace expresivo y comunicativo para los que lo ven?, y algo más, ¿quién puede decir si los cuatro elementales de la naturaleza, agua, fuego, tierra y aire, están allí?; una pregunta final, final para recomenzar, ¿qué sentirían o harían, si en este preciso momento, el de la foto, o en otro parecido a ese, ustedes estuvieran allí, a la intemperie, bajo el sol que los abraza, rozados por la brisa del viento que se arremolina en la laguna, circuidos por el cielo infinito, seguidos por un burro dócil, humilde y fuerte?. Les recomiendo que vayan a la laguna de La Tota, en Boyacá, una de las únicas lagunas en el mundo que tiene playa y palpitan a más de 3.000 metros de altura. Vayan y tómenle una foto en la eternidad del tiempo, o posen con ella para su álbum de vida imaginario.



Fig. 10



Fig. 11



Fig.12

En seguida vinieron diapositivas con fotografías y publicidad para observar, además de lo ya anotado, el encuadre, la focalización, los planos (general, medio, primer plano) y las angulaciones (picado, contrapicado, normal). Vimos cómo la fragmentación del cuerpo expresa múltiples sentidos y erotiza la imagen (Addax fig 10 y calzado Fiori 11); la retórica da la sensación de objetividad por cuanto se presenta el producto desde varios

puntos de vista. También señalamos los niveles consciente y subconsciente (camioneta Prado fig. 12); el sentido de libertad y de posesión que se vende: por un lado la ciudad y por otro el desierto; en el plano consciente está la camioneta de cara a la gran ciudad; el color rojo vehicula hacia el espectador/consumidor estados de fuerza, agresividad, poder, sensualidad; el plano subconsciente, expresado en un reflejo (espejo) del charco, refuerza los “valores” modernos, revelando un espacio suficiente y vasto, en cuyas praderas la fuerza y la soledad hacen sentir al dueño (consumidor posible) en un ambiente de vaqueros, medio héroe, medio salvaje.

Hablamos de los elementos expresivos, retóricos y técnicos, de que se vale la publicidad para aumentar el deseo de consumo en los individuos. Finalmente, se les repartió un hoja en blanco y se les pidió que escribieran sus ideas y sentimientos de cara a las fotografías y/o álbumes que habían llevado. Al cabo de media hora se les entrevistó para el video. A continuación transcribo algunos comentarios; es obvio que no hay precisión en sus apreciaciones, ni claridad en los conceptos que se aplicaron, pues con una sesión no se espera tales resultados, y aunque hay deficiencia en la redacción y ortografía en la mayoría de los textos, se puede leer el interés por encontrar sentidos y la valoración cognoscitiva y emocional de una práctica así. Quizás las debilidades lingüísticas sean más fruto de lo que no se hace en clase ni se promueve, que del descuido de los estudiantes. La escritura y la lectura requieren de una práctica constante, por demás tarea lúdica antes que normativa. Puede parecer curioso que sean las mujeres las que más se esforzaron por interpretar y escribir lo que sentían e imaginaban con respecto a las fotografías que llevaron; pero los regímenes de la imagen comportan empatías con lo femenino, como lo indicamos al iniciar esta deriva. Vale la aclaración, no estamos proclamando a la mujer como la única capaz de acercarse a la imagen; sino resaltando su afectos y efectos innatos; es obvio que la posmodernidad ha cuestionado el carácter masculino del hombre y lo ha replegado hacia su universo femenino, atrofiado y tergiversado por el racionalismo imperante. El primer comentario fue transcrito del video; es decir que su origen es oral; no así los restantes, que tienen su origen propiamente en la escritura:

“Me parece supremamente interesante porque más allá de un paisaje, de un conjunto de personas, está lo que de pronto uno piensa que cada una de estas personas estén

pensando en el momento de la fotografía, si lo que reflejan en el rostro es de verdad o es algo por el momento de la foto. Son muchas cosas. Por ejemplo esta foto (señala una de las fotos preferidas) yo la puedo analizar con lo que comparábamos ahorita del agua y todo eso (se refiere a la foto "El campesino y el burro"), puedo hablar muchas cosas de esto; puede decir que el agua representa el origen de cada una de estas personas, muchas cosas así. Osea, yo con este taller obtuve muchas cosas; uno cada día aprende más cosas y de pronto lo que hoy aprendí es mucho mejor a lo que pude haber aprendido un día en donde no estuvieran dictando estos talleres, sí?. Y, es que detrás de una imagen hay tantas cosas escondidas, tantos sentimientos bellos, tantas cosas, que de pronto ve uno una foto y pensar que ahorita lo que está en esta foto ya no es así, sino que ya pasó y qué chévere que ahí está el recuerdo, osea uno puede sacar muchas cosas del taller". [Mónica Patricia Santos. Diarivideo de Junio 19/00].

Con la palabra "cosas", Mónica Patricia, cataliza imaginariamente los referentes denotativos y connotativos de la imagen fija que aprendió; además, llena de sentido lo que intuye "detrás de una imagen" o lo que "más allá de un paisaje" puede mirar o interpretar. En otro texto, esta vez escrito, Mónica Patricia, escribió refiriendo a fotos de un reinado de belleza del barrio, sobre todo a las últimas fotos del álbum: *"Creo que el motivo por el cual están de últimas en el álbum es porque son dos cosas muy importantes en éste momento de mi vida porque ahí está mi presente y también porque estas dos personas estén conmigo también en el futuro".* Sólo ella sabe los resultados de su premonición, pero de cualquier manera moviliza al interior de su imaginación los afectos y efectos de una imagen así. En cambio Yeny Sofia, se mete en el mundo de sus sentimientos, escarba y los reconfirma como valores que la acompañan y le dan seguridad. Es decir, la lectura de sus fotografías le sirve para reencontrar la razón por la cual sus familiares mantienen lazos afectivos, especialmente ella con su hermana:

"Personalmente yo escogí todas las fotos por que todo me expresa cariño aunque cuando era pequeña no me gustaba que me fotografieran, pero poco a poco me fui acostumbrando. Hoy 2 fotos en especial una es cuando estaba como de 4 años era noche de Hollowin, me gustó porque muestra una faceta en la cual era muy gordita, y era crespa y muy mona, me acuerdo y me cuentan que me decían la gringa de la familia, en el interior observo que estaba de noche, había muchas personas, mirando esa foto la observé y mire a mi hermana y me dio mucha felicidad porque comprendí que mi hermana y yo siempre hemos compartido y hemos estado juntas. Y otra es cuando estábamos reunida toda la familia, aunque mi madre se encontraba embarazada y el bebé a bordo era yo todos se ven muy contentos, en la primera comunión mía me llamó mucho la atención por que la realice en Giradot, esta foto me la tomaron con (una) el padre con cual realicé la primera comunión, el fondo es muy llamativo porque tiene muchas figuras son como de esclavos luchando x sobrevivir, resumiendo en mi vida he respirado un aire de cariño, del saber compartir con mis familiares. aunque no pude

mostrar las fotos en que mis primas mas cercanas estaban en estados Unidos y en París, y no las pude traer porque se me quedaron” [Yeny Sofía. Diario de Junio 19/00].

En otros casos como el de Jonathan Harbin la descripción de la fotografía, lo lleva a razonar sobre el carácter y estado anímico de quienes están en la foto representados, en primera instancia, y luego piensa a través de su madre en el orgullo familiar. Se hace más evidente cuando indica que la línea de interés recae sobre el diploma de la hermana, el punto importante de la performance fotográfica:

“Veó my hermana con una alegría profunda, veó a my hermano un poco serio y tierno, veó a my mamá enorgullecida de nosotros, y me veó yo un poco serio pues siempre lo he sido.

Se ve una línea de interés en la cual se ve reflejado el diploma de my hermana, y en el fondo de la foto una reja de metal de color café” [Diario de Junio 19/00].

También encontramos textos que intentan hacer una lectura metódica, esforzándose por aplicar los conceptos y estrategias interpretativas que se ofrecieron en el taller. Daissy Dalilian, por ejemplo, recupera el modelo de lectura ejercitado como ver e imaginar, denotar y connotar; y aunque su escritura es fragmentada y accidentada en la sintaxis y ortografía, revela el interés perceptual y cierto nivel explicativo de la composición icónica y contextual de la fotografía elegida:

“Lo q´ Veo:

Un paisaje en las piedras de tunja, a la luz de día- gente reunida en familia- es tipo de foto simétrica estática, no muy clara por la lejana a la q´ la tomaron, pero llamativa por su naturaleza. con una importante línea de fuerza en la parte inferior izquierda, un poco más alta el enfoque de la línea geométrica, sus estilos y clases de colores.

Lo q´ miro:

Unidad en familia, la madre naturaleza, y junto a ellos paz, libertad y alegría, miro un paseo en las piedras de tunja. Miro q´ de pronto la expresión q´ se ve puede ser fingida al saber que la actitud va a salir en la foto de pronto. en sí su felicidad no es sincera sino aparentada. Se mira un poco división del grupo, ya sea por uno u otro motivo como: El no pertenecer a la familia o no conocerse.

La toma no trata tanto de dirigirse hacia las personas sino expandirse hacia el Horizonte. Es es un momento en el se trata de aparentar lo q´ no es o no se vive para q´ la persona q´ vea la foto se lleve quisas la mejor impresión” [Diario de Junio 19/00].

El texto de Javier Anubis, es igual de significativo que los anteriores, por cuanto además de valorar la fraternidad y la unión familiar, goza mirando la imagen y cae en cuenta de la

irrepetibilidad de cada momento, de cada acción fotográfica; por consiguiente desea, como en el cuento de hadas que la situación concreta en que tuvo lugar esa dicha, se repita. Esto me hace pensar en que la imagen no únicamente indica o significa, sino que por medio de la imaginación, el Lector/Espectador, hace que la imagen narre, cuente una historia que cobra realidad.

"Esta foto me agrada mucho ya que me encuentro con mi primo y mis hermanos. Esta foto me recuerda con mucho agrado el bautismo de mi hermano menor y las pocas veces que me veo reunido con todas las personas que más quiero. Aquí yo alcanzo a observar mucha alegría en los rostros de las personas que acompañan a mi hermano. Yo quisiera que estos momentos se repitieran una y otra vez. Aquí también se ve la inocencia de mi hermano que todavía es una persona pequeña e indefensa de todo peligro el cual conoce la verdadera realidad de la vida. Esta foto me agradó mucho al igual que el taller" [Javier Anubis. Diario de Junio 19/00].

El grupo terminó interesado en la lectura de la imagen fotográfica y había bastante conversación grupal referida a las fotos. Muchos estaban concentrados con fotografía en mano, tratando de interpretar y adivinar secretos ocultos detrás de las formas, los contrastes cromáticos y la composición. El recuerdo del rito espacio-temporal en que se tomaron los fotos fue evidente, y se notaba en algunos cierta nostalgia y gracia al contarlos. Es evidente que las competencias imaginativas de corte puramente poético o estético toman protagonismo:

"Detrás de estas fotos hay otro mundo, pensar que eso que está allí ya no está", "es una foto muy bonita porque allí estoy yo cuando fui reina del barrio", "es mi hermanito, lo quiero mucho", "es una foto importante para mi porque están reunidos mis padres, además fue el día en que di mi primer paso", "es la única que me gusta, porque en las otras parecen que no fueran mi familia", "esta es de mi primera salida al parque Salitre",

o estos otros comentarios que no sólo imaginan o describen, sino que además evalúan la realidad en la cual viven:

"también me recuerda cuando mi papi no llevaba casi cada ocho días a pasear, pues eso es lo que el dice ya que yo tenía como un año de nacida", "es fea pero la quiero, por que estoy con mi prima que vive en el exterior", "es la única foto que tengo de año y medio, no tengo más, entonces por eso la guardo con mucho recelo", "yo quise mirar esta foto por que inspira armonía, unión. Y también el recuerdo de un momento alegre el cual nunca más será borrado de mi memoria" [Mónica Patricia. Diario del 19 de mayo/00].

Si los muchachos no hablaban, ni preguntaban, ni respondían en el transcurso del taller con soltura, como era de suponer, al final, tratándose de sus sentimientos y experiencias,

todos querían hablar y preguntaban sobre conceptos que yo había dicho y explicado, querían comprender y aplicar a la lectura de su fotografía. Fue interesante esta parte, pude comprobar que cuando uno afecta los sentimientos y la competencia imaginativa (es decir deseante) del muchacho o muchacha, la lengua toma conciencia comunicativa y se desplaza del chiste que reta nervioso, a la pregunta por saber o aprender algo para poder descifrar los secretos de la vida experimentada o ficcionada, tal vez deba decir narrada, descrita en algunos casos con tanta minucia que advertimos alguna cualidad escritural o de observación en potencia. Se me recriminará el querer ver oasis donde no hay sino arena, pero tal vez es un problema de sensibilidad y de imaginación pedagógica, un querer creer en que es posible a partir de lo que hay, remontar el vuelo. Si la educación tan sólo le ayudara al estudiante a desarrollar tales cualidades, recuperaría su sentido original. Es claro que un álbum familiar es una historia con principio, complicación y desenlace (a veces este último queda en suspenso). Me parece que desde este punto de vista el taller fue un éxito, la mayoría escribió partiendo del ver hasta el mirar, valorando los sentimientos recuperados, redescubriendo las huellas que el tiempo deja a su paso, haciendo conciencia de su presencia en este mundo:

"En esta foto observo 13 personas 2 estatuas las personas estan un poco serias a una de las estatuas no se le ve la cara pero a la otra sí las dos son santos allí estábamos en la iglesia de mi barrio yo miro que mis heormanitos estan alegres y yo tambien, las demás personas estan un poco seria o tensas habían personas que yo no se quienes son una es mi mamá que esta al lado derecho con un vestido rojo una blusa blanca y un peinado que le luse, al pie de ella esta la madrina de mi hermano menor la cual esta con un vestido morado despues de ella esta la madrina de mi hermana mayor la cual tiene un vestido morado clarito alli ella se encuentra muy seria tal vez triste enseguida esta el padre que nos Bautiso el sebe todo alegre y tiene una sotana blanca y unas cruces a cada lado de su pecho y su corazón elcual nos muestra su pureza a su lado o a la izquierda se ven 2 sdeñores y una señorita uno de los eñores es mi padre el cual tiene un vestido gris y una bluisa gris y se ve contento y muestra una armonía suprema" [Yuly Torres. Diario de Junio 19/00].

"Este album comienza con el nacimiento de mi hermano, luego muestra el crecimiento de él y mi llegada al mundo; desde esemomento comienzo a compartir, a expresar mis sentimientos como niña, o darlos a conocer a mis padres y a mi hermano. Tambien se encuentran unas fotos de mis abuelos maternos y paternos en la cual se puede encontrar la unión y alegría de pode estar juntos, aunque hubiera gustado conocer a mi abuelo paterno y compartir muchas cosas con él, me hubiera gustado por llegar a jugar y reir con él.

En esta album hay una foto la cual me gusta mucho pues cuando yo cuando era un bebé tenía un problema con los angulos de mis caderas y en mibautizo se encontraba toda la familia reunida pero esta reunión tuvo mucha alegría por que fueron mis primeros pasos. Para resumir este album termina con mis fotos en las cuales las últimas paginas muestran mis cambios de los 9 años”[Diana Carolina. Diario de Junio 19/00].

“Al ver y mirar la primera foto lo primero que se me ocurre expresar, es la alegría que denotan mis hermanitas en forma de gestos, los colores juegan con al contraste de lo que se quiere mostrar ya que son muy enérgicos, cálidos y vivos. Los ositos que nos acompañan son de gran importancia ya que nos (...) satisface saber que aún existen. En secuencia o medida de que hibamos creciendo, la foto siguiente fue escogida para los afiches de NIAGARA “lavandería”, puesto que mi hermana y yo como gemelas llamábamos la atención; la vestimenta era o tenía que ser exactamente igual como nosotras y los colores equivalentemente llamativos; el paisaje que se observa no es muy interezante “solo pasto”, aparece un zapato desconocido en la foto color blanco de ebilla lo mismo que la media que lo acompaña. El cabello rojiso, churco, hacía conjunto con los zapatos rojos; los ojos verdes claros con los vestidos azules y las medias blancas de encaje con la piel. La pasividad es lo más elemental de la foto. Una de las mayores características que tengo desde pequeña es la espontaneidad y la alegría que demuestro en cada una de ellas. Al mirar la siguiente foto me da una sensación de llorar por la alegría, lo primero que miro son los patines que yo tenía rotos, azules que era el color con el que yo me identificaba y en la última foto veo y miro la gran importancia que tiene mi familia y la que yo tengo para con ella” [Jenny Marcela. Diario de Junio 19/00].

Si bien, la mayoría de los comentarios no se atienen a la lectura de imagen fija compartida en el taller, sí dejan entrever la gran preocupación que les causó el taller, sobre todo con respecto a que detrás de la imagen fotográfica hay un secreto que es preciso aprender a leer. Los efectos y afectos imaginativos se presentaron como narración o metáfora de un instante que ya no ocurrirá jamás a no ser que el acto de ver vuelva como un rito. La fuente icónica fue importante para que los estudiantes escribieran, no importa con qué ortografía o forma, pero que escribieran; el paso siguiente sería revisar el texto en su forma y fondo, y el taller de escritura habría sido también una realidad. Estamos convencidos de la unificación de los niveles cognoscitivos, estéticos, éticos, lingüísticos, para alcanzar la excelencia, pero primero que lean y escriban libremente lo que deseen.

Al despedirse, algunas estudiantes, me preguntaron cuándo sería el próximo taller; tuve que decirles con cierta tristeza que no lo sabía, que quizá no habría otro. Escribiendo esto, pienso que mientras no haya una cultura del taller, éste como en el acto-fotográfico, también es único e irrepetible; mientras la pedagogía siga anclada en el pasado –lo

puede uno sentir cada vez que se realiza un taller: resistencia, choque, incomodidad—, hasta que lentamente se va conviniendo la dialogía y plurivocidad; pero para cuando esto ocurre ya el tiempo se ha agotado, incluso con reposición, pues fue necesario pedir dos horas más a la profesora de geometría para terminar el taller; al fin y al cabo estábamos haciendo una clase de geometría aplicada a la estética pictórica y a la composición de la imagen. Tal vez, los viejos del barrio donde yo nací tenían razón cuando repetían ante la tozudez de una tarea: una sola golondrina no hace verano. No obstante, el verano al fin llegará con o sin golondrinas.

VI. LA IMAGEN EN MOVIMIENTO: EL CINE

Cada vez que salgo del teatro de ver una película, me asoma un silencio que habla de sentimientos, emociones, ironías; un silencio que a fuerza de no poder callar habla de la vida, de mi vida. Más de una vez he regresado a la pantalla grande a ver una misma película o la he adquirido en video para acontecerla de nuevo cuantas veces quiera. Es como un poema o una novela al que se vuelve como a una cita clandestina. He aprendido parlamentos de memoria; guardo en mi archivo imaginario escenas, gestos, trazos, sonidos. ¿Por qué?, me pregunto. La película recibida y sintetizada en mi imaginario personal parece contestarme: porque eso también eres tú. Sólo entonces comienza mi gozo y mi disfrute, recordando o imaginando un parlamento, una escena, una sonrisa, una mirada, un encuadre, un movimiento de plano, un punto de vista, el montaje. De lo imaginario voy a lo simbólico y de aquí otra vez a la imagen cinética y así sucesivamente, como en un anillo de Ariadna, sin principio ni final, sin adentro ni afuera. Eso eres tú, me repito a mi mismo; un trozo de cine podría salvarte.

El cine es movimiento, fluidez, espejo, fuente de deseos, narcisismo, pornografía, conocimiento, emoción, escuela de los sentidos, etc., etc., Todos estos adjetivos y muchos otros que omito por ser demasiado conocidos, se aplican al arte cinematográfico de acuerdo a las circunstancias y a la forma de ser y de pensar de los espectadores. La que me parece imaginar por su dinámica contradictoria al generalizar y a la vez particularizar, es aquella definición que engloba a todas las definiciones: el cine es la vida. Bueno, alguien increpará: ¿y es que la vida es cine?, u otro se preguntará si para

entender el cine es preciso entender primero qué es la vida, puesto que esta lo define. Yo no tengo la fórmula para aclarar el galimatías, pero más que definir qué es la vida es preciso vivirla, sólo su dinámica interna nos hará protagonistas de su aventura. Puedo decir también que si la vida es una historia que nos cuentan y contamos a otros y a nosotros mismos, una historia padecida y gozada, una historia con principio, trama y final; entonces sí, el cine es la vida, porque nos representa en nuestro suceder y nos advierte sobre nuestro ser. Estamos arrojados al mundo que podría ser la pantalla de la existencia, alguien nos proyecta o nos proyectamos a nosotros mismos; estamos allí, sucediendo, fracasando o glorificando nuestros deseos (futuro), intenciones (presente) y creencias (pasado); muriendo a cada minuto con tal de vivir nuestra eternidad de instantes.

Y si con el cine aprendemos tanto, ¿por qué no está a la orden del día en nuestras escuelas?, ¿por qué la imagen rítmica sigue proscrita de los currículos aduciendo falsedad y estimulación de los “bajos instintos”? Cuánto le ha tocado al cine para imponerse, primero como un séptimo arte y luego, para ser visto como una fuente de conocimiento no ortodoxo, tan válido como la novela de Joyce o como el álgebra de Baldor. Cien años ya desde que los hermanos Lumiere, Edison o los Skladanowski, pudieron con procedimientos similares, captar y proyectar sobre una pantalla plana imágenes que transmitían sensaciones continuadas de movimiento. Noventa años de que Melies, Porter y Griffith, fragmentan el espacio y elevan el melodrama a categoría cinematográfica. A partir de allí el espacio y el tiempo serán experimentados como montaje realista primero, y como suspenso y ficción, después. Por eso, hacia el año de 1914, el italiano Riccioto Canudo, publica “El manifiesto de las artes”, en donde hace una defensa al cine como una síntesis de las artes, mayor a la opinión simple que lo exalta como descubrimiento científico y entretenimiento tecnológico; pero dejemos que sea el mismo manifiesto el que nos reubique, pues parece que hoy, después de 86 años, aún seguimos desubicados de su validez: *“Nuestro tiempo ha sintetizado en un impulso divino las múltiples experiencias del hombre. Y hemos sacado todas las conclusiones de la vida práctica y sentimental. Hemos casado a la ciencia con el Arte, quiero decir, los descubrimientos y las incógnitas de la ciencia con el ideal de Arte, aplicando la primera al último para captar y fijar los ritmos de la luz. Es el cine. El séptimo arte concilia de esta*

forma a todos los demás. Cuadros en movimiento. Arte plástica que se desarrolla según leyes del Arte Rítmica”.

Hoy sabemos que además de reconocer su episteme imaginativa, es necesario una educación cinematográfica que enseñe a leer y escribir en imágenes, pues estos afectos y efectos no son competencias espontáneas. Sin una pedagogía de la imaginación cinematográfica que comprenda lo icónico, interprete lo objetivo y valore lo subjetivo, el cine no sería más que un negocio de distracción burguesa, que impone modas y muestra como un somnífero la vida de los pueblos. “El sueño americano”, lo han llamado otros, pensando en la máquina de quimeras, que fabrica además de sueños efímeros, dinero, y que se llama Holliwood. Por fortuna ante tal monopolio y poder de penetración cultural, los cineastas y productores independientes luchan por la autonomía ante el mercado y las ideologías dominantes, con tal de producir un cine crítico y creativo; un cine que no sólo muestre nuestros rostros sino además que los enfrente ante los ojos de la imaginación, cuya luminosidad cubre lo patético y nos da a ver los conflictos, angustias e intenciones del hombre de últimas horas.

A riesgo de ser extensa, voy a transcribir por completo las cita que Miguel Ángel Santos hace de Alcover y Urbez (1976) en su libro Imagen y Educación:

“Ver cine es, pues, en último término, ver realidad, y criticar cine es criticar realidad; una realidad que, como es obvio, tiene múltiples dimensiones, desde la más objetiva a la más subjetiva, desde la más cosista a la más espiritual, desde la más empírica a la más metafísica, desde la más individual a la más colectiva. En consecuencia, el cine, como el arte, es un instrumento pedagógico de primera magnitud tanto para educar como para conducir, ya que por su medio el espectador crítico se relaciona con la realidad desde sí mismo (educere) y es llamado a incidir en la realidad consigo mismo (conducere). Los educadores, desde esta perspectiva, deben ser los primeros alumnos cinematográficos para ser, en definitiva, alumnos realistas capaces de comprender el momento histórico desde y en el que existen y educan, y los educandos deben recibir de sus educadores aquellos instrumentos hermenéuticos precisos para convertirse también ellos en alumnos de la realidad a través del cine por medio de un análisis de la obra de comunicación fílmica, análisis que impone su interpretación objetiva y su valoración subjetiva” [1998;34].

Tengo unos reparos a la cita de Alcover y Urbez, objeciones que se pueden superar desde la pedagogía de la imaginación, sin duda. Estoy de acuerdo con la pedagogía que plantea, pero no como instrumento o simple didáctica que reza: haciendo esto me da esto;

sino como fuente de sentidos y valores imprevistos e imprevisibles pero efectivos y afectivos de cualquier manera. Por otro lado entiendo "la realidad" como la definimos en la deriva "Los senderos": como negociada y construida por los sujetos en dialogía continua. Por consiguiente, esa concreción de "alumnos realistas" tendría que ser metacrítica, por cuanto tendría que pensar la realidad pensando qué es realidad; esto lo logra la imaginación que se desdobra en la subjetividad superando la fisura con la objetividad. Concluimos que "los alumnos" no únicamente serían "alumnos de la realidad a través del cine", sino creadores de realidad a través y en el cine.

VII. EMOCION, SENTIMIENTO Y EXPRESIÓN

El significado de la forma fílmica es un sistema, un todo estructurado y no la reunión de fragmentos: 24 fotogramas por segundo, parlamentos y sonidos. "La mente humana reclama la forma", nos dice Bordwell y Thompson [1995; 41]. El cine como toda obra de arte sigue unas pautas y estructuras. El estudio de su naturaleza artística es competencia de la estética y de la imaginación poética. El espectador de una película percibe la forma fílmica como un sistema y por consiguiente requiere saber como se forma, a fin de habitar en ella. Ya hemos sostenido que la percepción es una actividad del observador y por consiguiente es un acto cognitivo. Los estudios sobre percepción visual confirman que el papel de la mirada no es simplemente de recepción pasiva, sino más bien de percepción activa. La mirada a través del mundo vagabundea dirigida por la atención, "focalizando la restringida gama de la visión, ahora sobre este lugar, ahora sobre aquel otro, siguiendo el vuelo de una lejana gaviota, explorando un árbol para captar su forma, y es un comportamiento tan eminentemente activo que en realidad se interpreta como percepción visual" [Rudolf Arnheim; 1969; 19-20].

Con la imaginación, el pensamiento no va más allá de la percepción, sino que ésta forma parte de aquel y viceversa. La percepción es la encargada de seleccionar el material cognoscitivo. Para Arnheim y los perceptivistas de formación gestáltica, la función de la mirada se basa en el cumplimiento de una percepción visual total, en la que las modalidades fundamentales para reconocer el mundo en su constante devenir son las siguientes: la exploración, la simplificación, la esencialización, la abstracción, el análisis y

la síntesis, la confrontación y la combinación. A manera de conclusión digamos que en el acto de la visión el hombre se transforma, e incluso en las imágenes que parecen no tener relevancia como los cómics por ejemplo, que para el adulto demasiado serio son una perdedera de tiempo.

Emoción, sentimiento y expresión, conceptos tan desvalorizados por la educación tradicional que ve en lo emocional lo imprevisible, lo inestable y de reacción irracional; y en lo sentimental lo espontáneo poco fiable, puesto que connota, dicen, deficiencia en el desarrollo cognitivo. Ahora bien, dado que el arte transmite emociones y sentimientos, para el racionalista es poco confiable y su valor cognoscitivo y social es deficiente. Quizá hoy la escuela tome el cine como útil pero todavía no esencial. Arnheim replantea esto, tomando un ejemplo:

Un acto de cognición: veo un reptil

Una lucha motivacional como consecuencia: intento escapar.

Un despertar causado por ambas: el corazón se acelera, etc.

Únicamente el tercer componente representa la cualidad mental concreta que se puede llamar con mayor prioridad "emocional"; a las dos primeras se las interpreta mal al darles este título. En consecuencia, toda experiencia a la que se llama "emoción" se describe falsamente como una manifestación meramente secundaria. Toda acción humana se constituye en diferentes grados partiendo de tres estadios: cognición, motivación y reacción. La actividad artística es tan emocional como cualquier otra, ya que supone los mismos tres planos de desarrollo; lo que la diferencia es que conlleva una carga expresiva y comunicacional que otras actividades no privilegian. La expresión que caracteriza al arte está conformada con propuestas visuales, es decir, por *"...la dinámica de fuerzas dirigidas y hechas visibles a los ojos. Mediante una hábil materialización de estas fuerzas dinámicas el artista expone su planteamiento. En consecuencia, todo profesor de arte competente guía a sus alumnos desde el mismo comienzo hacia los medios de expresión dinámica. Y mirar el arte con sensibilidad significa rendirse a la guía de la forma dinámica"* [Arnheim; 1969; 45].

Las imágenes cinematográficas apuntan a la naturaleza de la condición humana por medio de la dinámica de que son portadoras. La significación de esos hechos expresados

se da, entonces, por vías sensoriales, por formas que expresan sentimientos y metáforas que narran el mundo. Como obra de arte el cine constituye un juego mutuo entre visión, pensamiento e imaginación. La individualidad de la existencia particular y la generalidad de los tipos se unen en una imagen. Percepto y concepto, animándose y esclareciéndose entre sí, se revelan como dos aspectos de una única y misma experiencia.

Ahora bien, si la mente no descansa nunca, la imaginación está buscando constantemente ciertos órdenes significativos; observando el mundo para romper los modelos habituales. De allí que nuestra actividad perceptual no resida en la propia obra artística, sino en el sujeto que imagina. Se cualifican las dinámicas y se unifican. Las partes vuelven al todo, dentro de un juego que ejerce y desarrolla la capacidad de atención, de anticiparnos a hechos futuros, de extraer conclusiones, de proyectar nuevas realidades. Porque “un poema solamente consta de unas palabras escritas en un papel; una canción de simples vibraciones acústicas; y una película, de patrones de luz y oscuridad en una pantalla. Los objetos no hacen nada. Evidentemente, por lo tanto, la obra artística y el observador dependen uno del otro” [Bordwell y Thompson; 1995; 42].

Las expectativas formales son los efectos y afectos de la imaginación poética, en la medida que la forma de una obra artística que crea un tipo especial de implicación en el espectador; además “La forma fílmica puede hacernos volver a percibir las cosas, reorganizando nuestros hábitos usuales y sugiriendo formas nuevas de oír, ver, sentir y pensar” [Bordwell;1995; 44]. Puede ocurrir que cuando uno va ha cine espere ver ciertas formas y contenidos ya determinados por la costumbre, pero tranquilamente pueden romperse esas expectativas y si la imaginación no es creativa sino reproductiva, entonces, el film visto corre el peligro de pasar desapercibido. Esto suele ocurrir con quienes no quieren ver más allá de lo que ya han visto y descalifican una obra o la degradan.

Cuando no se satisfacen las expectativas inmediatamente, se retarda la comprensión y acrecienta la imaginación; es decir el deseo de completar lo no representado, lo no contado. A este recurso emotivo-perceptivo lo denominamos *suspense*. Por otro lado, el espectador a través de las pistas elabora hipótesis sobre acontecimientos anteriores o posteriores, desarrollando la curiosidad, el deseo de saber más sobre tal o cual asunto,

de aclarar tal o cual escena, de retener tal o cual parlamento. Esta actividad imaginativa se acrecienta cuando las películas poseen desequilibrios o contradicciones, como por ejemplo las expresionistas, surrealistas y experimentales. La intención no es condenar estas películas, sino comprender que al perturbarnos crean expectativas formales nuevas. Desde este punto de vista, *“no hay límite para el número posible de organizaciones formales que pueden crear las películas, y nuestro disfrute del cine en su totalidad podrá aumentar solo si estamos preparados para explotar este tipo de pistas menos familiares que nos ofrecen los filmes mas inconformistas”* [Bordwell y Thompson; 1995;46].

El film es un sistema organizado en pistas que debemos seguir lúdicamente para reordenar el caos. Consideramos como sistema cualquier grupo de elementos dependientes entre sí afectados unos por otros. Si falla un elemento afecta la totalidad. *“Si la forma es el sistema total que el espectador atribuye a la película, no hay interior ni exterior. Cada componente funciona como una parte de la estructura global percibida”* [Bordwell y Thompson; 1995; 43].

Es preciso superar el concepto de contraposición entre LA FORMA Y EL CONTENIDO, en el sentido de que este último es contenido (está dentro) de la forma. Es así como en la educación visual se propone no únicamente reconsiderar la forma como un plano secundario, sino evitar la división. Cada componente funciona como una parte de la estructura global percibida. Pero los sistemas se subdividen en subsistemas y nuestra imaginación trata de vincularlos entre sí. Para Bordwell y Thompson, en la obra cinematográfica percibimos la narración (historia y argumento) y un sistema estilístico (la forma en que se mueve la cámara, el diseño del color y de la imagen, la utilización de la música y otros recursos). Los recursos estilísticos son el resultado de diferentes técnicas cinematográficas; de allí el realismo, el naturalismo, el surrealismo, el expresionismo, las tecnologías virtuales, y demás. Los movimientos de cámara llaman nuestra atención sobre la acción de la historia, porque se encargan de darnos a ver, mostramos el encuadre o el punto de vista desde donde miramos la escena. Frente a la lentitud y meditación poética de un Kurusawua en *“Sueños”* (1994), tenemos la velocidad tridimensional de *The Matrix* (1999), en donde la realidad se desdibuja frente a la odisea

digital arrojándonos a un vértigo electrónico. En estos filmes, como en tantos otros, hay una composición consciente de los decorados, la puesta en escena, las figuras, los planos y las angulaciones que causan las dinámicas perceptivas que afectan nuestras emociones. La música, por ejemplo, sirve para describir personajes y para darle fuerza contextual a las acciones. Por la música podemos habitar en el ambiente que nos propone el film, recobrar los recuerdos para enfrentar los efectos síquicos que se expresan, interconectar sensaciones o adelantar sentimientos a través del juego del suspenso, como en "Tesis" de Almenabar (1998).

Es pertinente remitirnos aquí al modelo de lectura que propusimos para la imagen fija en el taller anterior. Desde el punto de vista del fotograma, la imagen fílmica puede ser abordada desde esas relaciones denotativas y connotativas; de hecho el sustento del cine está en la fotografía, la pintura, la música, entre otras artes y saberes.

También encontramos unos elementos formales que tejen los significados narrativos y estilísticos:

1) **Función y motivación:** cuyo motivo principal busca similitudes y se repite constantemente, haciendo paralelismos de imagen, de música, de argumento o de parlamento. En *The Crow*, de Alex Proyas (1995), vemos que se repite la figura del cuervo y la sensación de que el protagonista y también el espectador, además de sentir que vuela, ve a través de sus ojos. El ojo entabla una relación paralelística con los recuerdos bellos que Eric tiene de su novia, por un lado, y por otro, con la manía cómplice del "Tipo" malo de la película y su hermana-amante, de sacarle los ojos a todo aquel que no obedezca o vaya contra sus intereses. También encontramos similitud entre el parlamento "todo el poder del mundo está en los ojos; a veces son más útiles que la gente que los lleva", que dice el "Tipo" a la hora de morir justo en el instante en que Eric, al final de la película le pone los dedos en los ojos y mira a través de ellos la escena del hospital cuando Shelley muere. "Tengo algo para darte –le dice–, treinta horas de dolor. ¡Todas Juntas! . Todas para ti", y lo arroja sobre un pedestal del edificio. Tampoco es gratuito que el argumento inicie con la fachada del edificio donde ocurrió el crimen; allí vemos una ventana redonda con cristales muy similares a la retina y pupila del ojo, más

tarde veremos el ojos del cuervo en primer plano. Al final, la hermana del “tipo” que colecciona los ojos de sus víctimas, también muere bajo el pico del cuervo, cumpliendo con la profecía popular “cría cuervos y te sacarán los ojos”. El ojo, la visión, la mirada, hacen parte de la vida moderna y las nuevas tecnologías.

2) **Diferencia y variación:** es decir que un film no puede componerse sólo de repeticiones, pues su percepción sería aburrida y terminaría en una mecanización disimulada; por consiguiente hay variación rítmica, contraste y cambios. Aunque se repitan los motivos (escenas, decorados, acciones, objetos, recursos estilísticos, etc.), esto nunca se hará de forma exacta, y a no ser que el espectador juegue entre su memoria y su imaginación jamás podrá relacionarlos entre si. Recordemos por ejemplo, que en *The Crow*, cada vez que Eric toca una fotografía o algo que era de su novia, recuerda en diferentes circunstancias la relación; siempre es un dato nuevo el que vemos. También en “*Secretos del corazón*”, de Montxo Armendáriz (1997), podemos ver que se repite en tres ocasiones la escena del puente de piedra, pero cada una es un aporte nuevo a la historia: la primera, Javi no puede pasar porque le da miedo; la segunda, Javi ve como su hermano y los amigos cruzan el puente de piedra detrás de una muchacha; y la tercera, cuando Javi sale tras su tía que se va de la casa; en esta ocasión Javi cruza el puente, su tía María del otro lado lo espera.

3) **Desarrollo:** entre la similitud y la variación está el desarrollo, el principio de progresión o el proceso que va de un estado a otro, de una actitud a otra, etc; para observar detenidamente esta progresión es necesario hacer una segmentación del film, puede ser en escenas o en programas narrativos, o bien comparando el principio con el final. La segmentación del argumento en “*Secretos del corazón*” nos da unas pistas muy importantes; veamos una: el argumento comienza en la ciudad, luego vamos al pueblo, posteriormente volvemos a la ciudad, después volvemos al pueblo, para finalmente terminar en la ciudad. ¿Qué ha ocurrido entre ese ir y venir?; primero, que la vida es un vaivén, una lucha entre la realidad y el deseo (tradición / desmitificación); los niños oscilan entre el campo y lo urbano, la tradición y la civilización, la comunidad y la soledad; segundo, contextualiza el momento en que las ciudades crecen porque se abandonan los pueblos y el campo. Ahora bien, entre uno y otro está una forma de ser, de pensar y

actuar. En la ciudad estudian y se inician en los más variados comportamientos que la juventud posee en la modernidad; en el pueblo, los personajes regresan al pasado de la cultura rural con sus costumbres, valores y secretos. Podríamos pensar que la película termina en la ciudad, porque Javi a superado el complejo de culpabilidad que él representa con respecto a sus padres, y porque, él mismo descubre cuál es su origen y cuál va a ser en adelante la conquista de su identidad. Al puro inicio de la película vemos cómo Juan, el hermano mayor, abandona a Javi en la orilla del puente; temeroso éste no lo puede cruzar. Lo vemos desilusionado y caminando solo. Al final de la película, vemos a Javi alegre, bailando con una niña ligeramente mayor que él, de la cual a través del film hemos deducido que se ha enamorado. El paralelismo con la iluminación de la fotografía del film, es interesante, pues ésta se compone entre la ondulación del claroscuro, juega con la luz que oculta y revela; a medida que avanza la historia vemos cómo la fotografía se aclara. El desarrollo del argumento no puede ser más evidente: el ir y venir entre el secreto y la verdad, entre la mentira y la realidad.

4) **Unidad y desunidad:** como lo expresan Bordwell y Thompson, en su libro citado, todas las relaciones entre los elementos de una película crean el sistema fílmico total. Pero si un elemento parece estar fuera de lugar, no podemos decir que no hace parte de la película, sino que es un elemento enigmático y probablemente incoherente, y aún pudiendo ser un defecto o descuido del sistema fílmico está integrado a la película y por lo tanto la afecta. Cuando vamos a cine y vemos una película en donde todo está relacionado y perfectamente claro, decimos que tiene Unidad, valorando a veces la película por ello; pero puede ocurrir lo contrario, entonces la Desunidad nos defrauda. Sin embargo, podemos ver la unidad y desunidad sin agregarles ningún valor predeterminado, sino como otra forma de percibir la realidad, como una propuesta estilística, en donde hay elementos que no encajan y que quedan así en la enigmática imaginación del espectador. Pues si el cine es como la vida, representa también su desunidad e incompreensión en muchas de las cosas que hacemos. En la película de Alex Proyas, *The Crow*, nos queda un enigma un poco absurdo, sólo comprensible en la imaginación: Eric venga a su novia pero el ya estaba muerto, no tiene sentido entonces haberlo hecho y sin embargo así ocurrió. De manera que la desunidad nos disloca el deseo proponiéndonos una meditación para antes de que suceda lo que sucedió; una

prevención diríamos, de lo que puede pasar. Pero, también podríamos superar la desunidad si pensamos en que el amor es eterno y único. Y entonces la incoherencia se vuelve coherente como ética amorosa que nos salva aún en la muerte. A continuación transcribo la declaración de un estudiante del colegio Jaime Pardo Leal, inmediatamente después de ver la película de Proyas:

"No puede llover todo el tiempo" (...) después de que acaba la maldad se supone que comienza un nuevo día y la película quiere enfatizar en eso. La película nos quiere narrar la historia de una pareja, tenían sus ideales, iban a casarse cuando de repente llegan unos vándalos a tirarse todo y a acabar con sus ideales de una manera mortal, porque los mataron y entonces pues cortaron sus ideales... llega como un justiciero que es el cuervo y resucita al protagonista que es el esposo de la pareja y le da la oportunidad de que él cobre venganza y haga justicia, claro que es una manera de hacer justicia que no se le halla sentido porque de todas maneras van a quedar muertos, y están muertos, entonces no hay justicia ahí. Si digamos los murieran y pudieran otra otra vez volver a realizar sus vidas sería otra manera como mejor pero pues en general la justicia no tiene así como mucho sentido..."[Leonardo Cañón. Diarivideo, mayo 29/00].

VIII. TALLER CUARTO

CINE-FORUM

1. Descripción del grupo:

Institución Educativa: CEDIT. Jaime Pardo Leal. Zona 15

Grado: Once de secundaria

Fecha: mayo 29

Número de participantes: 40 mixto.

Tiempo: dos sesiones: una de dos horas para ver la película, y otra de 4 horas con descanso intermedio, para realizar el taller.

2. Recursos: un salón amplio dónde sentarse en círculo y cómodamente. Televisor y V.H.S., un película en video, proyector de diapositivas y de acetatos. Video-grabadora. Refrigerio.

3. La deriva: la imaginación poética es emoción y conocimiento, imagen e idea. La ficción descubre lo que no vemos a simple vista ni oímos ni sentimos. En este sentido todo se puede expresar y comunicar; es preciso, entonces, reconocer, analizar e interpretar los elementos y características propias de la imagen y de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes éticas y estéticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea. Una parte de la imaginación poética es el cine, un género artístico relativamente nuevo, que acoge varias artes (literatura, teatro, música, pintura, etc.). Aparte de ser divertimento, el cine es útil y enriquecedor para la enseñanza, y, al

igual que la literatura y las humanidades, requiere de una atención y de unos recursos de lectura y escritura centrados en la imagen. No únicamente hay que enseñar con el cine, sino enseñar por y el cine. Las películas son textos vivos que esperan la activación imaginaria del receptor. Se necesita selección y crítica; sólo así enfrentaremos la realidad visual que nos toca hoy vivir.

4. Los senderos:

- ✓ Descubrir la metáfora (espejo) que el cine realiza proyectando la realidad.
- ✓ Comprender algunos aspectos básicos de la competencia expresiva, comunicativa y narrativa de la imagen, a través del CINE-FORO.
- ✓ Comprender las funciones denotativa y connotativa.
- ✓ Aprender a leer imágenes conociendo y aplicando su propia sintaxis (composición: argumento/historia, montaje, decorados, música, etc.).
- ✓ Establecer vínculos afectivos y cognoscitivos entre el emisor (la obra cinematográfica) y el receptor-espectador, a través de los niveles de significado del proceso de comunicación audiovisual.
- ✓ Proponer una experiencia pedagógica visual (taller, cine-foro) como respuesta académica al desafiante y complejo mundo de la imagen.

5. El mapa: El taller bien puede durar más de tres horas y para ello deben darse dos o tres sesiones de dos horas. Como recurso pedagógico, se les presentará a los estudiantes la película EL CUERVO de Alex Proyas, con dos o tres días de anticipación. Al final del film los estudiantes deberán escribir sus impresiones libremente (ver hoja guía No. 1). El material será recopilado como parte de la etnografía. También se les solicitará para el taller que lleven una fotografía en donde se encuentren personas, animales o cosas, con el cual guarden lazos de profundo afecto.

El taller se inicia con un acto auditivo. Los estudiantes cierran los ojos y el guía les lee el poema El Cuervo de Edgar Allan Poe. A continuación, con los ojos abiertos, se indaga por los aspectos más impactantes del poema y se explica los conceptos de denotación y connotación. Se presenta un fragmento de La Vendedora de Rosas (el inicio); la idea es hacer caer en la cuenta de la historia y el argumento, y de los índices embrionarios (río, la niña fuera de casa, la vendedora de rosas sacoliada visionando a su mamá, con unos niños mientras caminan sobre una calle mojada, etc.). A partir de un fragmento de la película El Muro de Pink Floyd (desde la danza de las flores hasta el martillo), explicar la denotación y la connotación; con base en un spot publicitario (Renaud Clío-comercial argentino), explicar los conceptos de historia y argumento; significado implícito, explícito, referencial e ideológico; decorados, puesta en escena (planos y angulaciones), personajes.

Ver fragmentos de la película The Crow. 3:00 a 3:30 p.m. De 3:30 a 4:00 p.m., descanso. Luego, se distribuyen por grupos y se dan las indicaciones y el material escrito (ver guía No.2). La idea es que cada grupo presente una lectura de la película desde un aspecto determinado; así, por ejemplo: Historia, argumento, personajes, decorados, puesta en escena (planos y angulaciones), significado implícito, explícito, referencial e ideológico. Tiempo límite: 30 minutos. En seguida, hay una puesta en común de la lectura de cada grupo; tiempo límite: 15 minutos cadauno. Cuando cada grupo exponga, el guía irá

complementando y aplicando las estrategias de lectura a la película; así por ejemplo, cuando se hable de decorados, el guía mostrará imágenes del estilo gótico y ampliará la información al gótico literario (Frankenstein, Drácula, Poe).

Hacia las 12:30 y ya para cerrar el taller, se les pide a los talleristas que tomen la foto que trajeron de casa, la peguen con cinta a un lado de la hoja de papel en blanco y escriban debajo un texto que la acompañe. Al finalizar, cada estudiante irá pegando en la pared el texto con la imagen. La exposición permitirá ahorrar tiempo, compartir la experiencia y valorar la práctica pedagógica.

Aclaración: La asistente y el camarógrafo entrevistarán, antes y después del taller, por separado y fuera del salón a algunos talleristas. Las preguntas básicas tienen que ver, primero, con las expectativas y luego, con la experiencia obtenida.

6. Los imaginarios: Fotografías personales. El video The Crow de Alex Proyas, El Muro de Pink Floyd, Drácula de Copola, Nosferatus de Herzog, el poema el Cuervo de Alan Poe, un Spot publicitario, imágenes en video del estilo Gótico, indicaciones conceptuales por escrito.

7. Anclajes y experiencia: No tengo otro remedio que comenzar por lo que más molesta. No basta con querer hacer las cosas, con pretender renovar la pedagogía, es preciso que haya condiciones, si no óptimas por lo menos suficientes o necesarias para llevar a acabo una actividad. Las instituciones escolares oficiales disponen (algunas) de medios técnicos, es cierto, pero en pésimo estado. Es una lástima, porque el trabajo no alcanza los límites propuestos y toca con voluntad y humildad "hacer lo que se puede". Los aparatos de TV. y VHS estaban en regular estado, pero fue así como los estudiantes vieron la película EL Cuervo; casi adivinando las secuencias, los rostros, los decorados, las acciones. Una vez terminaron de ver la cinta de video, se les dio una hoja a cada uno con preguntas para motivar sus expectativas hacia el taller posterior:

CEDIT JAIME PARDO LEAL. ZONA 15
Taller: Imagen-imaginarios. CINE-FORUM

Mayo 29. 1:00 p.m.

Nombre _____ Grado _____

Hola, recibe un cordial saludo. Seguramente, tienes mucho que decir acerca de la película The Crow (El Cuervo). Las preguntas que tienes que contestar no te quitarán tiempo, si piensas, claro, en que tus respuestas son parte de lo que ganaste viendo la película. Este cuestionario es para desarrollarlo en casa. Recuerda que debes llevarlo el lunes 29 a la 1:00 p.m. al taller, allí, juntos compartiremos ideas y sentimientos frente al film.

1. De forma sintética, cuenta la historia de la película.
2. ¿Qué sentimientos se movilizaron dentro de ti?
3. El tema principal de la película se puede explicar con una frase dicha en la película o deducida por ti, ¿cuál elegirías?
4. ¿Consideras la película bien hecha? si/no ¿Por qué?
5. Enumera los hechos o imágenes, o las escenas que más te impactaron
6. ¿Y que puedes decir del protagonista, Eric Raven?
7. Según tu apreciación personal, ¿qué papel juegan Sarah y el policía?
8. ¿Describe algunos de los personajes a los que se enfrentó Eric Raven.
9. Escribe tus impresiones con respecto al ambiente, a los escenarios y decorados en que se desarrolla la acción cinematográfica.
10. ¿Recuerdas lo que dice el narrador al final?. Escríbelo.
11. Haz algunos comentarios con respecto a las siguientes parlamentos expresados por personajes de la película:
 1. "Madre es el nombre de Dios en el corazón de los niños"
 2. "Todos somos víctimas"
 3. "Dejas de ser niño cuando sabes que vas a morir"
 4. "Todo el poder del mundo está en los ojos, a veces son más útiles que la gente que los lleva".
 5. "Me siento un pequeño gusano en un enorme anzuelo"
 6. "No puede llover todo el tiempo"

** La mayoría de veces no se pueden fijar aspectos importantes de la película con verla una sola vez, es preciso enfrentarla de nuevo. Una obra cinematográfica es como un buen libro, necesita relectura. Si tu puedes volver a ver The Crow el fin de semana, ¡genial!*

La experiencia está dentro de la recepción de expectativas previas al taller y posteriores a la proyección de la película. La finalidad era detectar el estado en que se encontraban las competencias cinematográficas; los afectos y efectos de la expresión y la comunicación de un film en el estudiante. Algunas de las respuestas fueron las siguientes. Hago la aclaración que la escritura ha sido transcrita tal como fueron entregadas las hojas de respuesta:

1. *"Se trata de una pareja que se hiban a casar y por algunos problemas fueron asesinados el día anterior pero revivió y vino a cobrar venganza" [Liliana Patricia Hernández]. "Qué el poder del amor es algo sobrenatural, con el todo puede pasar, hasta volver de la muerte para hacer justicia" [Adriana Rojas]. "la película del cuervo trata de un 30 de octubre cuando murieron 2 personas las cuales las dos eran novios. paso un año. el espíritu de eric no descansaba algo pasaba y el quería cumplir todo lo que le faltó por cumplir en VIDA" [Yesenia Torres]. "Un hombre después de muerto cobra venganza de lo que le habían hecho a él y a su novia; destruyo uno por uno a todos lo que habían*

el alma no puede descansar. Y a veces, una a veces, el cuervo puede regresar, para poner las cosas en su lugar" Sarah (int.)



“La gente solía pensar, que cuando alguien muere un cuervo lleva su alma a la tierra de los muertos. Pero algunas veces, sucede algo tan malo que lleva terrible tristeza y el alma no puede descansar. Y a veces, sólo a veces, el cuervo puede regresar, para poner las cosas en su lugar”

Sarah (voz en off)

hecho daño de una forma bastante violenta" [Francy Muñoz]. "La película se titula el cuervo y se trata sobre una muchacha que violada y golpeada por un grupo de bandidos, su novio estaba en ese lugar y lo mataron mandándolo por una ventana después de un año el resucita y toma venganza" [María Alejandra Torres].

2."Sentimientos de tristeza, de dolor pero también de felicidad" [Liliana Patricia Hernández]. "Los sentimientos que se movilizaron en mí fueron: el amor, la justicia. Estos son los principales". [Adriana Rojas]. "Nervios, tristeza, impresión" [Yesenia Torres]. "Amor, miedo" [Francy Muñoz]. "Qué el amor verdadero nunca se olvida así estemos muertos" [María Alejandra Torres].

3."No puede llover todo el tiempo" [Liliana Fernández]. "En vida todo se puede cumplir y en muerte esperar una resurrección" [Yesenia Torres] "Todos somos víctimas" [Francy Muñoz].

4. "Si: Porque en la película se podía encontrar de todo, terror, acción, amor, y muchas cosas más, y también porque pienso que esa película puede ser diferente a muchas porque, porque el protagonista a la vez de ser asesino era el bueno, era algo diferente"[Adriana Rojas]. "Si porqué me parece que refleja una realidad que es lo que diariamente se vive como las violaciones, o las muertes causadas todo porque se habla con la verdad" [María Alejandra Torres]

5. "Cuando mató a un señor clavando varios cuchillos. Cuando dejó herido a el joyero. Cuando el enemigo ultrajo al joyero para después matarlo" [Yesenia Torres] "Cuando mataron a Eric y a su novia. La forma tan violenta con que Eric asesinaba y cobraba venganza. El final cuando apareció la novia junto a él" [Francy Muñoz] "Donde se entran al apartamento de la mujer y como la golpeaban y mandaron a su novio por la ventana. Cuando él se sale de la tumba. Cuando empieza a tomar venganza con las que los mataron a él y a su mujer. Cuando él dentro a un cuarto y vio a la madre de la era la cuñada, y la señora se acaba de drogar y él le apretó el brazo y le sacó lo que había consumido y le dijo que "madre es el nombre de Dios en el corazón de los niños". [María Alejandra Torres].

6. "Bueno, él es una persona linda, que sufrió mucho en el momento que le pasaron estas cosas malas pero él tiene su recompensa" [Liliana Hernández] "Que al principio yo pensé que era una persona muy mala pero con el tiempo de la película me di cuenta que todo lo que hizo lo hizo con razón"[Yesenia Torres]. "Que fue buena su forma de actuar por lo que acabo con todos aquellos que destruían y afectaban a los habitantes de este lugar y que tomaban la "justicia" por sus manos" [Francy Muñoz]. "Realmente fue un gran personaje, porqué lo que a él lo alimentaba su venganza era todo los recuerdos que tenía de ella" [María Alejandra Torres].

7. "El papel que juegan estos dos personajes es muy importante. porque Sarah es el amor, la vida se podría decir que lo es todo para Eric y todo lo que pasa es como por vengar su muerte. Ahora el policía representa amistad, sinceridad, confianza y sin ayuda de él no se hubiera llegado a ese final" [Liliana Hernández]. "Sarah era una niña que no tenía quien le pusiera suficiente cuidado pero ella tenía muchas enseñanzas de Eric como era la de la patineta" [Yesenia Torres]. "me parece que Sarah era o reflejaba un papel

muy importante y era que así muchos niños como ella son abandonados por sus padres y el policía porqué apoyo mucho a Eric [María Torres].

8. *“Describirlos yo diría que eran personas malas que no pensaban en lo que hacían, drogadictos en una palabra eran “locos” [Liliana Patricia]. “No me acuerdo de los nombres” [Yesenia Torres]. “Se enfrentó a un tal Tin-Tin y otros que eran los habían entrado al apartamento de su prometida y otros de otra organización que eran los que habían mandado a matar a su prometida” [María Alejandra Torres].*

9. *“Al ambiente yo creo que estaban además si nos podemos a pensar esos lugares todo eso es lo que se hoy en día” [Liliana Patricia]. “La película se veía demasiado oscuro y por eso nos impidió un poco el entendimiento” [Yesenia Torres]. “*

10. *Nadie recordó las palabras del narrador: Vos de Sarah en off: “si nos roban a nuestros seres queridos...la manera de que sigan viviendo es jamás dejar de amarlos. Los edificios arden, la gente muere...pero el amor verdadero vivirá para siempre”*

11. *Se comenta en el orden numérico que aparece en la hoja de preguntas: “1. Esta frase es hermosa y creo que es muy cierta; 2. Yo creo que es verdadera creo que cada uno de nosotros somos víctimas de algo o llegaremos a ser; 3. No se bien a que se refiere; 4. No estoy de acuerdo. Porque no me parece que todo el poder del mundo está en los ojos y mucho menos que son más útiles que la gente que los lleva como es posible esto, es absurdo; 5. Creo que hay gente que en verdad se sentiría así, Respecto con la película esta frase era muy cierta, ese hombre era un gusano en un enorme anzuelo esperando el zarpazo; 6. Esta es la que más me gusta creo que se refiere a que no todo es malo que hay un momento que llueve y llueve sin parar pero en algún momento tarde o temprano saldrá el sol” [Liliana Hernández]. “A todos nos llegará el día y todos somos víctimas sin quererlo” [Yesenia Torres]. “1. Pues según esto quiere decir que no se pueden dejar a los niños solos, si no siempre estar con ellos en las buenas y las malas; 2. Pues que nosotros estamos sometidos a cualquier tipo de daño así sea personal o verbal; 3. no contestó nada, volvió a repetir la frase: “Dejas de ser niño cuando sabes que vas a morir”; 4. Que uno no debe ver más acá sino más allá de la realidad; 5. Volvió a escribir la frase: “Me siento un pequeño gusano en un enorme anzuelo”; 6. No escribió nada, volvió a escribir la frase: No puede llover todo el tiempo” [María Torres].*

Es evidente que la atención de los estudiantes está en aspectos demasiado obvios: la violencia, la muerte, la venganza; con alguna excepción infieren, interpretan, encuentran relaciones intertextuales, o dan su opinión personal. No hay lectura crítica de la imagen cinematográfica. Las competencias lecto-escritoras que apoyan la comprensión de la imagen y que se suponen son las que se fortalecen en el colegio, no son las mejores, teniendo en cuenta que es el último grado académico. Las preguntas que aparecen en el cuestionario están en relación a los afectos y efectos que proponemos para leer un film: Historia, argumento, forma estilística (puesta en escena, iluminación, expresión y movimiento de las figuras, decorados, vestuario), significado implícito, explícito e

ideológico, etc. Lo que quiere decir, desde mi punto de vista, que es urgente una pedagogía de la imagen.

El pensamiento que intentan transmitir se construye a imagen y semejanza del pensamiento masificado, generalizado por lo común y corriente que ve lo que quiere ver, sin esfuerzo, cuya ética no alcanza a ir más allá de la llana reacción, abandonando la acción crítica y creativa. La forma como redactan lo que quieren comunicar es fragmentaria y hasta cierto punto incoherente sintácticamente; la ortografía es descuidada. El ejercicio fue presentado después de que vieron la película, debían llevarlo desarrollado el día del taller; pero solo unos cuantos estudiantes entregaron las hojas, especialmente mujeres. El interés no parece haber sido intenso. No obstante, apenas iniciamos el taller, fuimos ganando su atención.

Antes de iniciar el taller, oí decir que estos jóvenes y señoritas de once del colegio Jaime Pardo Leal son "terribles", pero es una falacia relativa, por lo menos es lo que vi, aunque el poco tiempo que estuve entre ellos no me da la moral suficiente para dar un criterio objetivo del comportamiento. Sea como sea, estuvieron atentos y concentrados. Obviamente, no faltan los chistosos (as), los nerviosos (as) o los que quieren probar al profesor nuevo, o los que presas de heroísmo de juventud quieren retar y hacerse notar. Justamente, uno de ellos, después de escuchar el poema El Cuervo de Edgar Allan Poe que propuse como introducción para poner a tono al grupo, a la pregunta ¿que les pareció?, contestó: "es mejor los Simpson"; todo el mundo ríe y festejó al héroe disgregador. En lugar de recriminarlo o algo parecido, saqué a relucir su inteligente apreciación, entonces volví a preguntar al grupo: ¿por qué les gusta más los Simpson que el poema El Cuervo?. Al cabo de un tiempo, algunos contestaron que los Simpson eran divertidos y sencillos, y que El Cuervo era "triste y confuso". A partir de ahí pude elaborar un punto de vista que creo los afectó positivamente, puesto que señalé la diferencia entre la expresión y comunicación de la imagen y la escritura poética, por un lado, y por el otro, les hice caer en la cuenta que el tiempo que dedicaban a la televisión no era nada comparado con el que le dedicaban a la lectura, por ejemplo de poemas. Y eso disminuye su placer por el poema que, al fin de cuentas, proyecta una película en la imaginación de cada uno. Si esto es así, entonces debemos aprender a leer imágenes,

porque los Simpson no sólo nos divierten con sus “estupideces”, sino que en su forma estilística y contenido expresionista hay toda una propuesta crítica y creativa a la sociedad de consumo gringa pero que también nos afecta a nosotros; al fin y al cabo imitamos su modelo de vida. Los Simpson es una telecomedia que desmitifica las instituciones políticas, la religión, los valores consumistas, la banalidad mediática o como dice Omar Rincón, *“una sociedad donde no importa cómo obtener el dinero, sino obtenerlo; no interesa la verdad, sino tenerla; no importan nada las políticas, sino actuar como si se tuviesen. Allí se citan los discursos positivos que venden la religión como el mejor dispositivo para vivir sin conciencia y el capital como el objetivo de esa religión del todo vale para sobresalir”* [El Espectador, sábado, 29 de julio de 2000].

Al margen les insinué que es necesario divertirnos, sin duda el humor es parte de nuestra vida; pero ésta es mucho más variada de lo que creemos; también es melancolía, ternura, odio, deseo, ambición, sueños, conocimiento, etc. Porque frente al antihéroe alienado por el trabajo y la ignorancia cultural de Homero que ni siquiera sabe ver televisión, está el diálogo y comprensión de Marge, que es una mujer como todas las de esta sociedad: frustrada; frente al humor negro, la vagancia (el todo fácil) y rebelión de Bart, está la inteligencia y melancolía erótica de Lisa tocando el saxofón pero que, por ser mujer, no se le cree y por consiguiente no cuenta; está también la figura de Maggie, esa niña que ni siquiera habla, porque como todos los niños en una sociedad del “todo está dicho” o sólo pueden hablar los adultos, los niños aunque hablen son mudos. Sin duda, Los Simpson son divertidos, pero esa risa es una ácida crítica a nosotros mismos, claro que cuando no hay autocrítica porque consideramos que son caricaturas de un mundo en el cual no vivimos, porque a fuerza de estar entre él hemos perdido la perspectiva, tal diversión podría ser un somnífero maligno. ¿ Y qué decir de los niveles cromáticos de las caricaturas, la forma de las figuras, los decorados, los encuadres, la música, los diálogos, el suspenso, el grado de iconicidad y de representación de la realidad que vivimos y su doble moral?

Lentamente los introduje en el poema, resaltando sus imágenes y la historia, dejé siempre abierta la posibilidad comparativa del poema con la película; esto parecía gustarles. Los ámbitos góticos y románticos de ambas piezas artísticas se cruzan

creando misterio y liberando el temor a la muerte. En el poema la atmósfera nocturna y de suspenso que logra Poe a través de la imagen del cuervo que reiteradamente picotea en la puerta, y la conciencia lúcida y sobrecogida del poeta que en medio del silencio responde insistentemente: “Es un visitante –me dije-, que está llamando al portal; sólo eso y nada más.”; la combinación de las palabras y las imágenes que producen sensaciones escalofriantes e íntimas, que contacta a este mundo con el de más allá, puede ser imaginado y comparado, guardando las proporciones del código de representación, con el argumento y la historia de la película de Proyas; allí escuchamos a Sarah dirigirse al cuervo: “eres como un guardián nocturno”, y al puro comienzo (voz en off) la niña solitaria dice: “Antes creían que cuando alguien muere...un cuervo lleva su alma al país de los muertos. Pero a veces sucede algo tan malo y es tan profunda la tristeza que el alma no descansa y a veces, sólo a veces, el cuervo trae de nuevo el alma para poner las cosas en su debido lugar”

Considero que una pedagogía de la imaginación debe sostenerse en un ritmo constante de relaciones, en una energía de variaciones, algo minimalista, digamos; sólo así se mantiene la atención de los estudiantes. Además, ante la “molestadera” y el humor negro de algunos de los estudiantes, la pedagogía de la imaginación es efectiva, pues convierte cualquier banalidad o trivialidad intencionalmente desestructuradora en motivo o eje inteligente para contrastar o dislocar la reflexión monótona. Este es el caso de “mejor son los Simpson que el Cuervo”: la burla pasó por la risa, la ironía y puede terminar en una reflexión provechosa.

Dos niñas y un joven (que al principio prometía hacer relajo) estaban atentos a las preguntas y se mostraban demasiado motivados. Muy pocos (5) hablaban de vez en cuando o sólo sí el guía los señalaba o motivaba. Otros aunque concentrados no hablaban y otros reían y conversaban cuchicheando. La mayor atención estuvo cuando se les presentó un fragmento de The Wall, de Pink Floyd, las escenas de las flores danzando eróticamente y todo el ciclo que va de la gestación a la superpoblación y la violencia. Los conceptos de denotación y connotación quedaron comprendidos: no vemos a una pareja hacer el amor pero comprendemos que de eso se trata; vemos como crece un muro que se agiganta dándole la vuelta al mundo, y en seguida comprendemos la

incomunicación humana, la frustración y el desarraigo, etc. Cabe anotar de nuevo, que muchos minutos se perdieron por culpa de los aparatos eléctricos. Dudé, más de una vez, si ponía o quitaba el video planeado. Por su puesto esto hace que el grupo se moleste y desconcentre.

A fin de construir los senderos para la lectura del film, preparé la siguientes notas de ruta:

TALLER NUMERO CUARTO: CINE-FORUM

Institución: CEDIT JAIME PARDO LEAL

Grupo: 11

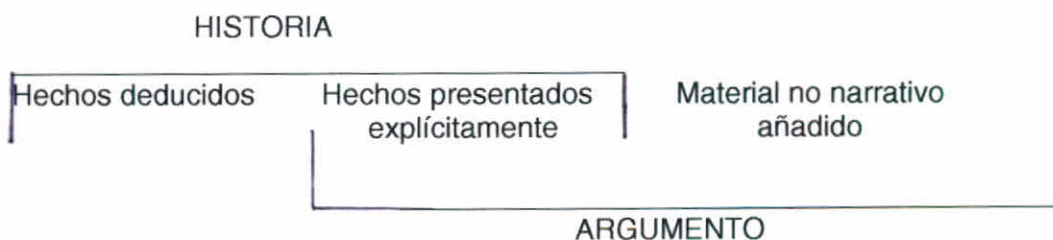
Número: 35

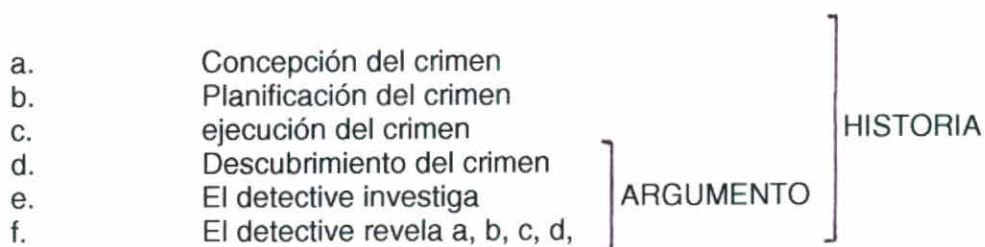
Tiempo: 2 sesiones de 2 horas

A continuación encontrarás algunos conceptos y estrategias de lectura visual que te ayudarán a comprender y analizar la película The Crow de Alex Proyas, de una forma más interesante.

I. HISTORIA Y ARGUMENTO

- a. Historia son los acontecimientos narrados en el film y que pueden no haber sido presentados en la película, sino deducidos a partir de ella. La historia Comienza con una situación, se producen una serie de cambios (según el esquema de causa-efecto) y finalmente se crea una situación nueva que provoca el final de la narración.
- b. El argumento son los acontecimientos tal y como son presentados en el film: todo lo visible y audible. Incluye todos los elementos y hechos de la historia que están descritos de forma directa. El argumento está dispuesto de una determinada manera de principio a fin y a él se suman los créditos, la música, voces en off. epígrafes o frases que se colocan al inicio o final de la película.
- c. A continuación encontrarás un mapa conceptual sencillo:





II. EXPRESION ESTILISTICA

Un film como toda obra artística se organiza en un sistema: todos los elementos de forma y contenido están relacionados entre sí. Si falla un elemento afecta la totalidad. Cuando vemos una película percibimos, por lo menos, dos niveles de pistas: uno, la narración (historia y argumento); y otro, la expresión estilística; es decir:

1. **LA PUESTA EN ESCENA:** expresa el control del director sobre lo que aparece en la imagen fílmica. Al controlar la puesta en escena, el director escenifica el hecho para la cámara; además, compone la acción con los decorados, la iluminación, el vestuario, el comportamiento de los personajes, etc.
 - a. **Iluminación:** Gran parte del impacto de una imagen se debe a la manipulación de la iluminación. Las zonas claras y oscuras crean la composición escénica y/o fotográfica guiando nuestra atención a determinados objetos y acciones.
 - b. **Expresión y movimiento de las figuras:** el concepto de Figura recoge seres humanos, animales o cosas. Las figuras expresan sentimientos y pensamientos. Las expresiones faciales y los movimientos del cuerpo dicen mucho de la forma de ser, actuar y pensar de un personaje.
 - c. **Los decorados y el vestuario:** una puesta en escena es la suma de muchos elementos, así los decorados y el vestuario son definitivos para leer de manera profunda un film. Estos elementos revelan la época, dicen mucho a cerca de la psicología de las figuras o son huellas para interpretar lo sentidos profundos que el director de la película quiere que los espectadores interpreten.

2. Otros componentes de sistema estilístico son: **La fotografía, el montaje y el sonido.** En este último tengamos en cuenta, la banda musical de la película y los sonidos artificiales o efectos, o los naturales que se incorporan a la escena y al diálogo porque forman parte del entorno.

III. LOS INDICES NARRATIVOS

- Los índices son signos o pistas que guardan una relación de causa-efecto con respecto a la forma y al contenido de la obra.
- **Índices tenues:** aparentemente insignificantes, dan información sutil y explícita de los personajes.
- **Índices embrionarios:** aparecen en un momento determinado del film y van creciendo a lo largo de la historia.

- **Índices recurrentes.** Son explícitos, se evidencian por su repetición constante. Es una manera de orientar al espectador

Todos los índices anteriores pueden estar materializados en aspectos tales como:

Ambientales. Estado del tiempo.

Icónicos: fotografías, cuadros, afiches (información biográfica)

Sonoros: ruidos, música, ritmos, etc.

Falsos: son índices despistadores.

- Recordar que el título es un índice muy importante.

IV. LOS SIGNIFICADOS

1. **REFERENCIAL.** identifica lo histórico, lo social, lo científico.
2. **EXPLICITO.** es un significado abiertamente expresado. Se toma como resumen y puede estar contenido en una frase o texto de la película.
3. **IMPLICITO.** Son afirmaciones más profundas y para ello es necesario interpretar, es decir, deducir el significado a partir de lo explícito.
4. **SINTOMÁTICO.** También es abstracto como el anterior. Nos da información acerca de la forma de pensamiento de una sociedad determinada. Es el grupo de valores que revela una ideología social: las creencias religiosas, las opiniones políticas, las concepciones de raza, sexo o clase social; incluso, las ideas más arraigadas sobre la vida.

El grupo respondió al material escrito con los conceptos y estrategias de lectura. Primero lo leyeron individualmente y luego, volví a leer y aclaré las dudas, ampliando con ejemplos los conceptos que, aunque la mayoría decían entender, me di cuenta de que no era así, que quizá querían salir pronto del taller o pasar por alto librándose del esfuerzo por comprender. También sé que es imposible con un solo taller lograr un grado de comprensión satisfactorio. Hubo mucha motivación en este fragmento del taller y se pudo explicar la mayoría de conceptos; algunos como montaje, sonido, significado ideológico y referencial, se abolieron por el tiempo.

La actividad grupal fue muy productiva; aunque estaban cansados conversaron y decidieron sobre la propuesta temática y de aplicación a la película. En muchos de ellos se notaba la curiosidad por temas como la venganza, el amor ideal, y, en las mujeres fue crucial el papel del actor (Brandon Lee) y no el personaje (Eric Draven); preguntaban todo el tiempo si era verdad que el actor había muerto mientras filmaba la película. Varios

conocían el dato, habían visto la película. La muerte del actor rodeaba de un halo de curiosidad o quizá deba decir de misterio la sesión. Algunos hombres y algunas mujeres se mostraron partidarios de la venganza de Eric: “a lo bien que acaben con esos manes, le hace un bien a la sociedad”, fueron las palabras de uno de ellos, secundado por dos niñas. Tuve que sentarme a su lado e iniciar con ellos una reconstrucción del significado profundo del film, para mostrarles que desde su punto de vista el personaje es muy triste y miserable, porque lo movía la venganza y no el amor como aparentemente pudiera parecer, etc. Al final los tres estudiantes comenzaron a dudar y cambiar sus apreciaciones, comprendieron que no necesitamos asesinos de asesinos sino fortalecer las instituciones judiciales, cívicas, y demás. Un grupo explicaría la historia y el argumento, otro los índices narrativos: tenues, embrionarios y recurrentes; otro la puesta en escena: iluminación, decorados, personajes; y uno cuarto el significado implícito y explícito. Tanto la asistente de investigación como yo estuvimos apoyando su comprensión e interpretación, motivando la reflexión, aclarando la confusión de los soportes de lectura, etc. Más que contestar si habían comprendido los conceptos y podían aplicarlos a la película, la idea era propiciar el diálogo concentrado entre ellos, hacer que se expresaran y comunicaran libremente imaginando posibilidades interpretativas:

“Nosotros hemos hablado aquí con los compañeros que la historia es o empieza a contar de qué manera suceden las cosas y el argumento es cómo lo presenta la película. La historia como ve uno las situaciones presentes en la película. Si nos referimos a la película El Cuervo, la historia empieza más que todo en la muerte. La historia y el argumento parten desde ese mismo punto, pero realmente creo que desde ese mismo punto también se separan” [Diario del 29 de mayo. Grupo No. 1, María Alejandra Torres]

“La película El Cuervo comienza mostrando la muerte de la novia de Erik, luego un año después muestran como rebibe Eric y que lo motivo para cobrar venganza, se dice o se muestra en la films que el se venga de todos los que le hicieron daño y de las personas que lo mataron a el luego el va a un cuarto en el que mataron a la novia y al ver las fotos y la argolla de compromiso se fue mostrando la historia paso a paso y ahí fue que nos dimos cuenta el motivo por el cual el volvió al lugar de los echos pero tambien el cobro venganza por ayudar ala niña y por ayudar ala comunidad porque no quería que vivieran lo que habia vivido el y la novia” [Diario del 29 de mayo. Grupo No. 1]

“Nos correspondió hablar de los índices. Entre ellos están los indicios tenues, los embrionarios y los recurrentes. Con base en la película se puede decir que entre los tenues está el anillo que simbolizaparece algo insignificante pero significa mucho. Al principio es una anillo de compromiso y al final es como la suerte, tratando de darle

suerte al malo de la película. Esta también la guitarra que parece insignificante pero también tiene mucho que ver, es como el elemento que inspira para sus canciones a Eric....está también como un índice verbal "madre es el nombre de Dios que guarda en el corazón de los niños". Estas eran las palabras que Eric le decía a la madre de la niña...y también están las drogas, aparecen muy pocas veces allí pero son también significativas, y la esclava, que yo la entiendo como esa lucha entre el bien y el mal. Entre los recurrentes escribimos el cuervo, la oscuridad, la luz y la sombra y una frase que dice que "no puede llover todo el tiempo", la dice él a cada rato"[Diario del 29 de mayo. Video. Grupo No.2].

"A nosotros nos toco el tema de la iluminación, la expresión y el movimiento de las figuras, los decorados y el vestuario. Para nosotros la iluminación de la película fue casi toda oscura, sólo se veía clara cuando él (se refiere a Eric) recordaba las escenas con su novia (....) Creo que los espacios estuvieron acorde con la película y a la vez la iluminación y los decorados [Diariovideo del 29 de mayo. Grupo No.3]

Los textos no son precisos y confunden a menudo la historia y el argumento, o son fragmentarios y a veces inconexos; no siguen una secuencia lógica en los índices, o como en el caso del grupo 2, les parece que la frase que sale tres veces en e film: "No puede llover todo el tiempo", la dice Eric "a cada rato". De alguna manera estos textos guardan el germen de un análisis e interpretación más profundo, siempre y cuando se ejerciten los afectos y efectos imaginativos y se les apoye con herramientas de lectura cinematográfica. Este taller no podía pretender tal cosa; a lo sumo, abrir sus expectativas y constatar el deseo de una pedagogía de la imaginación visual. No obstante, pistas como el índice verbal "no puede llover todo el tiempo" les parece redundante y les queda resonando en su memoria; de hecho esta frase configura, al menos para mí, el significado explícito de la película. Al estar metaforizado logra abrir sentidos inusitados que propician no únicamente la extrañeza del acto lingüístico, sino ante todo un sentimiento de esperanza, una flecha de futuro. Lo propio cuando el grupo número 3 afirma que la película es oscura casi en su totalidad porque la vida en una sociedad en crisis, es oscura, mientras que se aclara cuando Eric recupera el pasado feliz con su novia. Una estudiante lo dice al final del taller, *"la película también nos dice que sólo el amor nos puede salvar, porque es eterno"*.

"Analizando partes de la película "El cuervo", tengo cosas encontradas contra la película...lo que me impactó fue la frase de la niña que dice: "los muertos mueren pero nunca el amor verdadero nunca muere" y eso es una verdad muy cierta, no?, yo creo que

el amor verdadero rompe todas las barreras, el amor es algo maravilloso y es el lenguaje más puro que existe"[Diana Fernanda Herrera. Diarivideo del 29 de mayo/00].

Los jóvenes son muy sensibles ante la imagen cinematográfica, no cabe duda, les dice mucho, se sienten liberados y, aunque la mayoría permanecen callados, están viviendo el cine como un mundo que es espejo de su propio mundo. Las ganas de saber más de los sentidos profundos de la historia fue suficiente prueba para preguntarles si querían otro taller. Todos dijeron que sí, "¡qué chevere! A mi modo de ver, lo que les llama la atención es el gran tema del amor combinado con la muerte implacable, el deseo de eternidad en una sociedad fugaz, la búsqueda de sentido en una cultura fragmentada; por eso, al igual que en las discotecas, la oscuridad e iluminación intermitente y el espacio laberíntico acompañado con rasgueos de guitarra eléctrica, capturaron su atención.

No quiero cerrar esta lectura sin antes comentar la aprehensión y comprensión tan rápida que lograron de algunos conceptos, tales como Historia y argumento, índices, puesta en escena. Una estudiante (de gran iniciativa durante todo el taller) manifestó que la historia y el argumento los tenía claros en la película, pero que no entendía cómo se daba en una novela escrita. Claro, suponemos que ese vacío se llenará en clase de literatura, y más escribiendo cuentos que memorizando conceptos sobre ellos. Una observación curiosa es la siguiente: la profesora dice propiciar experiencias como la que aconteció, dice insistir en lo literario y en la ortografía, pero la realidad deja ver otra, hay deficiencias en la comprensión e interpretación, en la lectura y escritura; lo que quiere decir –al menos para mí-, que si estas actividades se están realizando, se por fuera del contexto en que viven los jóvenes y sin contar con su imaginación, que es tanto como decir, sin afecto.

No hay tradición o atisbo de haber iniciado una cultura o educación de la imagen, los muchachos no comprendían el valor de la diversidad de opiniones que se presentan a partir de la percepción, qué no es la misma para todos. Este es el caso del spot de Renault Clío; después de ver el video, se les preguntó de que color era el automóvil del protagonista y la duda hizo carrera: negro, unos; rojo, otros; azul, los demás. Lo importante no está en la respuesta, sino en la pelea y el abucheo de unos a otros por decir lo que habían visto. Equivocarse para ellos es tan desastroso como hacer "el oso". Una pedagogía basada en el error y la pregunta parecía estar muy lejos de su educación.

La apreciación de Diana Fernanda Herrera, por ejemplo, es una luz en medio de la crisis pedagógica; siente la necesidad de que el taller reemplace la dictadura de clases, y aunque la “polémica” como ella la reclama no llegó jamás, si la iniciamos :

“Pienso que lo que espero es formar polémica con todos los compañeros porque lo bueno de ser diferentes es que todos tenemos diferentes puntos de vista y vamos a formar polémica porque como dije hay cosas que yo no acepto y que muchos de mis compañeros las van a aceptar, entonces creo que se va a formar polémica, diálogo, de pronto se van a formar diferentes opiniones; creo que va a ser muy creativo...yo creo que el taller es una forma fácil de poder darle un mejor entendimiento a una película; ¿qué quiere mostrar realmente esa película? Siempre ve uno una película por lo que quiere mostrar específicamente, superficialmente, pero la película siempre quiere mostrar algo que es profundo y que uno debe buscar...” [Diariovideo del 29 de mayo del 2000].

Trabajar con la imagen cinematográfica es un buen inicio para alcanzar una pedagogía más afectiva y efectiva en la crítica y en la creación de actitudes (valores), pensamientos (reflexión crítica) y sentimientos (creación de expresiones estéticas).

Al final, cada grupo rindió su informe (ante la cámara de video) acerca de los tópicos encomendados y se notaba que si no todos, el 50% habían estado atentos y hablaron sobre el tema designado con entusiasmo, y de acuerdo a sus competencias. El imaginario popular de la música rock, la violencia inesperada e hiperbólica, los negociantes de todo, el policía incorruptible, la soledad urbana y la desintegración de la sociedad simbolizada por la droga, la noche tenebrosa, la lluvia que no para y los suburbios por donde se desliza una niña con su patineta sola y triste; el amor como último recurso contra esos poderes –como decía Octavio paz– que no contentos con nuestro cuerpo quieren aún nuestras conciencias. El texto cinematográfico los concentró. Les llamó la atención las imágenes de la película El Cuervo, la presencia vengativa pero triste de Eric Draven, pues mata para vengar la muerte de su novia que tanto amaba y la de él, pero he allí la paradoja, él mismo ha regresado de entre los muertos, ¿para qué venganza?, igual nadie regresa; y la frase de una de sus canciones con el grupo de rock Hanmans: “No puede llover todo el tiempo” o el parlamento fulminante del Tipo de la película, un hombre que no tiene nombre porque domina todo: “Dejas de ser niño cuando sabes que vas a morir”, o “todo el poder del mundo está en los ojos. A veces son más útiles que la gente que los lleva. Los ojos ven. Es algo muy importante que aprendí de mi

hermana”; o el palamento de T-Bird antes de morir en manos de Eric: “este es el mundo real, no hay regreso”, o la última frase de Fumboy antes de desmayarse por el tiro que le ha proporcionado Eric delante de Darla en un motel barato: “mira lo que haz hecho con mis sábanas”, no cave la risa sino una sonrisa irónica que nos da cuenta de la conmiseración; luego, Eric, le sacará a Darla toda la cocaína inyectada, frente al espejo sucio del baño, y mientras lo hace le repite que “madre es el nombre de Dios en el corazón de todos los niños”, insinuando que esta mujer tiene a su hija Sarah en completo abandono, etc.

Los talleristas se relajaron, hablaron, opinaron, expresaron sus sentimientos, dijeron sus verdades en contra o en favor del discurso del film. Muy pocos asumieron eso como una tragedia que glorificaba al héroe, la mayoría asumió la película como una miseria compartida, como una bajeza del alma. El diálogo se abrió hacia la solidaridad y hacia la reflexión interna que cada uno se llevaría. La finalidad principal era canalizar su agresividad, desbloquear su imaginario cotidiano estresado, deprimido. Más allá de la lección aprendida está el viaje interior, la simbolización del mundo que el chico y chica no pueden dominar, pero que quizá, a partir de allí, comiencen a imaginar y conocer. Porque así como el film tiene un comienzo y un final, y entre el paréntesis se dan todas las metamorfosis posibles, así también la vida se resuelve y fluye, por que es movimiento. The Crow, utiliza una voz en off que narra desde los recuerdos, los evoca, organiza imaginariamente y los evalúa.

“Antes creían que cuando alguien muere...un cuervo lleva su alma al país de los muertos. Pero a veces sucede algo tan malo y es tan profunda la tristeza que el alma no descansa y a veces, sólo a veces, el cuervo trae de nuevo el alma para poner las cosas en su debido lugar. Un edificio es incendiado y lo que queda son cenizas. Yo solía pensar que era así en todos los casos. Familias, amigos, sentimientos. pero ahora sé que si el amor es verdadero...a dos personas que quieren estar juntas no podrán separarlas” [Voz en Off de Sarah, inicio de la película].

El espectador queda atrapado con la voz melancólica de Sarah contando e imaginando los sucesos del amor y la muerte de Eric Draven (el cuervo) y su novia; el amor es eternidad pero la realidad es una trampa que pareciera decir: vivamos cada minuto como si fuera el último.

"Si nos roban a nuestros seres queridos...la manera de que sigan viviendo es jamás dejar de amarlos. Los edificios arden, la gente muere...pero el amor verdadero vivirá para siempre" [Voz en off de Sarah; fin].

El tiempo y el cansancio se instalaron finalmente. El taller se extendió hasta las cinco de la tarde. A la pregunta: ¿volverían a hacer otro taller con mejor proyección de la película?, todos tuvieron una respuesta afirmativa y entusiasta. Se contempla entonces, la idea, de volver a hacer el cine-forum con otra película y en mejores condiciones de proyección, como finalmente ocurrió.

Deseo finalizar observando el papel del camarógrafo y su cámara en el taller; me parece motivante para cambiar los hábitos y comportamientos de los estudiantes. Algunos, claro, se ponen tensos pero pronto se olvidan de que la cámara esta allí; otros fantasean mucho con ella, a veces hasta el extremo de buscar protagonismo, y los más, se anulan y aíslan con timidez. Lo cierto es que su presencia cambia y transforma los lazos comunicativos, expresivos y reflexivos del taller. Pienso que su empleo cuidadoso y sensato, y nada vigilante en el sentido de ejercer control, puede arrojar verdaderos resultados, no sólo en el comportamiento, sino en la forma como se ven los estudiantes como tales; es como si hicieran conciencia (autoconciencia) de su presencia en el aula.

IX. TALLER NUMERO CINCO PARA MAESTROS CINE-FORUM

1.Descripción del grupo:

Institución Educativa: IDEP (maestros de varios planteles del Distrito)

Fecha: julio 12 y 14

Número de participantes: 25, mixto.

Tiempo: Una sesión de 2 horas, el día 12 de julio (proyección del video). Una sesión de 4 horas con un descanso (30 min.)para el Cine-forum.

2. Recursos: un salón amplio dónde sentarse en círculo cómodamente, un televisor y V.H.S, un proyector de diapositivas y de acetatos, papelógrafo, videograbadora, material escrito.

3.La deriva: la imaginación poética es una práctica pedagógica donde se dan cita la emoción, la creación y la crítica; la imagen y la idea. La ficción descubre lo que no vemos a simple vista ni oímos ni sentimos. Desde este punto de vista, todo se puede expresar y comunicar; de allí que es preciso reconocer, analizar e interpretar los elementos y características propias de la imagen y de los medios que la comunican. El fin es ampliar

las competencias discursivas frente a la imagen, desarrollando actitudes ético-estéticas ante sus mensajes y valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea. Uno de los afectos y efectos de la imaginación poética es el cine, un género artístico relativamente nuevo, que acoge varias artes (literatura, teatro, música, pintura y demás). El cine es un acto de goce y de conocimiento que enriquece la cultura del hombre; la pedagogía, a través de él actualiza sus competencias de reconocimiento y transmisión. Al igual que la literatura y las humanidades, la cinematografía requiere de una atención y de unos recursos de lectura y escritura centrados en la imagen. No únicamente hay que enseñar con el cine, sino enseñar por y el cine. Las películas son textos vivos que esperan la activación imaginaria del receptor. Hoy requerimos de una pedagogía que seleccione y mantenga una actitud crítica; sólo así enfrentaremos la realidad videoesférica en la que nos toca vivir.

4. Los senderos:

- ✓ Evidenciar la metáfora que el cine realiza como espejo de la realidad.
- ✓ Comprender algunos aspectos básicos de la competencia expresiva, comunicativa y narrativa de la imagen, a través del CINE-FORO.
- ✓ Aclarar las funciones denotativa y connotativa en la imagen.
- ✓ Aprender a leer imágenes aplicando su propia sintaxis (composición: argumento/historia, montaje, decorados, música, etc.).
- ✓ Establecer vínculos afectivos y cognoscitivos entre el emisor (la obra cinematográfica y el receptor-espectador, a través de los niveles de significado (implícito, explícito, referencial e ideológico) del proceso de comunicación audiovisual.
- ✓ Proponer el taller de cine-foro como respuesta pedagógica al desafiante y complejo mundo de la imagen.

5. El mapa: como recurso pedagógico, se presentará a los maestros la película "Secretos del corazón" de Montxo Armendáriz, con dos o tres días de anticipación. Antes de ver el video, se les pide a los maestros que elijan un lugar cualquiera del establecimiento, una vez allí, escriban lo que deseen. La prueba dura 5 minutos, en seguida se socializa (la idea es motivar su sentido de observación, agudizar sus sentidos para ver la película). Al final del film los docentes deberán escribir sus impresiones libremente (ver la guía No. 1). El material será recopilado como parte de la etnografía.

El taller se inicia con un saludo de manos. Luego se les pide a los docentes que cierren los ojos y el guía les lee el poema "La infancia redimida" de Lêdo Ivo. A continuación, con los ojos abiertos, se indaga por los aspectos más impactantes del poema y se explican los conceptos de denotación y connotación. Se les pide que digan las palabras o las imágenes que más impacto causaron. La asistente las escribe en una columna al lado izquierdo del papelógrafo. En seguida, se apela a la interpretación connotativa de las huellas escritas.

Percepción. El guía comenta los textos que en el taller anterior, los maestros han escrito. Se les pide que pongan atención a la figura que se va a dibujar en el papelógrafo, se deja la figura menos de un minuto y se los motiva a que la dibujen sin verlo [La idea es polemizar a cerca de la multiplicidad y relatividad perceptiva: vemos lo que queremos...]. En seguida, el guía les muestra en una cartelera la figura T y se les pide que digan cuál

de las líneas es más larga; la tendencia es que los que viven en geografías de pocas montañas ven la horizontal como más larga, en cambio los que viven en ciudades o sitios rodeados de montañas, enfatizan en la vertical.

Láminas en escena. Se arman grupos de cuatro o cinco personas, a cada grupo se le da por azar una lámina donde está impreso una composición pictórica de varios pintores clásicos y modernos (En este caso el tema será el de San Jorge y el Dragón). Los grupos deberán observar por separado cada lámina y deberán presentar una puesta en escena en 10 minutos máximo. A partir de esta actividad se explicará la Escala de iconicidad y la estrategia de lectura visual de argumento e historia.

Se les pide a los talleristas que en una hoja en blanco en sentido rectangular, compongan un dibujo con los elementos tales como: montañas, sol, río, camino, árboles, pájaros, hombres, niños, edificios, carros, etc., etc. El ejercicio intenta explicar los conceptos estéticos de simetría estática y asimetría dinámica, base para la composición de una fotografía, fotograma o cuadro pictórico.

Descanso. A partir de un fragmento de la película El Muro de Pink Floyd (desde la danza de las flores hasta el martillo), se explica la denotación y la connotación. A partir de un spot publicitario (Renaud Clío-comercial argentino), explicar los conceptos de historia y argumento; significado implícito, explícito, referencial e ideológico; decorados, puesta en escena (planos y angulaciones); personajes. Ver fragmentos de la película "Secretos del corazón" de Motxo Armendáriz. Se distribuyen por grupos indicaciones y material por escrito (ver guía No.2). La idea es que cada grupo presente una lectura de la película desde un aspecto determinado; por ejemplo: Historia, argumento, personajes, decorados, puesta en escena (planos y angulaciones), significado implícito, explícito, referencial e ideológico. Tiempo límite: 30 minutos. . Puesta en común de la lectura de cada grupo. Tiempo límite: 15 minutos cada uno. Cuando cada grupo exponga, el guía irá complementando y aplicando las estrategias de lectura a la película

Aclaración. La asistente y el camarógrafo entrevistarán, antes y después del taller, por separado y fuera del salón a algunos talleristas. Las preguntas básicas tienen que ver, primero, con las expectativas y luego, con la experiencia obtenida.

6. Los imaginarios: El poema "La infancia redimida" de Lêdo Ivo. El video Secretos del Corazón de Armendáriz, un fragmento de la película El Muro de Pink Floyd, un Spot publicitario, láminas de pintores universales con el tema San Jorge y el dragón, indicaciones conceptuales por escrito.

7. Anclaje y experiencia: De los 25 invitados confirmados, estuvieron 15 viendo la película. Se hizo un ejercicio previo para estimular la observación y poner a tono la recepción de la película. Los profesores debían ubicarse en cualquier sitio del establecimiento y escribir algo; sin ninguna indicación ni modelo; la actividad era libre. Posteriormente se les pidió que leyeran y compartieran su experiencia escritural. Tanto el 12 como el 14 de julio se realizó la misma experiencia, razón por la cual en los ejemplos

que siguen aparecen dos textos. Cada escrito fue comentado con el ánimo de despertar emociones y cualificar percepciones; el diálogo surgió desde muy temprano:

"Hace ya cuatro meses, diez días y cinco horas que el espejo atrapó mi imagen. Desde entonces busco entre las sombras de la noche mi mirada. Los reflejos de las otras se asemejan a mi imagen, pero no soy yo, dónde estará el rostro de la extraña? Cierro los ojos y aprieto los puños en un intento desesperado por recordarme desde dentro. El rítmico latir de la sangre que me riega, me trae ecos de una danza olvidada. ¿Quién soy yo? Sin duda la imagen en el espejo guarda una respuesta. Veo rostros, gestos, máscaras. Ninguno es el mío. Ninguna es la mía. Ni los rasgos cercanos de mi hijo, me devuelven los surcos de mi rostro. La extraña se ha ido y con ella mi reflejo" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00].

"Un martes temprano se me presenta nuevamente la tarea de escribir: escribir algo, lo demás requisitos no importan. Lo que verdaderamente me importa es concebir el ejercicio de la escritura, dándome lugar en un papel en blanco que se manche de ideas...Inéditas. No importa. Un papel blanco, eterno, confundido en silencios de palabras nunca antes dichas, de tristezas impalpables, de memorables recuerdos que no se pierden, aunque se esconden. Hoy escribo que no escribo y punto." [Camilo Vargas. Diario del 12 de julio/00]

"Parada en esta esquina me invade un cosquilleo de inmensa alegría, al aspirar un embriagante olor casi imposible de descifrar pero que me produce un goce infinito, estos árboles llenos de flores blancas que mueve suavemente el viento dan la muestra de vida, el silencio del lugar es propicio para el descanso y el disfrute. Me siento muy bien en este lugar" [María Inés Ballén. Diario del 12 de julio/00]

"Hoy me encuentro en este sitio (Idep) dispuesta a encontrar un nuevo mundo, el mundo de la imaginación. Tengo muchas expectativas frente a este tema, quiero volar y descubrir nuevas cosas. Al mirar el movimiento de los árboles, al sentir los rayos del sol en mi cuerpo, al ver volar de rama en rama a un pajarito se que estoy rodeada de cosas maravillosas como el color de las flores, el viento, las personas" [Adriana Morán. Diario del 12 de julio/00].

"En los corredores de la casa la abuela remendaba sus ropas oscuras evitando que la luz del día evidenciara la fragilidad de su piel, de sus manos y de su rostro. Cuando entré a la casa ella, tranquila y pausadamente, me invitó a la habitación central donde me perdí en la oscuridad y en el olor enmohecido, húmedo y acatarrado de sus vestidos guardados en el armario." [César A. Vásquez. Diario del 12 de julio/00]. "No hay en los días mayor variación de grises que, entre los intersticios de los espacios de los espacios deshabitados, mis ojos auscultan el interior oscuro de los pensamientos-sentimientos: la disonancia de voces que me hablan entre lo leve y lo pesado, el vaivén de mi cuerpo y el desasosiego de no saber que sendero transitar" [César A. Vásquez. Diario del 14 de julio/00].

"Veo maravillada el horizonte, la conjugación disonante entre ambiente natural y artificial, la magia con que el sol se filtra por entre las nubes, la frondosidad de la vegetación que invita a detenerse y respirar profundo; la maloka, la canoa y la arena me transportan al

mundo de mis ancestras y mis ancestros. Doy gracias a la vida, a las energías universales y me reconozco minúscula frente a lo omnipotente de la compleja red de la existencia, pienso que estoy aquí porque tengo una misión, un compromiso con la vida y que recibo cosas diversas y asisto a eventos que me brindan elementos para ayudarme a ser un mejor ser humano. Ahora tengo el sol calentando mi espalda dándome la energía para continuar y para ir en nuevas búsquedas. Se respira un ambiente de armonía y de silencio que me genera una gran tranquilidad interior. [Elsy Valero. Diario del 14 de julio/00].

"La mañana está un poco fría, pero comienza a salir el sol, las nubes están tomando un brillo y comienzan a expandirse por el infinito, en el fondo se observa la iglesia de Monserrate con su cúpula levantada dando la semejanza al arte gótico. Qué hermoso panorama, y que bello es ver salir al rey de los astros, el olor que hay en el holl nos incita a compartir con el Dios Baco" [Isabel. Diario del 14 de julio/00].

"Seguían allí, rigurosamente altas y permanentes. Inmutantes y apacibles. Lejanas pero al parecer cercanas. Una estela dispareja me separaban de ellas atiborrada de cuadradas formas y colores igual diversos entre lo mortecino y lo porfiado. Pero ellas, orgullosas y dignas mantenían su frío color. Recuerdo cuando estuve sobre ellas, todo ruido desapareció, ¡mi oído desapareció! dando lugar a las ventanas ofuscadas de mi respiración. ¡Ah! qué montañas.[Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00]. "Ricardo dejó la cámara sobre la mesa, estaba lista como un arma apuntando, la luz perfecta de la ventana ensombrecía con la silueta del cuerpo colgado de la viga. "Es posible que se vea del frente", pensó inadvertidamente. "se ve un cuerpo colgado al frente", gritó Lucía tapando su boca con asombro, "la van a escuchar en todo el edificio", pensó su esposo mientras intentaba leer el periódico. "Está gritando esa vieja loca del 402 otra vez", se quejó Lucas el portero tratando de sorber el amargo tinto del insomnio. "Ya se está quejando otra vez Lucas e su desgracia, parece no conformarse con su oficio. Seguro que se queja de los inquilinos"... "Deja al viejo en paz, tu igual le vienes lamentando de haber perdido el taxi. "Perfecto, ya dio la vuelta; ahora es el momento de la foto...eso vieja, quédate ahí perpleja." [Hever Miguez. Diario del 14 de julio/00]

Se puede notar la diversidad de voces, de temas, de estilos. Es pertinente anotar la capacidad de observación realista y por consiguiente descriptiva, en unos, o surrealista y expresionista y por lo tanto metafórica y dislocada, en otros. Se constata, una vez más la relatividad perceptiva, la fuerza imaginativa multidimensional. Varios de ellos y de ellas se sumergieron en sus percepciones interiores y estados anímicos particulares. Para ellos y ellas el mundo exterior parece haberse borrado o está allí pero no es benévolo, porque refleja la amargura interior. En otros los espacios del lugar hacen sinestesia y metáfora traslaticia con otros espacios más personales e íntimos, algunos evocados de los recuerdos de la familia. También encontramos la ruptura del entorno por exceso del mirar, cuyo resultado es la imagen poética, la metáfora. Se crea un nuevo espacio. En otros hay la elaboración de lo que podríamos denominar una metacognición, es decir que la función

autotélica del lenguaje aparece como concentración de la actividad: con la escritura hablo de la escritura. En otros casos, se escrutó la realidad, se describió y valoró pasando por las sensaciones que el entorno les causaba. Interesante lo holístico, algunos escritos donde se mezclan descripciones del lugar, metacogniciones acerca de la imaginación o del taller y espacios poéticos de ensueño o estados de maravilla por la naturaleza. Las descripciones y narraciones parecieran a veces planos generales o primeros planos, en ocasiones dan la sensación de paneos lentos o rápidos, o angulaciones que nos ubican en un punto de vista, según la sintaxis y expresión verbal.

La experiencia fue interesante, por cuanto, dispuso los sentidos, la percepción y la imaginación para ver la película. Finalmente, se les entregó una hoja con unos interrogantes que debían contestar después de ver la película para el taller del cine-forum. Básicamente sigue el mismo formato de la guía para grado once.

TALLER PARA MAESTROS IMAGEN-IMAGINARIOS (CINE-FORUM)

Institución Educativa: IDEP
(maestros de varios planteles del Distrito)
Fecha: julio 12 y 14

Hola, recibe un cordial saludo. Seguramente, tienes mucho que decir acerca de la película "Secretos del corazón" de Montxo Armendáriz. Las preguntas que tienes que contestar no te quitarán tiempo, si piensas, claro, en que tus respuestas son parte de lo que ganaste viendo la película. Este cuestionario es para desarrollarlo en casa. Recuerda que debes llevarlo el viernes 14 a las 8:00 a.m. al IDEP. En el taller compartiremos sentimientos e ideas frente al film.

1. De forma sintética, cuenta la historia de la película.
2. Enumera las escenas que más te impactaron.
3. Describe tus impresiones con respecto al ambiente, a los escenarios y decorados en que se desarrolla la acción cinematográfica.
4. ¿Qué puedes decir acerca de la música o banda musical.?
5. El tema principal de la película se puede explicar con una frase dicha en la película o deducida por ti. Elige una.
6. Haz una lista de las imágenes-fuerza (o imposibles de olvidar) que te quedaron resonando en la memoria.
7. ¿Qué sentimientos se movilizaron dentro de ti?

** La mayoría de veces no se pueden fijar aspectos importantes de la película con verla una sola vez, es preciso enfrentarla de nuevo. Una obra cinematográfica es como un buen libro, necesita relectura. Si tu puedes y quieres volver a ver Secretos del Corazón antes de la jornada del viernes, ¡genial!*

familiares: el brindis, la niña que cobra por mostrar nada y la cara de aburridos de los niños, las piedras que hacen de puente sobre el río" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00] "Cuando el niño no sabe lo que sucede con su perra, cuando peina al abuelo, cuando intenta pasear por el camino en piedra que atraviesa el río, cuando se sienta en el sillón donde ha fallecido "su padre", cuando sale corriendo detrás de su tía y pasa por el camino de piedra, cuando mira la foto de su padre" [Adriana Piraquive. Diario del 12 de julio/00]. "Javi atendiendo los sonidos de la casa misteriosa, en busca del encuentro con su tía Javi cruza por fin el puente, Javi despeja la telaraña; allí el miedo ha sido superado" [Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00].

3. "Los espacios de la casa oscuros, grisáceos, les faltaba luz, las casas por donde pasaba Javi en ladrillo y con pisos empedrados como laberintos" [María Inés Ballén. Diario del 12 de julio /00]. "Los tonos azules me dan una idea de nostalgia. Los ambientes cerrados de las casas o departamentos me suscitan la idea de intimidad, mi mirada penetra las paredes y se lo que pasa dentro de ellas. Los decorados responden a una época, una clase social, unos sueños, unas frustraciones. Las calles empedradas del pueblo y sus recovecos recuerdan que al vida no es plana, ni sencilla" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00]. "En una gran proporción la película se desarrolla en interiores oscuros, lo cual desde mi mirada reflejan los velos, las palabras y pensamientos que no se podían verbalizar en esa época. Hay dos escenarios que representan mayor importancia en la película: el colegio y la casa, la educación y la familia" [Adriana Piraquive. Diario del 12 de julio/00]. "Me parece bien logrado pues aparece alternativamente el campo y la ciudad en la cotidianidad familiar. Nada de lo que allí pasa es extraordinario a simple vista, pero la imagen de pueblo recoge bien la idea de conservación y al mismo tiempo de tránsito o transformación. En cuanto a la ciudad refleja bien las confidencias de los apartamentos y un poco menos el colegio y sus situaciones. Decorados. Los considero austeros. El director no excede en objetos sin referencia quizá porque la narración nos concentra en los personajes" [Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00].

4. "La música insinúa soledad, nostalgia" [María Inés Ballén. Diario del 12 de julio /00]. "Mi percepción al respecto fue intensa durante la película, mas ahora la memoria falla. Un tema musical de despecho y otros de recuerdo. La radio como punto de encuentro con el mundo "no importa que entendamos, sabemos que están allí", le dice Rosa a Javi. Tema: "se vive solamente una vez" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00]. "Música y banda sonora salpicada, movida y matizada en la ciudad; la música ayuda a dimensionar un mundo que poco a poco deja ver sus secretos. En el campo es otra cosa, silenciosa, escondida, y mucho más propia de sus habitantes" [Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00].

5. "El tema lo que siente, lo que vive cada ser" [María Inés Ballén. Diario del 12 de julio /00]. "Javi interroga a su madre "si tuvieras un secreto muy, muy grande ¿dónde lo guardarías?, y ella responde mirándole a los ojos, en una intensa lección de vida "esa clase secretos se guardan en el corazón". A propósito del miedo que callan los valientes" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00]. "Es necesario que las cosas las descubras tu mismo" [Adriana Piraquive. Diario del 12 de julio/00]. "Descúbrelo por ti mismo" [Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00].

6. "Los ojos de Javi, la destrucción de la telaraña, al abrazo de la tía que huye de su casa" [María Inés Ballén. Diario del 12 de julio /00]. "Javi mirando por la puerta entreabierta" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00]. "Cuando el maestro golpea al niño al finalizar la obra. Cuando el niño mira el agua del río. Cuando descubre el secreto de su padre. Cuando rompe la telaraña y coge la botella de vino" [Adriana Piraquive. Diario del 12 de julio/00]. "Javi cruzando el puente, Javi abriendo puertas, el oído de Javi atrapando sonidos" [Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00].

7. "Ternura, soledad, nostalgia" [María Inés Ballén. Diario del 12 de julio /00]. "Evoqué las historias que mi padre me contaba acerca de su infancia, y como ya no tengo a mi padre cerca: nostalgia, mucha nostalgia. Ternura, Admiración. Alegría. Dolor. ¿puedo decir, introspección?" [Alba Nydia Morales. Diario del 12 de julio/00]. "Reflexioné sobre la manera como me relaciono con el mundo, sobre mis máscaras en la sociedad de hoy, sobre mis sentidos y la manera como los utilizo para conocer el mundo. Pensé en mi hija y la relación con sus abuelos, con su colegio, con su padre y con el mundo que para ella aún es de los adultos. En un momento de la película pensé en mi hija con que ojos mira: ¿con los míos o con los de ella?" [Adriana Piraquive. Diario del 12 de julio/00]. "Nostalgia por la niñez. Temor de que lastimaran al chico. Fastidio por la tía mayor. Alegría por la segunda (se refiere a la tía María). Compasión o misericordia por el esposo de Carmen. Tranquilidad, relajación e inquietud" [Hever Miguez. Diario del 12 de julio/00].

El taller con las nueve personas fue muy animado y sorteamos el diálogo todo el tiempo (como quedó constatado en el video). Las preguntas no daban espera; no obstante, fue necesario guiar el taller como estaba diseñado en el mapa, no porque se tuviese que cumplir y fuera una camisa de fuerza, sino porque su desarrollo permitiría una mejora en la percepción visual y en la lectura de los niveles formales y estilísticos de la película. Se volvió a solicitar que los maestros escribieran, pero esta vez todos desde el mismo sitio. Fue una prueba exitosa, por cuanto comprendieron la multiplicidad de miradas y la cantidad de registros lingüísticos, éticos y estéticos que afloran en escritos tan espontáneos, claro con la excepción de haberles pedido que se ubicaran en un sitio determinado (convenciones del taller y no autoritarismo de escritura). El espacio determinado permite diferenciar mucho más la multiplicidad de visiones de mundo y estilos escriturales. Posteriormente se pasó a una puesta en escena de láminas de pintores clásicos con el tema San Jorge y el Dragón, a excepción de una con el tema de la pesadilla, el erotismo y la modernidad abierta por el romanticismo. Allí hubo mucha diversión y lúdica, los grupos se tomaron en serio su papel y representaron lo que cada uno creyó haber leído en la lámina. A través del ejercicio pude explicar la escala de iconicidad: la semejanza entre la realidad y la representación, lo fácil y difícil de leer la imagen cuando esta se acerca a la imitación o se aleja en la pura creación o

transformación de la realidad. La imagen no muestra siempre el mundo de forma directa, de allí que tengamos que ser activos e interpretar esa imagen, sacar a la luz lo que ella nos oculta, lo invisible de lo visible. En seguida pasamos a ver un fragmento de la película THE Wall de Ping Floyd, con el objeto de despertar su imaginación con respecto a la denotación y connotación de la imagen. El ejercicio fue un éxito. Después se les dio un material fotocopiado con los principales conceptos de lectura de un film. Básicamente es la misma guía para la lectura de un film que aparece en el taller número cuatro de grado once del colegio Jaime Pardo Leal. Se formaron grupos con temas definidos y se discutió con base en la película el nivel de lectura. Al cabo de un tiempo, les propuse reunimos e ir conversando cada nivel de lectura. Así por ejemplo hablamos de la historia, una asistente leyó lo que consideraba era la historia:

“Javi el niño protagonista, animado por su hermano mayor, un preadolescente, quién le da respuestas, se dedica a descubrir los secretos de la vida. Sus tías con quienes convive, son severas, conservadoras y mojigatas y no responden a sus inquietudes. Con el tiempo, el personaje va descubriendo su mundo y el mundo que lo rodea” [Diario del 14 de julio/00].

Se observa una gran concisión y habilidad para decir en pocas líneas el gran tópico de la película; sin embargo, los elementos esenciales de la acción no están presentes. Lo atribuyo a que sólo vio la película una vez y su destreza en la lectura cinematográfica no está entrenada; no obstante, la capacidad imaginativa la saca del aprieto y activa su comprensión. En cuanto al argumento del film, la comprensión fue más difícil pero después de varios ejemplos quedaron contentos de poder entender la diferencia y para qué servía dicha división. Si la historia son los hechos contados y deducidos, el argumento es la puesta en escena y los hechos tal como suceden.

Con respecto a la forma estilística, pudimos ampliar la imaginación, puesto que hablar de la iluminación, el vestuario, las figuras y personajes, la fotografía, la música, que intervienen en la película, fue despertar en todos y cada uno de los asistentes al taller, los sentimientos, la evocaciones a las experiencias vividas en familia o en la escuela, no dejaban de hablar de las experiencias con la práctica educativa que cada uno de los talleristas tiene. El profesor Hever Migués, por ejemplo hace referencia a lo que no está representado en el film y que tiene que imaginar cada espectador, los detalles que tiene

que escudriñar la mirada si quiere vivenciar con intensidad lo que se proyecta frente a sus ojos:

“Las imágenes siempre son recurrentes toda vez que guardan una intensidad provocativa, a veces cuando se una película como tan calmada, como tan detenida como la que hemos visto y a partir de la cual hemos hecho todas las actividades, uno no puede imaginar a veces que guarde tantas cosas, no?; entonces lo maravilloso es como esa habilidad de escudriñar en la mirada, descubrir que detrás de un símbolo, detrás de una cosita hay todo una cantidad de historias, toda una cantidad de intenciones; así que la experiencia de estos dos días enseña recursos, estrategias y también suscita otro tipo de cosas; indudablemente que se podría profundizar muchísimo más debido a que el tiempo es corto tanto como para los unos como para los otros, pero deja como la invitación, no? (...) No se trata solamente de ver otra vez la misma película sino de, eso que se ha vivido con esta, con lo que hemos aprendido en esta, seguirlo replicando con otro tipo de experiencias audiovisuales por lo menos, no?, que es el referente más próximo que hemos vivido ahora” [Diariovisual del 14 de julio /00].

Se pudo comprender, por ejemplo, el paralelismo entre el claroscuro de la fotografía del film con el argumento, pues ambos niveles simultáneamente ocultan y muestran algo; así mismo con la historia y el diseño de los decorados. Únicamente al final todo se va aclarando y se homogeniza la luz de la fotografía. Lo propio ocurrió con la música o banda sonora de la película: primero se comprendió que los sonidos que se escuchaban en la película, pertenecían unos a la historia y otros al argumento. Y pudimos imaginar el orden de los instrumentos que aparecen en la película; así: piano moderno-clavicémbalo-piano moderno-corneta-piano moderno-acordeón-piano antiguo-corneta. Cada instrumento arroja un cúmulo de sensaciones y registra la intervención de la cultura de acuerdo a ciertos valores que forman parte de su representación del mundo; así: el piano comunica nostalgia y estrato social cultivado, elitista; el clavicémbalo, alegría evocada, pasado religioso; la corneta, melancolía y presencia de las fuerzas populares urbanas; el acordeón, evoca la alegría de la familia y los recuerdos del imaginario popular.

Se habló de índices como el puente y su relación con la vida y con la educación del ser humano: ir de un lado a otro, paso a paso hasta lograr recorrerlo y cruzar a la otra orilla; su similitud con la vida es impactante pues el niño tiene que aprender a caminar y fortalecer sus pasos para alejarse de la casa cuando esté maduro y cruzar simbólicamente al otro lado: de la dependencia materna a la construcción del sujeto autónomo. Luego vino la reflexión sobre las puertas que aparecen en los decorados de la

película; todo el tiempo vemos un encuadre de Javi en cuya composición hay una puerta. Las puertas como los ojos se abren y se cierran, guardando o revelando secretos; entrada y salida al mundo del pasado familiar, del sueño infantil. Las que están cerradas, vedadas, algo terrible o grandioso ocultan; las abiertas invitan a entrar, son cordiales y amables; las semiabiertas, son peligrosas y el temor las define sin negar su atracción y curiosidad, etc. Dentro del espacio podemos situar también la figura simbólica del laberinto, configurada por los pasillos con múltiples puertas, el colegio donde estudian Juan y Javi, la casa misteriosa donde Javi y su amigo van a desafiar su miedo, la telaraña en el sótano de la casa de su madre, el pueblo con sus calles medievales y el secreto de su familia que el niño tiene que desenmarañar.

Relacionamos la obra de teatro "Garbancito" que montan los curas en el plantel educativo, con la historia de la película y su significado: en la obra de teatro un niño se vuela de clase y se va al bosque, allí pasa muchos peligros hasta que el mago Tragaflor rescata a garbancito, haciéndole prometer que nunca más se irá de la escuela y que va a estudiar y a ser juicioso. En la vida real de Javi, representada para nosotros en el film, pasa igual, se siente atrapado en la telaraña de los secretos y pasa por dificultades con sus familiares por preguntar y decir lo que no entiende y le aterra, hasta que se libera y madura, pasando de cierta inocencia curiosa y bella, a la precocidad de la pubertad y el descubrimiento de la relación sexual entre el hombre y la mujer. Cuánto ayudaría a los niños a superar sus temores y conflictos, el montaje de obras teatrales, la proyección de películas, la lectura constante de cuentos y poemas, y sobre todo, la creación de ámbitos metafóricos y simbólicos a partir de las inquietudes que despierta en ellos el mundo.

Significado referencial: los años 60 en España, específicamente Pamplona, país Vasco, periodo final de la dictadura de Franco. El estado de ruina social, de atraso intelectual y cultural en que España estaba quedando. Esa vigilancia moralista y el comportamiento pacato, casi oculto; frustración de los personajes de la película, especialmente las tías y la familia de Javi.

Significado explícito: frases como " si has caído en una trampa a así, te han jodido" (parlamento del tío/papá mientras contemplan con Javi la telaraña), "pregúntale a los

curas, que ellos lo saben todo sin haber probado casi nada”, “sigue intentándolo, sigue intentándolo, que lo que mejor se aprende es lo que uno descubre por si mismo” (Juan); “yo no creo en curas ni en ministros, no hacen más que llenarse la tripa y decir tonterías”; “si no sabes donde está el pueblo, para que sirven los mapas (el abuelo a propósito de un dibujo/mapa de Javi); o, la canción mexicana que interpreta la tía cuando esta ebria: “vámonos, donde nadie nos juzgue, donde nadie.... ”

Significado implícito: la metáfora visual de la telaraña que devora insectos que caen atrapados, es el significado que recorre el film, pues Javi se allá atrapado en un mundo de adultos que le ocultan la realidad: es hijo no del hombre que el creía se había muerto porque se le disparó la escopeta mientras la limpiaba, cuando en verdad se suicidó; sino del hombre que vive en su casa, de su tío; cuando Javi pregunta qué es “chingar” por ejemplo, todos le maquillan la respuesta. La infancia en un mundo dictatorial y fascista cae presa de una devoradora moral que se hace doble por la culpa y vergüenza del secreto que esconde.

Significado sintomático: lo represivo y lo que se oculta causa inseguridad y despierta la curiosidad. La dictadura de Franco está cuestionada de forma magistral en este film, al extremo de parecer una crítica a cualquier sociedad envilecida y represiva. Muchos aspectos quedaron planteados y otros apenas si se vislumbraron; imposible agotar los temas del film.

Los asistentes al taller se fueron con la idea irremediamente cierta, de que no hemos empezado a ver (leer) el cine, de que falta mucho entrenamiento y de que es preciso que nuestra educación incluya el cine como base decisiva e imprescindible en la formación visual, ética y estética de los niños y jóvenes que hoy generacionalmente pasan por nuestras aulas escolares. Quiero cerrar en algún sentido este informe y abrirlo en tantos otros, citando dos textos de dos maestras que asistieron al taller:

“Este taller nos da la posibilidad de experimentar que sí es posible estos talleres con los maestros; nos muestra la importancia que tiene el texto audiovisual y la necesidad de incorporarlo dentro de un contexto educativo...”[Adriana Piraquive. Diarivisual del 14 de julio/00]

"Inicialmente, en estas dos primeras sesiones del taller imaginamos, ¿cómo termina uno? Colmado, colmado al grado que es difícil expresar con palabras, o arrancar con palabras como lo hicimos en la mañana.. Siento que lo importante es que estamos hablando de un lenguaje gestual, corporal, un lenguaje de emociones, un lenguaje de piel, de sensibilidad, y por ello la palabra es tan difícil. La imagen irrumpe muy fuertemente, muy fuerte; cuando el miércoles pasado vimos la película, las imágenes desbordan lo que uno puede expresar verbalmente, ya por ejemplo hoy fue una sesión más de decantar todo lo que las imágenes te suscitan al interior; pese a ello, yo siento que las imágenes son potentes, definitivamente, y lo remito al aula de clase, a la educación y creo que sin duda tenemos que olvidar el discurso de la palabra por un discurso de la imagen (..) ¿cómo suscitar y generar en los muchachos espacios en donde ellos tengan verdaderos momentos de expresión?, pero es una expresión que toca fondo, que toca tu emoción (...) Estoy en un aprendizaje, me siento una analfabeta visual; como que hay que aprender un abecedario, hay que aprender un código de la imagen, de lo visual. Hay muchas cosas que uno hace por intuición, por percepción, pero, adquirir alfabetidad siento que es un proceso fuerte y pienso que es una obligatoriedad para quienes somos maestros" [Alba Nidia Morales. Diariovisual del 14 de julio/00]

X. IMAGINACIÓN, MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA POPULAR

Una dialogía de la poesía con los imaginarios de la cultura popular intenta dar respuesta a interrogantes como: ¿qué imagina el hombre colombiano actual?, ¿cuáles son las imágenes que el poeta colombiano hace del Otro y de Sí mismo?, ¿qué espera el colombiano de la cultura poética que lo precede y sobrepasa?, ¿cómo concibe la imaginación poética nuestra cultura del desarraigo y la violencia?, ¿cómo emergen y se sumergen los imaginarios poéticos populares?, ¿cuáles son las diferencias y/o similitudes (si las hay) entre las poéticas elitistas, populares y de masas?, ¿cómo participa el lenguaje poético en la configuración de las diferentes manifestaciones estéticas de la realidad cotidiana y viceversa?, ¿de qué manera y a razón de qué los medios masivos de comunicación están ligados en producción y consumo a las manifestaciones de los imaginarios populares?. Las preguntas podrían multiplicarse pero articular sabiduría popular a imaginación poética es ya penetrar en lo esencial, accediendo a una comprensión e interpretación del sentido y sinsentido que integra la escena continental y universal.

La espacio-temporalidad poética popular no se ve ni se escucha por causa de la invalidez sensitiva e intelectual a que nos tiene abocados la crisis histórica de la razón positivista, instrumental y consumista que, querámoslo o no, penetra desestabilizando y confrontando

las prácticas y discursos artístico-estéticos de la cultura colombiana. Los sectores cultos han hecho con los territorios populares y los medios de comunicación una aleación de "incultura" y desprecio, especialmente han convertido la televisión en el "chivo expiatorio al que cargarle las cuentas de la violencia, del vacío moral y de la degradación cultural" (Barbero: 1998: 29). Si la escena popular se ha adivinado y se percibe es por las acciones políticas y la terquedad de la mente artística que recoge, asimila y proyecta, a veces abiertamente, en latencia o de forma marginal las estructuras y funciones imaginarias populares. Otras se manifiestan de forma distorsionada, populista y mercantil, haciendo pasar la cultura de masas por el auténtico arte del pueblo, la homogeneización a partir de un sector cultural por el arte nacional, limitando más que abriendo las oportunidades del mercado simbólico. Pensemos sólo en el "realismo mágico" y en el par café/ciclismo que terminaron siendo junto al boxeo y el fútbol los símbolos de la cultura nacional. El café unido al ciclismo desveló a Colombia expresando la victoria efímera del tercermundo; luego, al reafirmarse el complejo de melancolía y bajar el rendimiento por las carreteras europeas, el ciclismo cayó y con él el mercado del grano cuya magia se transfirió a la telenovela "Café, con aroma de mujer". Hoy lo encontramos como "granito de café" que al pasear por el bosque convulso del país clama al "genio" para que le conceda el deseo vacío y manido de paz y amor sin justicia social. Con la selección Colombia, en cambio, se ha construido un símbolo matrimonial de cuño sadomasoquista, puesto que estamos condenados a amarla para toda la vida pase lo que pase. El boxeo por su parte es el "sueño americano" de las clases deprimidas, especialmente la etnia negra; nos representa existencialmente puesto que es una especie de combate histórico en el ring social de la violencia, un recibir golpes pactado a doce meses por cuatro y por siempre. La literatura costeña a dado buena cuenta de la indisoluble dialogía entre vida popular y los golpes. Hoy encontramos al boxeo como consumo televisivo, en Ring Side comentado por el héroe costeño Happy Lora.

La gerente de una nueva cadena televisiva descendiente directa de la radio y que rellena con enlatados el 50% de la programación, dijo entusiasta ante el balance económico que pronto comenzará a exportar, puesto que "el producto colombiano gusta cada vez más en el exterior por su **autenticidad**, por el tratamiento de los temas con **el realismo mágico** de este país" [Una Historia de negocios para ver: El espectador: 9 de abril: 1999, 2-B, Diario Económico. El subrayado es mío]. La directora de un noticiero declaró que quiere

darle credibilidad y frescura restándole frivolidad [El espectador, martes, 20 de abril de 1999, Cultural 7-C]; para ello eligió a un presentador que refiriéndose a la diva que invita a su programa dice a los televidentes: “que tal el bagre que les traje”. “Yo, José Gabriel”; no sólo fracasó como presentador de noticias, sino que aumentó el rating en su programa frívolo, chismoso y penetrador de intimidades que parecen no serlo, pues los invitados se complacen con su elegancia arrivista. Y qué decir de Vanesa y Carlos Echeverri, los magos del adelgazamiento femenino y masculino; con sus cremas, pastillas y medias “Vani-plas” construyen todo un espacio de la “más alta tecnología” biológico-cultural: profesionales ad honorem de los gorditos. No confundamos cultura de masas, consumista y disfrazada de irreverente con cultura popular, imaginación simbólica del pueblo.

El origen ético y estético de la imaginación poética está mellado por el discurrir de la tradición, la subversión de los valores y las visiones del mundo populares. Es en este afecto y efecto de lo sublime, banal, grotesco, carnavalesco, trágico, cómico, donde se pone en escena lo oscuro de la vida y el misterio de la existencia. Ya Gramsci había afirmado que la crisis consiste en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo aún no puede nacer. Es en esta abscisa que se construye la heterogeneidad multitemporal de cada territorio social; es decir diversos espacios en los que se “forman sujetos populares, como entes diferentes a los miembros de los grupos dominantes” [Rowe y Schelling; 1991]. El resultado es la consideración de identidades que corroen la cultura hegemónica y que se imponen como alternativas ante el enrarecido aire de los monopolios.

La poesía se constituye como tejido imaginario de la cultura popular que a su vez se materializa y transforma: a) En la tradición oral y el folclor (mitos, narración, danzas, artesanías, carnavales y fiestas, juegos infantiles, trabalenguas, coplas, chistes, etcétera), revalorando el hasta ahora espectáculo turístico y producto de exportación exótico; b) en la literatura, al pulsar como universos que sostienen y vehiculan sentidos de pertenencia, deseo de transformación y comprensión de crisis; c) en las expresiones artísticas audiovisuales (arte plástico, escultura, teatro, cine, radio, video, etcétera); d) en la educación y la vivencia urbana, reemplazada por la tecnología educativa y los programas politiqueros urbanos; e) en la idiosincrasia y en el paisaje que envuelve la vida de los hombres y mujeres. Es lo simbólico y sus espacios imaginarios lo que se

temporaliza en la historia e irrumpe fuera de ella, como puesta en juego de un ethos y un ludus.

Los imaginarios poéticos son un conocimiento indirecto, intuitivo, epifánico de la realidad. Es lo popular y su imaginiería lo que activa el dispositivo cultural, configurándolo y dándole a su vez “una vuelta de campana” a la normatividad que se anquilosa por el ejercicio mecánico del poder. En la cultura popular encontramos la imaginación poética como su reverso insospechado, a veces imprevisto o desapercibido de la realidad institucionalizada y oficial. La “tradicción” deja de ser tradicional, normativa, esclerótica, compulsiva, para convertirse en transición-transe; es decir reinterpretación del pasado y el futuro por medio de la memoria en presente continuo, vidente y creadora, y no como simple recuperación cronológica e inventarial. De allí que este estudio cuestiona la línea historiográfica de la cultura colombiana e intenta ir más allá pero también más acá del devenir de cada práctica poética, derivando la apología sobre la configuración de grupos o generaciones que se irrumpen entre sí creando nuevas estéticas, a una recontextualización imaginaria. Hay que intentar una visión crítica y creativa que acceda a la totalidad del fenómeno poético y su dialogismo cultural con lo popular, observando qué y cómo los afectos-efectos imaginarios están representados total o parcialmente en algunas de las poéticas contemporáneas. El cine, el video y la televisión son un buen ejemplo, de espacios donde se concentra una dialogía de tal magnitud.

Se trata de re-figurar, re-velar y re-valorar las imágenes del cuerpo, el corazón y el carnaval que habitan en los medios de comunicación, como conocimiento y acción lúdica, desbordando la crítica formal a una reinserción no sólo en la tradición de la imaginación poética, sino y ante todo, en un campo variado y complejo que es el de la cultura popular. Apalabrar los universos populares como imaginarios que tejen el mapa poético a fin de escucharlos hablar, traerlos a la imaginación para luego devolverlos al silencio, allí donde continúa su refiguración. El pueblo a través de la imaginación poética habla sin hablar, sus voces requieren desvelos, accesos y cuidados. Algunos han creído “escuchar” su lenguaje descifrando su comunicación como reductivismo “folclórico” o como “expresión populista”, conceptos con los cuales la “cultura oficial” establece una degradación ideológica. “En América Latina, la cultura elevada se califica de cultura ilustrada, erudita o letrada,

términos éstos que conllevan opuestos implícitos, aunque más difíciles de definir, cuyo común denominador es el analfabetismo. La cultura elevada ha empleado al arte como marca clave de distinción, en la inteligencia de que las producciones estéticas del sector popular no merecen el calificativo de artísticas. De hecho, el calificativo de 'estéticas' ha sido negado a las producciones artísticas populares, porque éstas incorporan usos rituales y de otro tipo. Por lo tanto, es evidente que la oposición entre alta cultura y cultura popular no es simétrica, y el concretarnos a invertirla no ayuda a deshacerse de las distorsiones que origina"(Rowe y Schelling: 1993: 233-234).

Estas afirmaciones de "Memoria y Modernidad" nos dan a pensar que hasta ahora la producción simbólica de la cultura popular no es considerada arte, la violencia interpretativa de la estética clásica dicotomiza el arte/artesanía, lo hermoso/útil, lo artístico/estético, la forma/contenido, etcétera. El arte popular (artesanía, folclor...) posee funciones rituales, estéticas, lúdicas, religiosas, políticas, entretejidas en convivencias particulares y síntesis culturales.

¿Por qué debe acceder la educación a la comprensión e interpretación de la imaginación poética desde lo popular? Las razones son distintas y variadas, no obstante referiré algunas: Primero, porque las culturas se autoconciben a partir de imágenes y territorios simbólicos: formas psíquicas, el cuerpo humano, el espacio geográfico y el orden social. Tanto los matices como los sentidos son múltiples, esto emparenta a los campos simbólicos con el arte y su dispositivo imaginario integrador. Es a través de la imaginación poética como los sujetos educativos pueden saber qué sienten y piensan, cómo se expresan, comunican y crean los hombres y las mujeres que conforman la cultura popular. Segundo, en sus axiologías y simbologías tiene lugar la identidad y la diferencia de los pueblos, puesto que sus imágenes son auténticas, originales y también conformadoras de etnoimaginarios híbridos. Tercero, los valores y creaciones poéticas se consolidan a través de un lenguaje diferente pero concreto, cosmológico, onírico e íntimo. Cuarto, un estudio comprensivo de la poesía en dialogía con las creaciones del pueblo nos da luz sobre cómo asumir nuestra cultura ciudadana, cómo incluso imaginarla para transformarla. Los imaginarios poéticos son dinamismos que crean una escena cultural digna, tal vez justa y quizá realmente humana. Quinto, la imaginación poética pone en

evidencia y destruye las representaciones estereotipadas de la cotidianidad, suscitando en el hombre diario, llámese profesor y/o estudiante, una renovación de la realidad; de allí la necesidad de que los imaginarios poéticos se conviertan siempre en una propuesta iniciática, ritual, carnavalesca. Sexto, todas las culturas en desarrollo mantienen métodos interpretativos aplicables a sus propios símbolos y mitos. El conocimiento de esas claves y el ejercicio de una experiencia personal (ético-estética) de los textos poéticos constituye una práctica pedagógica importante, puesto que se reconocen los valores que le dan sentido a la cultura. Todo esto parte de la dignidad otorgada a la imaginación poética y de la integración comunitaria al rededor de sus núcleos ético-míticos. Si las culturas se sustentan de acuerdo a las diferentes visiones imaginarias que sobre el lenguaje tienen, el conocimiento de este lenguaje se vuelve clave insoslayable para la comprensión de lo popular y vía de perfeccionamiento en la construcción de universos educativos más auténticos.

La imaginación es un proceso creativo en el cual lo simbólico despliega una acción psicológica y social. El texto poético y sus manifestaciones imaginarias (verso, gesto, narración, imagen, silencio, ritmo, música, rito, mito, acontecimiento, etcétera), no es una "obra cosa" sino una obra viva que se teje y desteje. En su urdimbre convergen múltiples y variadas textualidades culturales; es la escena previa desde la cual podemos comprender y vivenciar las estéticas y éticas a lo largo de la producción histórica de la razón y la sinrazón tecnológica, política, simbólica; las imágenes, la oralidad y la escritura. La cultura lejos de ser una simple suma de sentidos es el proceso de síntesis imaginaria en el que se realiza; por consiguiente los imaginarios poéticos territoriales se articulan a la macroescena de la cultura, entrañando perspectivas múltiples que dinamizan las esferas del ser, el sentir y el pensar del colombiano actual.

Ubicar la reflexión pedagógica de la imaginación poética popular en los medios masivos de comunicación es inaplazable, no sólo por la actualidad de los estudios sino porque su presencia diaria está cambiando nuestras percepciones sensoriales y las formas de pensar los órdenes real, imaginario y simbólico. Tenemos que superar las posiciones maniqueas que hacen de los medios audiovisuales un apocalipsis que anuncia un Frankenstein autónomo, o la integración de éstos a la vida como si se tratara de la gran

respuesta iconosférica a nuestras preguntas más antiguas y recónditas. Con la sutileza y la penetración de la imaginación poética podríamos controlar el mercado discursivo que hace que los heterónomos se vendan al mejor postor, proponiendo, en cambio, seres humanos autónomos y creativos que como insinúa Pierre Bourdieu (1996), no busquen la figuración narcisista rápida, precoz, prematura y efímera, sino que sepan superar la dificultad consolidando lo que él llama “buenas condiciones de difusión” y de “niveles de recepción”.

Hasta la llegada de la televisión a mediados de nuestro siglo –nos recuerda Giovanni Sartori– la acción de “ver” del hombre se había desarrollado en dos direcciones: “sabíamos engrandecer lo más pequeño (con el microscopio), y sabíamos ver a lo lejos (con el binóculo y aún más con el telescopio). Pero la televisión nos permite verlo todo sin tener que movernos: lo visible nos llega a casa, prácticamente gratis, desde cualquier lugar”. Más adelante anota que “la televisión nos muestra imágenes de cosas reales, es fotografía y cinematografía de lo que existe. Por el contrario, el ordenador cibernético (para condensar la idea en dos palabras) nos enseña imágenes imaginarias. La llamada realidad virtual es una irrealidad que se ha creado con la imagen y que es realidad sólo en la pantalla” [1998; 32-33]. Creemos que la televisión nos muestra imágenes de “cosas reales”, el trucaje y montaje o la “tecnofascinación” como dice Barbero, engañan nuestra percepción sin poder “tocar madera” como decía una vieja canción. De la misma forma el diseño de programas, la postura verbo-corporal de los presentadores y animadores estimulan un determinado proceso de conocimiento, unas conductas y hábitos reconocibles.

De manera que estamos abocados a una reconceptualización ontológica de lo real. Con Ernest Cassirer teníamos claro que el hombre no únicamente vivía en un universo físico sino también en un simbólico, y que al lado del lenguaje conceptual, lógico o científico hay un lenguaje del sentimiento y la imaginación poética. Estos presupuestos del filósofo de las “Formas simbólicas” nos hicieron pensar que la capacidad simbólica era civilizatoria en el sentido de una ruptura con el orden salvaje; no obstante, la imagen electrónica no nos da a ver más que lo que vemos, por consiguiente en vez de alejarnos nos acerca a nuestros ancestros. Del animal simbólico al animal vidente, el hecho de hablar es

sustituido por el de ver que aunque también habla es secundario, puesto que habla a partir de la imagen. Es aquí donde vemos dialogía con la imaginación poética: ¿será que estamos perdiendo nuestra capacidad simbólica o quizá estemos adquiriendo otra?, ¿qué relaciona la imaginación poética a la imaginación virtual multimediática?, ¿cuáles son las semejanzas entre el videoclip o marea informativo, con la escritura poética de últimas horas?, y finalmente, ¿no es la imagen (imaginario) la que conecta a lo real con lo simbólico?. Nuestro propósito no es desarrollar estas preguntas aquí, requieren espacio aparte; sin embargo, nos abren el camino para plantear algunas ideas con respecto a la imaginación poética y su relación con los medios de comunicación y la cultura popular.

La homogeneización o desaparición de las diferencias culturales en América Latina no se dio como en Europa mediante la alfabetización, la educación y la prensa sino por la industrialización de la cultura y de los medios masivos de comunicación, “la modernidad llegó junto con la televisión y no con la ilustración, y la televisión suministró el capital cultural de las clases medias” [Rowe y Shelling: 1993]. Los medios de comunicación han originando un proceso de hibridación en el cual los símbolos culturales juegan en vaivén entre lo nacional e internacional, traspasando fronteras sociales, culturales y étnicas. Los conceptos elevados y elitistas quedan así cuestionados por la mentalidad popular, que aunque no reemplaza los valores clasistas, por cuanto la globalización impide la diversidad y autenticidad cultural, si deja un malestar en la cultura. El efecto del consumo y la industria pueden hacer pasar por auténtico un **producto** que se **confecciona** para lograr determinados fines mercantiles o políticos. He aquí entonces la responsabilidad de los medios de comunicación en la consolidación de una pedagogía de la imaginación poética popular. No obstante, ha sido Jesús Martín-Barbero (1987), quién ha hecho caer en la cuenta de que los medios ante todo son “mediaciones”, efectos y no causas; por consiguiente hay que prestar atención a la recepción, al público consumidor, pues los medios de comunicación se consolidan por los afectos y efectos imaginarios de la cultura y no al revés.

Señalemos el caso de los seriados como “amar y vivir”, “Los victoriosos”, y de las telenovelas como “café”, “azúcar”, “Señora Isabel”, “La casa de las dos palmas”, en la actualidad “Bety la fea”, para solo citar las más relevantes: ¿por qué tanto éxito?, ¿por

qué secuestran la atención de sus televidentes?. Lejos de hacer un comentario intelectual o juicio estético, observo que tal vez estos melodramas están diciendo algo a los espectadores que ellos mismos quisieran ver y oír, representando su violencia, su desilusión y sus sueños; sus ganas de amar y de que la justicia al fin de toda truculencia llegue. Las telenovelas son nuestros nuevos cuentos de hadas, arrullos antes del sueño, desvió de la carga mortecina de los noticieros; pero claro, también ajuste de cuentas y sostenimiento de los ojos ante el rating de la violencia. El melodrama, género popular por excelencia, reactiva la memoria gestual, el espectáculo y la feria, además de los universos narrativos rurales. Una vez que han llegado a la ciudad los buscadores de gloria, dinero o los desplazados por la violencia, se urbanizan “a marchas forzadas”; pronto, ante la imposibilidad de bienestar social y de cumplir con la utopía propuesta, los nuevos ciudadanos encuentran en el melodrama radial y luego televisivo algunos de sus imaginarios poéticos perdidos [Ver: Barbero Martín. De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gili S. A., Barcelona, 1987. También, Cfr: Mariño Germán. Fotonovelas: análisis y elaboración. Bogotá, D. C; Enda América Latina, 1990].

Digamos también que a finales de siglo las telenovelas ya no son audiencia patrimonial de un solo y único sector social. El país se ha entelenovelado, vende y se puede elegir de acuerdo a la raza, sexo, edad o posición económica. De este acto melodramático no se han salvado las comunidades primarias ni la infancia. Estos imaginarios son el frankenstein de un país dividido, de una cultura sin capital simbólico porque “para que zapatos sino hay casa” (La vendedora de rosas), “para qué la dignidad” (La estrategia del caracol). La clase dirigente y los intelectuales cultivan un ghetto alimentado por sus ambiciones y defendido por su miedo; la telenovela nacional es un culebrón truculento, mentiroso y de nunca acabar.

Ahora bien, lo anterior no exonera a los medios masivos de comunicación de su apertura ética y su búsqueda estética; lo que estamos proponiendo es que al accionar y superar la calidad educativa con crítica y creación, quizá nos acerquemos a la idea poética de lo medios de comunicación comprometidos con lo humano. Hasta ahora los hemos visto como un espejo de la realidad que la reproducen tal cual es, o como ventana del mundo,

puesto que a través suyo podemos obtener conocimiento “objetivo”, formas de pensar y valorar las cosas. No hemos criticado los mensajes explícitos y subyacentes que recibimos, ni reparado en los estereotipos y redundancias, menos en el tratamiento de la imagen que fascina; tampoco en la audiencia o las intenciones que ella absorbe, las tecnologías que combinan, el espectáculo que venden, etcétera.

Una pedagogía de la imaginación poética popular tiene que entrar a plantearse los medios de comunicación como constructores de realidad, y como consecuencia, esta nueva realidad depende de ideologías e intereses de grupos y comunidades que detentan cualquier tipo de poder, desde el económico pasando por el político hasta el esotérico. La democracia que promueven, por ejemplo, es un videoclip coca-colesco apoyado en la imagen sabia del wuayü, las playas, el tesón del cafetero y el maestro jovial extramuro; la sensación de multiculturalidad pronto queda globalizada por una identidad nacionalista que construye símbolos que, como el de la paz, no quedan más que pintados en el muro. La publicidad condiciona los deseos y determina los mitos de los colombianos implantando la hipérbole absorbente de la sangre “azul” de las gelsec y rapigel que no únicamente congelan la vida, sino que “parten en dos la protección de la mujer”, puesto que “la verdad está dentro de nosotras”. La colombiana de hoy usa tantas toallas higiénicas que parece que un día dejará de menstruar; lo natural queda rechazado por el artificio de limpieza y bienestar consumista que a toda hora le vende la publicidad. Promueve el machismo, la inanición creativa y el servilismo tradicional a los arroces y al caldo “doña gallina” que, variando el cliché del niño Johnson’s por el calentano de “Pipe”, formula un acertijo al tendero con juegos no verbales, quedando el pueblo de la infancia aparentemente “recobrado”.

La cultura negra también queda desterritorializada y se etnoficcionaliza nada más que como oralidad, música y goce; la adicción a la vida se da a través de la marimba (en su doble acepción popular de instrumento y alucinógeno) que se repite compulsivamente en la cabeza del teledependiente que demora el zapping: “Marimba la la / ritmo para el cuerpo y el alma/ armonía que despierta los sentidos/ susurros fálicos para los oídos/ estimulante de pasiones/ todo para los pies/ alucinaciones para el corazóon/ todas estas notas te darán control/ envíciate a la música.../ envíciate a la vida”. ¿Quién cae en la

cuenta?, ¿nadie?, ¿muy pocos?; no voy a contestar quién tiene la pieza del “jaque mate”, sino insistir en que una acción democrática (si el término ya no está en desuso) comenzará a darse por la educación dentro de una cultura que critica, piensa y crea; una cultura que reconoce en la imaginación poética no el exhibicionismo, el sensacionalismo y los discursos poemáticos, sino los imaginarios vivos y auténticos donde el colombiano se representa con dignidad y carencia, se conmueve y sufre, canta, baila y sueña.

Hay una dimensión más originaria de la racionalidad y la vemos operando en la sabiduría de los pueblos, es la imaginación simbólica. Se trata de dar cabida a la poesía del pueblo y a su incidencia en la configuración de las poéticas colombianas. Esta participación no podemos seguirla viendo como simple “momento infantil” u “horizonte de madurez” de la experiencia “absoluta” de la racionalidad científica, sino como estructura de la imaginación total, reubicando el conocimiento mismo de la ciencias sociales, curando la fisura entre éstas y la imaginación poética, reconociendo el mismo estatuto epistemológico a la etnografía y a la poética. ¿Por qué esa asimetría entre la literatura y las ciencias sociales?, se pregunta William Rowe, *“porque el estudio de la literatura se consideraba el lugar privilegiado de las ciencias humanas: vale decir, que la crítica literaria tenía una relación determinada con la estratificación social. A partir del final de la década de los sesenta y a lo largo de la de los setenta, las ciencias sociales le hacen competencia epistemológica a la crítica literaria. Después (...) comienza a manejarse la noción de la cultura como un campo que abarca –al menos idealmente– todas las prácticas, sin exclusión. Es decir, no sólo las de los sectores ilustrados sino las de los grupos étnicos, la de las clases dominadas; no sólo la producción del arte y la literatura, sino la de la artesanía y de los medios como la radio y la televisión”* (W.Rowe; 1998; 78).

Es la inteligencia poética la que opera en la cultura popular, cuya estructura y función podemos develar mediante una reinterpretación del lenguaje, la cultura y la estética, a partir de la mirada poética que se constituye como imagen-ritmo-palabra-silencios; se expresa en sonidos-sentidos melódicos o armónicos, lineales, superpuestos o simultáneos; comunica estados de ánimo, experiencias psíquicas a veces intraducibles; contiene conocimientos profundos, valores atávicos y crea mundos biográficos o virtuales que poseen capacidad de sugestión y evocación de fuerzas pragmáticas interiores:

tensión, paz, asombro, dolor, escepticismo, atavismo, nihilismo, creencia, desilusión, inercia, rebeldía o meditación. El trabajo con la lengua, por ejemplo, escenifica los desfases: *“entre la expresión literaria, los procedimientos de la lectura y las instituciones que lo apuntalan, de un lado, y la formación de la percepción por los medios electrónicos, de otro, así como entre el lenguaje común y la física cuántica, base ésta de las nuevas cosmologías de la segunda mitad del siglo”* (W. Rowe; 1998; 95).

Lo que sostengo como punto de partida para la pedagogía de la imaginación, es que las diversas formas en que se manifiesta como constituido para un pueblo los sentimientos, 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, que puede ser traducida poéticamente mediante el apalabramiento del imaginario. Esta experiencia originaria y simbólica no puede ser juzgada al margen de lo que el oficialismo denomina “la verdadera cultura”, que es elitista y reductiva; sino desde la cultura popular, transgresora y plurívoca.

El orden polifónico y polisémico de la cultura popular colombiana contemporánea, tanto en recepción como en producción re-inventa la realidad nacional y propaga una crítica frente a los condicionamientos que obstruyen el pleno desarrollo social. Así mismo, sostener los imaginarios poéticos populares en el umbral del asombro, lo lúdico y lo creativo, reconstruyendo la voz imaginaria (textual y discursiva) de manifestaciones poéticas colombianas, logra desarticular la demagogia orientada por los sondeos de opinión y las encuestas e índices de audiencia, articulando su urdimbre etnográfica a la macroescena de la cultura internacional sin necesidad de masificarlas como entregas consumistas donde las diferencias quedan anuladas por el precio y la marquilla.

La pedagogía de la imaginación poética propicia una Lectura-Escucha de universos simbólicos diferenciales, porque consolida un imaginario capaz de guiar al ciudadano de hoy en la búsqueda de valores auténticos que lo habiliten a con-vivir en la ciudad. Estas prácticas al bordear los caminos del sonido, el silencio, la palabra y la imagen, al reparar en su tejido, logran un deslumbramiento metafórico y mítico hacia la imaginación universal.

CUARTA DERIVA

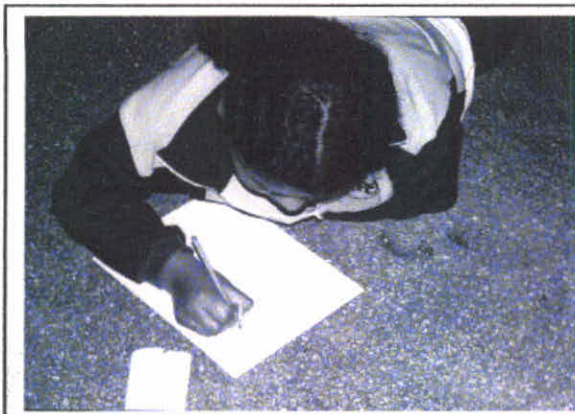
LECTURA Y ESCRITURA

Qué otros se jacten de las páginas que han escrito, a mi me enorgullecen las que he leído.

Jorge Luis Borges

Debes escribir no sólo para destruir, no sólo para conservar, para no transmitir, escribe bajo la atracción de lo real imposible, aquella parte de desastre en que zozobra, a salvo e intacta, toda realidad.

Maurice Blanchot



I. EL EXCESO DEL MIRAR O LA LECTURA COMO ESCRITURA

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

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

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

La mediación tiene opciones y pueden ser autoritarias o liberadoras. No es ningún misterio para nadie la relación de la escritura-lectura con el poder, con la verdad que este detenta. Un mediador puede convertir la lectura en un organizado sistema de conocimientos y sensaciones que él considera, los lectores deben valorar y rescatar; o atizar la pluralidad de lo que está en juego en cada lectura y con cada lector. En el primer caso se utiliza demasiado la escritura/lectura para someter a los estudiantes a los designios de preceptos morales, ideológicos, estéticos, atrapándolos dentro de un callejón masificado, fácil de manejar y de adoctrinar. De esta manera, tener acceso al lenguaje escrito es acuñar cierto prestigio y autoridad frente a quienes no poseen esos afectos y efectos tecnolingüísticos. Al respecto Michele Petit, escribe que “el aprendizaje de la lectura es muchas veces un ejercicio que sirve para inculcar temor, que somete el cuerpo y el espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse” [1999;24]. En cambio, cuando la mediación lecto/escritora no es mal intencionada, quiero decir abierta y humana, puede ser el lugar de resistencia desde donde se combate el autoritarismo y los modelos caducos y serviles. Desde esta posición, podemos adivinar la “alquimia de la recepción”; es decir, la plurisignificación lectora. ¿Quién controla la recepción?, ¿quién dice esto se leerá así, de este modo, en tal o cual intensidad?, nadie. Quién crea que lo puede hacer, delira en su poder. Por consiguiente, la lectura como la

escritura son viajes indeterminados, construcciones fragmentarias, mundos producidos por la intrasubjetividad e intersubjetividad de los Poelectores. Designamos como poelector, al sujeto que lee manteniendo su actividad crítica y a partir de esa lectura, escribe, crea un texto que lo anima. El lector no es pasivo, nos dice Michele Petit, *"lleva a cabo un trabajo productivo, reescribe. Hace que se desplace al sentido, hace lo que se le ocurre, desvía, reutiliza, introduce variantes, deja de lado los usos correctos. Pero él a su vez es alterado: encuentra algo que no esperaba, y nunca sabe hasta dónde puede llevarlo"* [1999;28]. De manera que el sentido lo vamos construyendo con voces, sensaciones, ritmos, silencios, pensamientos sacados de aquí y de allá. El sentido no es un lugar de reposo sino un fluir continuo, algo hacia donde vamos, hacia donde queremos ir. El escritor Salman Rushdie hace unas anotaciones que son capitales en nuestro trabajo: *"las historias son la forma en que nos construimos. (...) La significación es un edificio que construimos con fragmentos, con dogmas, con heridas de infancia, con artículos de periódicos, con comentarios al azar, con viejas películas, con pequeñas victorias, con gente que odiamos, con gente que queremos"* [Citado por Michele Petit;1999;40].

Leemos para agregarle algo nuevo a nuestro mundo fragmentario, defectuoso y palimpsestuoso. Leer es oír lo que me falta, mirar fundiéndome en el otro como en el cuento de Andersen, al fundirse el corazón de la bailarina con el del soldadito de plomo. Un exceso en el mirar había identificado al soldadito de plomo en su diferencia, en su deseo de creer que el Otro (la bailarina) era como él. El incólume guerrero intenta colmar lo incolmable: la soledad. Todo es posible y todo es inmediatamente imposible; no obstante se arriesga por entre pruebas laberínticas y terroríficas. Atacado en una ocasión por una rata, luego devorado por un pez, que a su vez es pescado y abierto para que el soldadito de plomo vea de nuevo la luz cruzando su mirada con la mirada de la bailarina, que esta allí de nuevo frente a sus ojos. El encuentro con la Sífide es un eterno retorno, una especie de monotonía del deseo, pero la bailarina es de cartón y se vuelve cenizas al lado del corazón de plomo que es todo lo que queda; el destino los une pero los desune, son presencia pero en ausencia; he allí la poesía.

También en el mito de Diana (Artemis) el mirar es canibalesco, obscenidad pura. La mirada se excede en un grito que calla, pues el silencio le permite a Acteón mirar a la diosa en la desnudez que lo devora. Diana se baña, Acteón que ha salido de caza por casualidad la mira y se eterniza mirándola. Para poder continuar con su rito mata un venado y se esconde adentro de su piel, así simula su presencia entre los matorrales, pero la diosa lo adivina reflejándose así misma en su propio lenguaje, en su propia mudez que habla, en su desnudez visible. Acteón nieto de Cadmo, primo de Dionisio, escondido en la gruta, asumiendo su comportamiento de ciervo, espera que Diana baje al río a bañarse, y entre ella y éste, se demonisa la mirada en una intimidad que crea teofanía, misterio; crea escritura y lectura de algo que se siente e imagina pero que no es visible, porque escapa al mirar físico y se instala en la mirada imaginaria, más allá del lenguaje sígnico, en la poesía. Finalmente, Diana hiere al ciervo que hay en Acteón disfrazado, con el arco y las flechas que le ha dado su cuidador el Cíclope Brontes. Acteón herido se interna en el bosque y huye, pero la sangre lo delata y sus perros, sus propios perros lo devoran, no pueden reconocerlo. Acteón es Otro siendo a un tiempo el Mismo. Llegados a esta parte no podemos evitar citar el nombre de Borges y su espejo, menos el de Pierre Klossowski y su memorable libro *El Baño de Diana*. Como Nietzsche, Klossowski intenta enseñarnos lo inenseñable, la soledad esencial de la poesía, el exceso del mirar fragmentado y azaroso que devora nuestro propio afecto. Por eso, insiste Klossowski, "lo inenseñable son los momentos en que la existencia (...) se revela como restituida así misma sin más fin que volver sobre ella misma: entonces todas las cosas parecen muy nuevas y muy antiguas a un tiempo; todo es posible y todo es inmediatamente imposible; y no hay para la conciencia más que dos medios: o bien callarse o bien decirlo todo" [1990: XII].

El sortilegio básico sería: no es que haya un espacio escritural dispuesto a recibir la acción de la lectura, es que cualquier acción lectora que resulte destacable para el poelector, convierte automáticamente el espacio escritural en Lectura. Un texto es una escena, un mirar excesivo que parte de una presencia que ve-viviendo consciente de la acción y se arremolina en la representación que ve-mirando la acción "como sí". Este exceso de singularidad es catártico, porque regenera el plano de la realidad mediante la verosimilitud del imaginar de la lectura. La lectura es acción, acción del yo ante y en lo

que es el mundo, y acción del mundo sobre y en lo que es y constituye el yo. Si la escritura es verbalización de la mirada sin ver, la lectura es reconocimiento de esa mirada en su salto imaginario. No leemos un libro –escribe Jaime Siles– sino el mundo; no visualizamos un conjunto de signos, sino un ser: el que es y el que somos, lo que es y me es, el que soy y el que he sido, lo que será y lo que seré. La lectura es un reconocimiento de mi yo en el otro y viceversa [1988: 211]. El poeta Rene Char escribió que es preciso escuchar a la palabra realizar lo que dice, sentir la palabra ser a su vez lo que tú eres y su existencia se vuelve doblemente tuya. Leer es, entonces, un exceso en el mirar, la capacidad de un mirar absoluto, dirá Eliseo Diego, donde quedan suspensas las otras potencias del alma, un acto de suprema atención. Semejante capacidad de mirar es en sí misma el don de ese reconocimiento oscuro pero inmediato que es la poesía.

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

II. LEER ES ESCUCHAR EL RUMOR DE LA VIDA

*En aquellos tiempos en los que aún se creía
en el poder de los deseos...
Hermanos Grimm*

Leer es afrontar el descubrimiento del Otro que se va a fundar en mí como escritura. Entre esa alteridad y mi “yo” hay una mediación imaginaria que se escucha como rumor, como juego poético de sonido/sentido. El lector en este diálogo iluminador se convierte en Poelector (crítico y creativo), de allí que pase el umbral hacia la escritura después de haber sido fecundada su imaginación. Pero la imaginación lectora cuando

verdaderamente está sintonizada, aunque no alcance vuelo escritural en el estricto sentido gráfico, es ya un acto de creación y de hondo recogimiento. La lectura poética no únicamente es el apareamiento y disposición verbal, sino además, sugiere una mirada que vela y revela el espaciamento imaginario. Escribir-leer, hablar-escuchar son fragmentaciones que tejen los imaginarios culturales, ampliando y rebazando la idea reductivista de que únicamente Escribe quién cifra en un papel o quién descifra(Leer) lo que está escrito en él. Se lee y se escribe todo cuanto circunda, lo que aparece a nuestros sentidos y a nuestro imaginario psíquico. El mundo y nuestro mundo, no es otra cosa que escritura y lectura; se me dirá que también es silencio e inefable misterio; sí, pero aquel hermetismo es también limitación e incapacidad de nuestra cultura lectoescritora. Los signos y símbolos que para nuestros antiguos fueron irreconocibles e intraducibles, son comunicación para nuestras generaciones; hoy mismo éstas son incomunicables, pero algún día se lograrán interpretar. La idea básica corresponde al hecho de que se escribe y se lee con la cultura que al poelector le toca vivir, de allí que se hace necesario refundir en sus fuentes imaginarias. Entre más reconozcamos el afuera estaremos tocando fondo y entre más viajemos hacia adentro comprenderemos la infinitud exterior.

El Poelector al leer escucha y al escuchar re-crea el mundo, funda realidad mediante el acto invocativo donde autor y lector convergen, sin ser absorbidos por la identidad que anula su diferencia. La lectura y escritura poética son justamente la diferencia del rostro o expresión; deseo del Otro y el Mismo en su relación con el referente y la referencia. El rostro o expresión llega a ser imagen o intuición esencial del Mithos, que no sería posible sin la poetización de la existencia. Por esta razón el Yo y el Otro, el autor y el lector no son reflejo de lo Mismo; más que analogía son homología, es decir convergencia diferencial y múltiple. El Deseo de tal convergencia se sitúa más allá de cualquier satisfacción o insatisfacción, es vértigo del reloj de arena en el espacio de la fantasía. Un nivel de lectura y escritura sin supuestos es imposible, pero no por ello deja ser eficaz. El vaciamiento intelectual, cultural y emotivo no es posible absolutamente, pues no hay origen sino comienzo. Los prejuicios se han instalado en el Poelector a través de su recorrido formativo y únicamente se los puede hacer saltar o forzar su dialéctica, en la interrelación contractual de develamiento: función intra y extratextual en la que surge el

ser de lenguaje, ser que irrumpe desde el silencio. El recuerdo de Georges Jean acerca de la acción de su maestro nos da una lección de escucha eficaz; escuchémoslo: “Yo tuve un maestro en mi infancia que practicaba varias veces al día la lección del silencio. Lo hacía con tal ausencia de autoritarismo que yo aprendí a soñar mucho y cincuenta años después le doy las gracias” [1990: 188]. Esta exteriorización e interiorización del silencio original, este Deseo incommunicable no tiene más remedio que intentar su expresión. Como escribe Maurice Blanchot, *“un mundo absolutamente silencioso, indiferente a la palabra que se calla. Silencioso en un silencio que no deja adivinar, detrás de las apariencias, a nadie que señale este mundo y que señale al señalar este mundo, aunque mienta a través de las apariencias, a la manera de un genio maligno, un mundo tan silencioso no podría ni siquiera ofrecerse como espectáculo”* [1969: 131].

La voz que habla al instalarse el Poelector en mutua atracción y repulsión con el texto, en su “cara a cara irreductible” como señala Manuel Levinas (1987), se desvanece y re-comienza en el diálogo, en la apropiación del espacio verbal y no verbal. De allí que, como escribe Jorge Larrosa, “lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo” [1988;63]. Ambos, escritor/lector se hacen y deshacen en el juego de una gramática imaginaria, fracturando la angustia de las influencias, re-comenzando, ritualizando y volviendo a fundar la realidad a fin de mantener la utopía, tal como ocurre, por ejemplo, con los cuentos de hadas. Estos son la llave para ayudar al niño a desenmarañar los misterios de la realidad (Bruno Bettelheim; 1988). Por eso el poeta escucha el rumor de la vida e invoca a las hadas para mantenerse en la ensoñación.

Sin embargo, y pese a las palabras de Larrosa, es preciso pensar que el poelector no es algo totalmente aislado y distintamente autónomo (descontaminado), pues todo “poeta es un ser atrapado en una relación dialéctica (transparencia, repetición, error, comunicación) con otro y otros poetas”, dice Harold Bloom (1991: 106). Pero la originalidad y

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

La poética es la voz (ritmo y visión) y la mirada (punto de vista) de sí y del otro; va más allá de las palabras y frases, pues aisladas no son más que cosas heladas, rayones en la pared. El tejido esencial de sonido-palabra-imagen-silencio, anima la presencia de lo real y lo desacomoda en su deseo. El tejido se sostiene en la lectura fabulosa que recomienza el antiguo rito de Penélope. Este una vez caído perdura en leyenda, en canción, en poesía, en lenguaje. Porque como dice Andres Ortiz-Osés, no es “ni la intuición intelectual o sensible, ni el pensamiento puro, ni la experiencia muda, sino propiamente el lenguaje, el único capaz de decir algo sobre el hombre” [1973: 24]. El Poelector no es únicamente apertura o cierre, sino ante todo trayecto, desplazamiento, convergencia múltiple y diferencial a la vez. Es esta paradoja la que potencia y agiliza la imaginación, rompiendo el sistema binario de oposición excluyente de lo blanco o negro. La cosmovida fantástica no sólo se proyecta en un aparato verbal comunicante (efecto), sino además, en un ser estético que surge perturbado por lo incomunicable (afecto). El espaciamento lectoescritural dice y sugiere (quiere decir) pero también no dice, pues el acto creador es inacabado, fragmentario y por lo mismo indescifrable. “El soldadito de plomo” de Hans Christian Andersen, es esa metáfora de levedad y peso, pues su voz que desaparece en el oído aparece en la mirada. El Deseo de atrapar lo fugaz, de estar en una orilla y en la otra, mantiene la fascinación en la diferencia que pulsa la creación. Actividad que universaliza las pasiones humanas sublimando la herida del amor y la diferencia humana en soledad esencial, ardor cósmico, pese a la tragedia:

El soldadito sintió un calor enorme, pero no sabía si era a causa del fuego o del amor. Habían desaparecido sus colores, pero nadie podía decir si era a causa del viaje que había echo o por el dolor. Miró a la bailarina, ella lo miró, y el soldadito sintió que se fundía; pero permaneció inconvencible, fusil al hombro. Entonces se abrió una puerta, y el aire se apoderó de la bailarina, que voló como una sílfide hacia la estufa y cayó al lado del soldadito. Las llamas prendieron en ella y desapareció. Después, el soldadito quedó hecho una pasta, y a la mañana siguiente, cuando la criada quitó las cenizas, se encontró un

*corazoncito de plomo. De la bailarina sólo quedaba la lentejuela, negra como el carbón.
[El soldadito de Plomo de Hans Cristian Andersen]*

También podemos ver en el cuento de William Boyd "En resumidas cuentas" o en "Continuidad en los parques" de Julio Cortazar, como el lector es devorado por la fuerza narrativa que desemboca la pasión y la infidelidad; finalmente el lector es asesinado por el personaje (¿o el mayordomo?). La implicación del lector en el asesinato que comete el escritor (¿o el mayordomo?) a través del amante, la lectura de indicios, pistas y huellas que se vuelven escritura o viceversa; la narración espejeada en trasescena permitiendo que leamos las circunstancias de un crimen pasional, y a la vez, lo veamos cometer en otro nivel de la historia; son las paradojas apasionantes de nuestro siglo. La lectura poética nos devora haciéndonos pasar al otro lado del espejo de Alicia, nos dota de su gracia y de su anhelo certificando que somos otro personaje más, sentados en un sillón de terciopelo verde leyendo la novela del mundo. Algo parecido ocurre en "Cómo se salvo Wang-fó" de Margarite Yourcenar. La fuerza poética del maestro Wang-fó, despojado de banalidades físicas y riquezas pero dotado de un terrible talento que inventa realidades, y la entrega transparente de su discípulo Ling que ha descubierto lo esencial en su maestro, logran que la realidad sea penetrada en tal hondura, que se inunda de imaginación el palacio de su enemigo; en el espacio marino pintado en el cuadro navegan por siempre el pintor y su discípulo decapitados por la soberbia inútil del emperador.

En el relato corto de Javier Villafañe titulado "El caballo que perdió la cola". El Poelector se reconoce como escritura y como un ser maravillado por la fuerza comunicadora de la palabra poética. Al intentar darle fin al cuento el lector tiene que imaginar dónde el caballo perdió la cola. Este cuento realmente magistral por sus recursos imaginativos y lingüísticos, es expresión poética que crea un espacio de meditación, pues permite que al buscar la cola (la historia, la identidad) recuperemos la cabeza (la diferencia, el deseo de ser otro); pero esto es posible pasando por el corazón, el afecto que ata la cola a las estrellas. En la "La rana solitaria" de Erwin Moser, se cuenta la vida de una rana que vivía en una soledad sin nombre, creyendo que era única bajo el cielo; de pronto se abre una tempestad y se oye al rayo tronar en su existencia. El rayo y su trueno, es decir su voz, le habla y su interior su pueblo de valor. La rana sale inconsciente del estanque y una ranas que vivían en los alrededores logran salvarla del naufragio. Al final la rana no tiene más

remedio que tensar la voz y contar su historia, las demás ranas en su infinita curiosidad la escuchan. La soledad ha sido superada en la palabra, porque como alguna vez escribió José Bergamín, "La soledad solo es posible entre solitarios". El poelector ha pasado el umbral y ha activado la ficción con toda su carga imaginaria. Pero además, el lector está envuelto en una crónica negra y su aventura policial se abre desde indicios, pistas, huellas, pisadas, documentos, testimonios, declaraciones, pruebas; todo esto sometido a una lógica implacable. La paradoja sería encontrar a lo Sherlock Holmes y su ayudante Charles Pierce, quién es el asesino de la relación pasional entre el lector y el texto. Es preciso resolver, dirá Gustavo Bombini, la difícil negociación entre el placer de leer y escribir y la mecanizada y árida práctica de enseñar. De lo que se trata, entonces, es de indagar sobre una trama de tensiones, negaciones y disimetrías en relación a ciertos sujetos, ciertas instituciones, ciertos discursos y ciertas prácticas [G. Bombini; 1991]. Leer es también escribir a partir de la crítica, no como actividad dependiente y parasitaria, sino como otra escritura, que es tanto como decir otro imaginario.

Gilbert Durand (1982) se apropia, aquí también lo hacemos, de dos intuiciones en las que descansa la concepción bachelardiana del simbolismo imaginario: la una es el dinamismo organizador de la imaginación, y la otra es que ese dinamismo organizador es factor de homogeneidad en la representación. La primera instancia poética es percibida por la intuición, que no es mera opinión o sensación sino la totalidad sugerida, el SER en su inmediatez original: seducción, gozo. La lectura de deslinde inaugura sus caminos en la medida que el espacio lectoescritural se va enfocando en la mirada. Las desviaciones y ocurrencias del lector son retenidas por la mirada a la textura poética, y la proyección de la lectura es revisada todo el tiempo a medida que se va penetrando en el sentido. La textura semántica y su formación imaginaria, la simbología y sus metáforas son la fuente meditativa que pliega la lecto-escritura, es decir, la poética y su proceso de configuración. Lezama Lima, hablando de las vicisitudes del ser para alcanzar el "splendor formae" escribe que *"después que la poesía y el poema han formado un cuerpo o un ente, y armado de la metáfora y la imagen, y formado la imagen, el símbolo y el mito –y la metáfora que puede reproducir en figura sus fragmentos o metamorfosis–, nos damos cuenta que se ha integrado una de las más poderosas redes que el hombre posee para atrapar lo fugaz y para el animismo de lo inerte"* [L. Lima: 1978: 77].

La aproximación iniciada implica un complejo de relaciones perceptivas, estéticas y de conciencia creadora. Esta fenomenología de la imaginación surge directamente del espaciamento poético en su actualización. Es a partir de este tejido vivo de imágenes-símbolos-metáforas, como se motiva una dinámica con la otra región de la realidad, con "la otra orilla" que acontece y retiene la expresión del ser en una constante presencia, en ausencia. La explicación lectoescritural se forja redistribuyendo las "constelaciones simbólicas" y los tejidos semánticos en convergencia más que en analogía. Ya se ha señalado que si leer es escuchar-escribir, es hablar, por consiguiente la función con el Otro no es de identidad alienable, sino de encuentro-desencuentro: confluencia diferencial, convergencia al todo pero distinguiendo matices. Una lectura de la textualidad poética no puede ser únicamente el reemplazo de una cosa por otra, una paráfrasis del significado, pues símbolos e imágenes constelan desplazándose en múltiples redes de sentido, por consiguiente leer es tejer nuevos sentidos. Para Gilbert Durand, por ejemplo, hay una diferencia de estructura y función entre la analogía y la homología: *"La analogía procede por reconocimiento de similitud entre relaciones diferentes en sus términos, mientras que la convergencia encuentra constelaciones de imágenes, semejantes términos a término en dominios diferentes de pensamiento. La convergencia es una homología más que una analogía.(...) También ahí encontramos ese carácter de semanticidad que está en la base de todo símbolo y que hace que la convergencia juegue más sobre la materialidad de elementos semejantes que sobre una simple sintaxis. La homología es equivalencia morfológica, o mejor estructural, más que equivalencia funcional. (...) Veremos que los símbolos constelan porque son el desarrollo de un mismo tema arquetípico, porque son variaciones sobre un arquetipo"*(1982: 37-38).

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

la relación intersubjetiva entre dos conciencias, dos imaginarios: el que habita en la obra y la que posee el poelector. De manera que la conexión interpretativa está en lo que habla o sugiere el espaciamento textual, en su hablar singular, en el mundo que visiona o sugiere en silencio, diferencia esencial con la intención subjetiva de su creador.

La interpretación creativa y la experiencia estética se aproximan a la capacidad y al efecto catártico de la cosmovisión imaginaria: extrañamiento que hace aparecer otros mundos en la realidad. Don Quijote se vuelve loco a causa de leer, pero su locura consiste en alcanzar las esferas del imaginario penetrando con absoluta contundencia la realidad que lo acontece; es decir, don Quijote recobra la capacidad infantil de ver lo que no ven los que lo ven. Sólo Sancho lo prefiere loco a cuerdo, porque a su posibilidad de escudero banal y mediocre le brinda otra posibilidad de estar y en últimas de ser. Sin el caballero de la "triste figura" y su enredo con la "bella Dulcinea del Toboso" y demás... Sancho apenas se diferenciaría de su medio de locomoción que, por otra parte, se resiste al tiempo con su paso tortuga. El Deseo de estar de otro modo hace que Sancho imagine más allá de la caducidad histórica, más allá del compromiso de la realidad, lejos del combate religioso y dogmático, en la parodia misma de la vida anticuaria, en la ironía del presente devastador, en la lucha finalmente del futuro incógnito:

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera, que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos, como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. [Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes].

Esta nueva instancia que re-describe, se cierra en un sentido y se abre en tantos otros. La apertura de la obra poética en la escena de la cultura en general nos descubre una forma de pensar, de sentir y un modo de ser. Es también por esta razón particularizadora al tiempo que generalizadora, ambigüedad entrópica y polifónica que la diferencia identifica de otra manera. Leer es escuchar la alteridad de una voz que funda. La escritura poética como toda obra de arte no interesa sino a la intimidad secreta de nosotros mismos. Allí, escribe Albert Beguin, "desprendidos de nuestra individualidad

aparente, pero vueltos hacia nuestra personalidad real, sólo tenemos una preocupación, la de abrimos a las advertencias y los signos y conocer por ellos el estupor que inspira la condición humana contemplada un instante en toda su extrañeza, con sus riesgos, su angustia total, su belleza y sus falaces límites” (1975: 15).

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

III. LA TRAVESIA DE LA VOZ Y SU HUELLA

El zarpazo de la modernidad y su conciencia posmoderna nos reenvía al problema de la escritura y la lectura como espacio de perturbación, regocijo y creación de imaginarios. Imaginarios sin los cuales el ser humano (niño-viejo) no podrá desplazarse en su alta pero larga búsqueda de luz en el **Otro** y en **Si mismo**. No hay ruptura entre lo racional y lo imaginario, pues lo racional es un polo fragmentario del espacio de la imaginación. Esta es la fuerza creadora e integradora que intenta sanar la fisura entre sujeto-objeto, entre cuerpo y alma. La imaginación poética impide que la razón se centralice y acoja la tiranía. La imaginación poética desborda la teoría sistemática rígida, la verdad autoritaria, porque en su espacio incluye emoción (afecto) y rigor (efecto). Imaginación es la condición esencial sin la cual no es posible reconocer ningún tipo de realidad, pues ésta es un continuo simulacro en la transacción ilimitada del lenguaje y sus sistemas infra y supra semióticos. Haldane decía que la realidad es no solamente más fantástica de lo que suponemos, sino mucho más de lo que podemos imaginar, y Tehilar de Chardin concluía con una seguridad asombrosa que únicamente a escala cósmica, lo fantástico tiene posibilidades de ser verdadero.

Para Georges Jean el lenguaje poético nos da a leer, a vivir, a imaginar otra cosa que lo que dice pero, así mismo, todo lo que dice. El tratamiento fonético, métrico, respiratorio, rítmico, retórico, etcétera, del lenguaje es un significante que en todos sus estados “hacer ver” otra cosa diferente de lo que comunica, pero lo que comunica continúa presente al mismo tiempo. La voz representa al cuerpo que juega al habla, de él surge la voz en automovimiento y pura libertad, superándolo en su dimensión acústica, en sus juegos del lenguaje. Cada vez que la voz apalabra el cuerpo espejea como huella en su aliento; la voz más cercana a la existencia humana que la mirada congrega imaginarios sexuales que comunican mensajes eróticos. Ahora bien, cada actividad vocal focaliza al objeto al cual se refiere y lo dota de energía simbólica. Paul Zumthor escribe que “el oyente escucha en el silencio de sí mismo esa voz que viene de otra parte; deja que resuene sus ondas, recoge sus modificaciones, con todo ‘razonamiento’ en suspenso” [1991;17]. La enunciación, el apalabramiento (el otro lado sería el enunciado: su huella) es un acto, performance y exhibición, don y agresión, conquista y esperanza de consumación del otro. Esta interioridad manifestada “va desde el interior al interior, une, sin otra mediación, dos existencias” [1991: 15].

De suerte que una pedagogía de la imaginación poética es irremediamente una pedagogía de los lenguajes verbales, no verbales y visuales, puesto que el lenguaje configura la imaginación en la medida o la desmedida en que configura las formas de la irrealidad que se hallan en nuestra conciencia. El lenguaje permite inventar nuevas formas, estructuras inéditas, multiplicar los territorios que determinan el campo de la inteligencia humana. Una pedagogía del lenguaje que despliega la imaginación tiene que considerar al hombre como gesto, como palabra; pero para que esa palabra y ese gesto no sea inútil ni espejismo fútil, es preciso vivirla con la conciencia de que –por fortuna– somos más que Palabra.

Por consiguiente, una pedagogía de la imaginación poética tiene que ir más allá de lo didáctico y gramatical, porque deviene del “agua oscura del sueño” y está después en “retazos de recuerdos”, en visiones que nos aproximan social y culturalmente, por eso cuando la **decimos** nos reconocemos bien en identidad monológica, bien en diferencia del

diálogo. Esta capacidad de dialogar se inicia en los primeros años de la infancia, a través del juego en el aprendizaje de la lengua oral. El niño inmerso en mundo extrañamente acústico y fonético, explora todas las posibilidades rítmicas e inventa sonidos y ritmos inéditos forjando palabras que le divierten y lo prolongan como expresión de su cuerpo, comunicándolo con los otros cuerpos que son su diferencia. Pero la imaginación es la facultad que conduce al niño más allá de la combinación y su entropía selectiva. Esta es la esponja-matriz de la totalidad de la experiencia y como tal absorbe sucesos históricos, acontecimientos biográficos, imágenes geográficas, mitos, leyendas, cuentos, sueños, etcétera, devolviendo a la realidad una quintaesencia como líquido ya no amniótico sino cultural. La imaginación es el espíritu del lugar y del momento, escribió Octavio Paz, mediante la cual el hombre ve la realidad visible y la oculta; también es el medio por el que la naturaleza a través del poeta se mira y habla a los hombres y a ella misma [1981;70]. No es el hombre, entonces, el que interpela a la imaginación apalabrándola, sino ésta la que irrumpe como voz y huella en la vida del hombre apalabrándolo. La poesía y su espacio imaginario ha hecho lo que el hombre Es y hará que el hombre Sea.

IV. TALLER NUMERO SEIS POESIA: LECTURA Y ESCRITURA

1.Descripción del grupo:

Institución Educativa Alejandro Obregón

Grado sexto de secundaria

Fecha: Agosto 10

Número de participantes: 40, mixto

Tiempo: 1 sesión de 3 horas.

2.Recursos: un salón amplio donde sentarse cómodamente. La idea es desacotar el espacio escolar, cambiarle la función a los muebles y relajar el aula configurando un círculo. Se necesitan velas, esencias, hilos, lanas, objetos de música indígena de diferentes tamaños y formas, recipientes con agua, hojas de eucalipto, tierra. Algunas láminas de máscaras y de objetos indígenas de ceremonia. También se requiere de una buena grabadora. Casete con sonidos de la naturaleza y con música indígena, y un V.H.S.

3.Deriva: La poesía es una escuela no únicamente de lenguaje sino también de vida; a partir de su espacio imaginario podemos restituir la afectividad y los imaginarios

corporales perdidos bajo la condición normativa y gramática de la lengua académica. La palabra poética expresa, representa y calla, pero ante todo crea una nueva realidad transformando las relaciones y la producción cultural del hombre. La simbología poética permite entrar en territorios vedados para el conocimiento moderno: lo onírico, lo corporal, lo cósmico y lo misterioso. En la configuración antropológica de la lengua materna está la lengua imaginaria "poiética", sostenida por los elementales: tierra, agua, fuego y aire. El lenguaje cotidiano se dinamiza a partir del amor a la lengua, es decir, como afecto y efecto de la fuerza creadora del hombre.

4. Los senderos:

- ✓ Desplegar una forma de crítica literaria como práctica de la lectura que se convierte en escritura.
- ✓ Diferenciar el lenguaje cotidiano del poético.
- ✓ Reconocer algunos juegos primordiales de la poesía: ritmo, imagen, silencio y lenguaje poéticos.
- ✓ Hacer evidente la fuerza metafórica y simbólica, como un deslumbramiento lúdico que nos reenvía al origen primordial.
- ✓ Integrar las competencias cognoscitivas a las imaginativas a partir de la ensoñación de los elementos matéricos: tierra, fuego, aire, agua.

5. El mapa: Saludar a cada niño en la entrada del salón. El taller es un espacio-tiempo de desbloqueo corporal, agudización sensorio-motriz y disposición imaginaria a partir de una diáspora de imágenes-palabras consteladas en núcleos de fuego, tierra, aire, agua. Ejercitar a los talleristas con un texto poético (La Puerta de Francisco Orúa), a partir de cuatro zonas de lectura: presentimiento, adivinación, encuentro y promesa. A continuación, los niños deben tener los ojos cerrados (evitar las vendas). El lugar está dispuesto con objetos de diferentes tamaños, texturas, olores, etc. El guía marcará con pinturas de colores sus rostros en señal de iniciación y ayudará a los niños a llegar al sitio, donde permanecerán durante un tiempo. La música indígena les acompaña mientras contemplan y pasean por la sala donde hay una exhibición de máscaras y objetos indígenas. Se les motiva para que miren exhaustivamente lo que tienen en su entorno. Se lo invita a recorrer el espacio sin destruir lo que está construido

(agachándose, en cuclillas, etc.); con mucho cuidado deben observar las láminas. Al cabo de un tiempo prudente, se prende el televisor y los niños espontáneamente verán un video con imágenes de la naturaleza acompañadas de música que imita sus ritmos, sonidos y ruidos, en seguida las mismas imágenes pero sin banda musical (12 minutos). Finalmente se les distribuye unas hojas con tres poemas y un instructivo para que lean en silencio; posteriormente deberán escribir lo que sienten y piensan de lo que han leído, dejen libre su imaginación y escriban un poema con toda la carga emocional y afectiva. Finalmente, los niños deben compartir sus escritos leyéndolos en grupo. Los guías recopilarán los textos y les sacarán fotocopias para devolverlos a su creadores. La idea es que cada estudiante tenga un juego de textos de todos sus compañeros. Una vez que cada tallerista haya leído los textos de sus compañeros, deberá escribir algo acerca de ellos, opinar, dar su parecer, criticar; decir por qué le gusto o no, uno u otro texto.

6. Los imaginarios: Poemas en material escrito sobre la noche, el agua, el sol, el aire, la tierra, el fuego; vídeo sobre los cuatro elementos de la naturaleza; poemas de Oráa, Geraldino Brasil, José Emilio Pacheco, poesía Quechua, Aurelio Arturo; casete con sonidos de la naturaleza, música de Yaqui kandrú, Urubamba, cantos embera-chamí, Niérika de Jorge Reyes; los textos creados por los talleristas.

7. Anclajes y experiencia: Esta fue una jornada muy agradable, no únicamente por la atención que a través del profesor Gerardo Pérez, el colegio Obregón nos brindó, sino porque a esta altura de la investigación tanto la asistente como el realizador del video y yo, habíamos adquirido cierta experiencia y depurado la forma de intervención en el aula. Las ocho de la mañana y el colegio activado. Desde afuera se veía la planta física integrada a un paisaje muy singular en la zona suroriental de Bogotá. Las montañas invadidas por construcciones desiguales donde hacen vivienda centenares de familias humildes, algunas de ellas tienen hijos estudiando en el colegio. Pero no es sólo pobreza física sino también pobreza imaginaria, la desconfianza en sus dotes creadoras. Niños que han crecido y crecen bajo el influjo de los instrumentos del lenguaje, cuya comunicación es directa y utilitaria, no más para sobrevivir y lograr fines inmediatos. Y sin embargo, la idea del taller es reventar el cerco de compra y venta lingüística, para que se monten en los caballos del lenguaje que los llevará a desconocidos territorios, allí donde

sin dejar de ser reales pueden dignificarse, aprendiendo que más allá de lo patético también está su trascendencia, la gran posibilidad de transformar su mundo.

Después de un paneo al lugar entramos a la cafetería y conversamos sobre las estrategias a seguir. La sala de audiovisuales estaba en el tercer piso, allí había un televisor enorme; la sala era amplia aunque un poco sucia, con ventanas cubiertas por cortinas negras; auguraba una buena sesión desde el punto de vista locativo. Se decidió que en la sala de teatro y danza del primer piso, se haría el acercamiento individual, la actividad lectora del poema "La puerta" de Francisco de Oraá, y la escritura fragmentaria a partir de constelaciones sémicas con los símbolos elementales: agua, tierra, fuego y aire. La performance se terminaría en la sala de audiovisuales, pues esta tenía que ser acondicionada con máscaras y elementos primordiales para relajar el cuerpo y despertar la imaginación hacia la escritura final.

1. LA POESIA, LO POETICO Y EL POEMA

El taller de poesía pretendía más allá de la simple grafía o tarea escolar, propiciar un reencuentro de los niños y las niñas con su infancia, y con los tejidos vitales y de ensueño con los que este mundo se teje. La poesía no únicamente está en el poema, aunque éste sea su génesis y espacio más concreto de lenguaje. La poesía está en todas partes y en ninguna; en todas partes porque su fuerza nos recorre dando aliento y lumbre, porque es vista, tacto, oído, gusto, olfato; en ninguna, porque a no ser por una experiencia excepcional, ni los ojos ni los oídos ni el tacto ni el gusto ni el olfato la ven la oyen la sienten la saborean la huelen; no se hace visible pero está allí como una presencia que viene de todos los espacios; no es propiedad, no podemos deshacernos de ella como una mercancía en buen estado pasada de moda. La energía poética espera que la inquietud, la emoción, la inteligencia la descubran; que la sacralidad revenida suba hasta ella, la alcance como el éxtasis de un niño que mira a su cometa del hilo soltarse. La poesía es jugar a las escondidas pero en riesgo y regocijo. Nunca se está a salvo con la poesía pues ella revela el "yo" y al mismo tiempo lo oculta, lo fragmenta hacia el nosotros; da alegría porque se puede compartir el amor, el dolor y la soledad.

La poesía está íntimamente relacionada con la Lectura y la Escritura, con el oído y la mirada, con la voz y el cuerpo, con el gesto y el silencio, con la memoria y el olvido. Esta maravilla del universo es una verdadera Escuela para el ser humano, puesto que es matriz que guía para lo autónomo como una decisión recóndita que brota de la intuición; para lo tolerante, en su capacidad de comprender más no de soportar; para lo solidario, porque estar allí con el otro en el justo momento dignifica; para lo creativo y riguroso, en la medida que el azar configura otro orden, más ágil y llevadero; para la observación e interpretación, puesto que lo científico, lo artístico y lo social se tejen no únicamente en vigilia sino en sueños. Si bien no se puede enseñar a ser poeta, sí se puede transmitir una disposición de ánimo, un afecto y un efecto de la imaginación de ciertos autores, libros, experiencias y situaciones de la vida de éstos y otros días.

Para escribir poesía se requiere de una condición previa: ser poeta; esto es, vivir la vida como un don maravilloso de libertad e independencia, puesto que el poeta presiente lo que tiene que hacer, no importa si los demás creen que está mal o no lo comprenden. Su finalidad no parece tener un fin inmediato, tangible, contable. Ser poeta implica bucear en sí mismo como condición para aprender a navegar derivando en la Otredad, como condición para purificarse con sus sales. Esto no quiere decir éxito psicológico ni claridad sobre la conducta social, únicamente acercamiento, aproximación, aventura, diálogo. El poeta nace haciéndose; su origen es un ambiente que aunque humilde está dotado de un profundo deseo imaginario. El proceso para perfeccionarse, fuera de la experiencia vital, es un trabajo dialógico entre lengua y habla, un ocio que se deja estar y que propicia la visión; por eso la pasión y la ironía son las fuerzas que matizan sus afanes. Cuando el poeta se desliza por las superficies corre iguales peligros porque todo tiembla y se mueve; las superficies prometen algo que eran pero que ya no son. El poeta tiene que aprender a deslizarse, no puede caer como plomo atraído por la gravedad; no puede anclarse. Con sentimiento, sinceridad e ingenio llega a puertos espontáneos, sutiles, amables, dignos, pero partirá enseguida sin legitimar ninguna verdad o realidad; no es sacerdote ni político; no es tendero ni vigilante; acaso conjurador, prestidigitador, palabrero sin recibos, "obrero de sueños", nómada. El poeta ama la contingencia porque le recuerda que no puede perder ni un solo instante, ama la diversidad porque ama las diferencias, no quiere ser águila acechando ninguna presa, ama el aire y su vuelo. El poeta encuentra en las ideas de la ciencia un lugar para observar; agradece su seguridad pero sospecha de su poder,

sabe que la exactitud no es posible más que como cifra que al fin y al cabo se descifra; hay otros saberes que manan del misterio de estar vivos imaginando cómo y por qué se acaba la vida.

La poesía es una certeza de que algo más fuerte que el proyecto de la razón está allí, aunque no la veamos ni podamos publicitar; es un acto de dignidad como resistencia frente a lo que sí se puede tocar y asir hasta destruirlo. La poesía es reconocimiento de la espiritualidad milenaria que carga todo ser humano, porque si alguien se enmudece o clama por una imagen, metáfora verbal, no verbal o plástica, es porque un dios baila en su sensibilidad e inteligencia. La poesía es prueba de la edificación imaginaria del hombre en su tradición e historia, en su infancia abatida y regocijada. La poesía es danza, juego, agonía; tensión y arranque, siempre arranque, deriva, navegación; por ello inefable, imposibilidad posible.

La poesía hace que el hombre se descifre en el laberinto de la naturaleza y cifre su temporalidad reconociéndose en el Ritmo; es decir en la repetición, continuidad en la discontinuidad. El ritmo es tambor ejecutado en un silencio que canta, que reitera el rito de una fuerza tremenda, una respiración o hálito o viento convocado por el ánimo estremecido, por la reverberación del alma en el cuerpo o por el deseo de estar de Otro modo sin dejar de ser el Mismo. El tiempo no puede mostrar su máscara más que como imagen, como forma verbal o poema. Las expresiones verbales son tropos y retórica: analogías, paralelismos, aliteraciones, comparaciones, símiles, metáforas, juegos de palabras, paronomasias, símbolos, alegorías, mitos, fábulas, y demás. Ahora bien, la imagen valiéndose del ritmo comparte ese reconocimiento, lo anticipa, lo participa, lo dialogiza. Esta dialogía no es otra cosa que un ritual, una recreación del instante original. Cada vez que se lee-escucha el poema volvemos al lugar, al momento de su creación; en ese sentido la poesía se conecta con la imaginación mítica a través del rito de la lectura-escucha. Entonces, ¿qué será lo sagrado?: dialogía (encuentro de voces y epifanías) entre ritmo, imagen y comunicación alquímica. Estas tres potencias reconstruyen la zona sagrada que es silencio original y cuando éste se escucha no tiene más remedio que apalabrarse, poetizarse encontrando el asombro ante la presencia en ausencia de la Otredad.

La poesía es el paisaje exterior que se interioriza, que cobra objetividad en la percepción y se vuelve autónomo. La interiocepción que termina siendo lo inconsciente configura el régimen lunar, nocturno de la vida humana. El inconsciente está allí recordándonos nuestra antigua condición, cuando espíritu, alma y cuerpo eran uno solo, cuando razas y sexos podían convivir contándose cuentos bajo la lluvia y ante el fuego. Para la ciencia ese recuerdo es frustrante, porque no es más que un “obstáculo epistemológico” que impide alcanzar la racionalidad “adulta”, como si ser adulto fuera desterrar la infancia imponiendo claridad solar. El adulto olvida que es el niño la razón de sus intenciones; el niño le dice cómo es, cómo fue, cómo algún día será. La poesía integra al niño, al adulto y sus intermedios, los hace coexistir y permanecer en un diálogo siempre renovado.

El creador es un niño, el crítico un adulto; ambos son el hombre viajando y atravesando puertas de silencio, donde todo está dicho y sin embargo tan nuevo. Al científico le incomoda esta revelación, esta vibración o desacomodo, pues lo diagnostica como locura, anormalidad y neurosis. En cambio el poeta ve en esta dimensión una purificación, un retorno a lo puro y elemental, un retorno redimido. El poeta aprecia la fugaz existencia viviéndola intensamente: *“cada minuto como si fuera el último”* –dice– y se instala en la memoria o en el olvido; sabe que es posible vivir en un mundo regido por la imaginación y los sueños. Sólo allí las diferencias no clasifican ni la unidad homogeneiza. Allí tiene cabida lo uno y lo otro, lo múltiple y lo unitario, lo bonito y lo feo, el acaudalado y el pobre, la vida y la muerte. Los contrarios están juntos pero no se excluyen ni se disuelven. El poeta es capaz de ver lo uno al tiempo que lo otro, pensar la Unidad en la Diversidad. Martha Nussbaum en su libro “Justicia Poética” (1995), refiriéndose a la poesía democrática de Whitman, sostiene que lo que el poeta *“señala es que la capacidad de imaginar vívidamente –y luego de evaluar judicialmente– el dolor de otra persona, de participar en él y preguntar por su significación, es un modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y de adquirir una motivación para modificarla”* [1995;129]; más adelante, siguiendo la misma línea, se refiere a que la misión del poeta es de *“imaginación, inclusión, comprensión y voz. El poeta es el instrumento por medio del cual ‘las voces largamente mudas’ de los excluidos dejan caer el velo y son alcanzados por la luz. Asistir al modo en que las cosas son con los excluidos y los despreciados, así como con los poderosos, insistir en participar, por medio de la comprensión, en la degradación*

de los degradados, aceptar sólo lo que otros puedan tener de igual manera, dar voz al dolor de los excluidos, a la intimidación de los acosados, es una norma de juicio democrático”[1995;161].

De manera que la comprensión de la imaginación poética, no solo cultiva la sensibilidad, sino que promueve hábitos mentales que conducen a la igualdad social, pulverizando los estereotipos de los que se vale la sociedad para vivir, morir, amar y odiar. La poesía actual, por ejemplo, supera la contradicción de la ironía romántica anclada en la dialéctica de lo negativo que excluye y avanza inconforme hacia un único extremo. El poeta posmoderno asume la ambigüedad de los extremos y los acepta con todos sus matices y grados; su ironía no es ya trágica sino inclusión de las diferencias afirmativas. El poeta es capaz de sonreír bajo la crueldad, descargar las culpas y como niño del porvenir, crear una extraña ternura que juega a construir otros mundos al tiempo que muere en éste.

2. INCLUSION CORPORAL, SENTIMIENTO Y COMPETENCIA

A través de la poesía y sus afectos y efectos imaginarios podemos penetrar en las arraigadas inhibiciones humanas, en el temor a la crítica, a la misma experiencia vital y también en el temor a la muerte. La lectura poética es fruto de la psique y del cuerpo, en ese sentido el contacto directo con estas dos esferas es deseo de moverse, de estar de otro modo. Hay que saber abordar la imagen poética con afecto, hay que transmitirla expresivamente cuando se busca un efecto, o con ocultamiento cuando es lúdico el fin que se persigue. No hay que evitar, para el caso de los niños, el contacto o interpretación de ciertas esferas simbólicas aparentemente vedadas (sexuales, religiosas, políticas, etcétera). Es preciso desmitificar la imagen del cuerpo cerrada en sí misma como violación de la intimidad, y en cambio propagar la imagen abierta como mediación social. Pues la sociedad “está presente no sólo en nuestras relaciones espaciales (nuestra proxemia), sino también en la estructura y la funciones mismas del cuerpo como organismo vivo”, escribe Michel Bernard siguiendo a la antropóloga Mary Douglas, quien estudió los ritos de contaminación y los tabúes de algunas sociedades primarias como los Coorgos en la India (Bernard; 1994). El lector (infantil o adulto) debe quedar aceptado en la comunidad con todo su peso social y aceptarse así mismo, tal como lo hacen los Senoi en la Malasia, al permitir todas las mañanas que los niños y los adultos cuenten sus

sueños en colectividad, de tal manera que el guía anciano ayuda a que cada persona perfeccione día a día su sueño.

Se inició la sesión como en anteriores talleres, saludando y dándole importancia a cada uno; brindándole la mano como señal de amistad, preguntándoles si sentían bien y dándoles la bienvenida al mundo que esa mañana iban habitar por intermedio del taller. Sin esto no hay pacto pedagógico. Sin disponer el ánimo y desbloquear el cuerpo no hay encuentro imaginativo. De manera que se les propuso de inmediato el juego de "estatuas", que es tan expresivo y lúdico; al cabo de unos minutos los niños y niñas estaban sonrientes, felices. Algunos y algunas se encargaban de sabotear, de reír más de la cuenta, de hacer "cositas" por su propia iniciativa; en realidad esto aumenta la diversión y estimula el pacto pedagógico, de manera que dejé que ocurriera sin darle más importancia que la que tiene como juego. La observación de este fenómeno es muy importante, pues quienes más se expresan transgrediendo el juego y ocultándose en los demás, quienes "molestan" y subvierten al grupo, son los que menos participan en las actividades que se les plantea; se anulan y no responden, pero apenas uno da la espalda ellos inician su danza furtiva. Una pedagogía que no considera el juego, el disenso y la expresión espontánea de los estudiantes, se vuelve coercitiva y obliga a quienes son transgresores a expresarse hipócritamente o fuera de la vista del maestro. Y aunque el taller contempla esas posibilidades, los niños y niñas siguen bajo el régimen tradicional y se figuran el mismo comportamiento. No es fácil en una sola sesión hacerles comprender que ya no tienen necesidad de ocultarse, que en el taller se puede ser más libre y espontáneo.

Luego se les propuso hacer un círculo y se fueron distensionando órgano por órgano, relajando los músculos de los pies, las piernas, el estómago, la espalda, los brazos, la cara. Mediante juegos rítmicos con palmas o versos tenían que cerrar y abrir los ojos, sentarse o acostarse, caminar en punta de un pie o en los dos, hacia atrás o hacia el costado, etc. Cuando estuvieron tranquilos, se comenzó a disponer su afecto y efecto de Escucha; unas adivinanzas sirvieron de abre bocas. Luego se les hablo de zonas de lectura por las que íbamos a pasar teniendo el poema "La Puerta" como lugar de

aventura: presentimiento, adivinación, encuentro y promesa. Más adelante me referiré en detalle.

Si el lector es un sujeto que se construye, tiene por lo menos tres necesidades: inclusión corporal, competencia intelectual y sentimiento o emoción. La inclusión es un afecto-aceptación, su importancia reside en el hecho significativo de ser aceptado como un lector/escritor, como cuerpo imaginario. Merleau-Ponty en "El ojo y el espíritu", expone así lo que yo llamo inclusión: *"Visible y móvil, mi cuerpo es una cosa entre cosas; está preso en el tejido del mundo, y su cohesión es la de una cosa. Pero debido a que se mueve y ve, ve a las cosas en un círculo a su alrededor. Las cosas son un anexo o prolongación de él mismo; están incrustadas en su carne, son parte de su definición completa; el mundo está hecho de la misma materia que el cuerpo"* [1986:17].

La competencia es dinamismo creador e interpretador que incluye la inteligencia a la emoción, al sentido de la vida, a la aptitud para enfrentar la realidad a partir de la poesía. Es un deseo de dominio del propio futuro. El sentimiento centrado en un espacio de simpatía-empatía, encuentro y relación de la lectura y la escritura imaginaria, consideran al poelector como alguien digno de ser amado, y sobre todo la ilusión útil no utilitaria de que sus huellas afectivas permanecerán en el mundo aún que ya el lector se haya borrado físicamente.

Ahora bien, lo que teje la inclusión, la competencia y el sentimiento es el ritmo, las pautas respiratorias que establecen en las primeras etapas de la vida; por lo general la persona no se percata de que su respiración no es completa. Digamos que mejorar dicha pauta es, probadamente, una de las formas más rápidas de modificar la manera de sentir de todo el organismo (corazón, extremidades, cerebro). Desde la esfera bioenergética o cósmica, por ejemplo, el aire o aliento equivale al espíritu, al Pneuma de las religiones antiguas, símbolo del poder divino. La respiración es un acto de autoafirmación, en cuanto constituye un proceso activo. El cuerpo chupa el aire, se alimenta de él. La poesía nos ayuda a respirar, dejó escrito Bachelard. Elina Matoso en "El cuerpo, territorio escénico", afirma que *"el lenguaje poético impregna el cuerpo como si éste fuera una partícula única, sintética, armónica, llena. El poema con su palabra llena, se hace*

metáfora del cuerpo" [1992: 144]. La metáfora es máscara y oculta el cuerpo, haciéndolo aparecer a través del juego del lenguaje poético. Este juego pone de manifiesto la forma como se respira, lo que siente el lector / escritor con respecto a lograr de la vida lo que desea. Dicho de forma esquemática, leo y escribo no únicamente con las categorías de mi razón, sino con todo mi cuerpo experimentado (vívido) e imaginado. En términos de las estructuras imaginarias, no sólo los sentidos y la respiración se vinculan, sino también los aparatos digestivos y excretorios, la circulación, los nervios, etcétera.

A todo este dispositivo energético le concierne que el poelector esté adentro o afuera del imaginario poético. El poelector (cuerpo) se excluye del imaginario cuando queda desprovisto de energía. La diferencia entre vivir y morir es la que existe entre tener y no tener flujos de energía, impulsos nerviosos, articulación sanguínea, respiración, etcétera. Cuando un cuerpo (lector-escritor) se incluye en el imaginario está lleno de energía y sentimiento. Quisiera insistir en algo que me parece ha ido en detrimento de la docencia de la lengua materna, es el hecho de haber anulado la práctica de la poesía oral, no estamos defendiendo los incómodos programas de "declamación poética" y el uso hipercodificado del tono y de cierta petrificación gestual malinterpretada como "mímica" o "expresión corporal", que resulta a la postre irrisorio y tortuoso; sino la dimensión oral del cuerpo, el decir en su presencia imaginaria que rehace la voz y la danza. La poesía escrita crea unas estrategias que equivalen o remplazan los gestos y las disposiciones de la expresión del cuerpo (espacios en blanco, puntuación, disposición espacial, relieves, digresiones, paréntesis, etcétera.), que son importantes por que corporalizan a otro nivel la voz, pero que marginan de alguna manera la performance corporal. Para reintegrar la expresividad creativa del cuerpo a la voz que imagina es necesario que el cuerpo, como dice Paul Zumthor [1991:57], modalice el discurso y haga explícito el propósito; además, "el gesto engendra en el espacio la forma externa del poema". De manera que, al poetizar se recurre a una cadencia que se repite, a un hablar rítmico que crea en los intervalos una discontinuidad danzarina que hace crecer más y más el relato.

3. EL SUSPENSO Y EL DESEO

Una vez que la inclusión se ha dado, las competencias se han dispuesto y los sentimientos se han despertado, procedí a trabar las zonas antes anotadas partiendo del poema "La puerta" de Francisco Orúa: presentimiento, adivinación, encuentro y promesa. El poema dice así:

LA PUERTA

La puerta
se abre y se cierra.

(Hay un mundo
más allá.)

El cielo
se abre y se cierra.

(Se va el sol;
la noche está.)

El mundo
Se abre y se cierra.

(¿Quién viene?
ay, ¿quién se va?)

El presentimiento es la fase inicial intuitiva, donde la imaginación no está más que en alerta, lo que se siente puede o no ser cierto; la duda y cierta angustia se posesionan de esta orilla. Las mamás son el ejemplo más cercano, ellas presiente lo que les va ocurrir a sus hijos. Cuando les comento esto a los niños y niñas, se quedan pensando por un momento, pero luego asienten, entonces sé positivamente que me han entendido. Prosigo con preguntas, tales como: ¿qué creen que vamos hacer en seguida?, ¿qué voy a ser?, ¿qué presienten va a ocurrir ahora?. Es realmente hermoso ver como se concentran y escuchar lo que dicen: "vamos cantar", "vamos a seguir jugando", "vamos a salir volando", "usted va a contarnos su vida", "nos dirá lo que le pasó ayer", "nos iremos a casa",

“seguramente va a regalarnos algo”, “no haremos nada”, “saldremos a jugar al patio”, “dirá que cerremos los ojos y caminaremos ciegos”, “cerraremos los ojos e imaginaremos que estamos por allá ...”, etc. [Diario del 10 de agosto/00].

En seguida les digo que en realidad lo que voy a hacer es compartir un texto literario que tiene por título “La puerta”; pero que me gustaría si me dijeran cómo lo voy a hacer, si lo leeré o diré oralmente. Sólo entonces, comienza la zona adivinatoria, es decir la fuerza ya no de pre-sentir sino de pre-decir, adelantarse al decir “verdadero”, arriesgar afirmaciones, sentimientos, acciones; mostrar el futuro a través del lenguaje espontáneo. En esta zona puede haber cierta claridad para algunos, pues adivinar implica re-conocer, contextualizar; esto querría decir que a mayor experiencia mayor adivinación. Algunas de las preguntas que guiaron este momento son: ¿leeré el texto o lo diré oralmente?, ¿qué género es: cuento, poema, anécdota, un sueño, una adivinanza u otra cosa?, ¿de qué creen que trata el texto?, ¿cuál será su inicio...cuál su final?. La mayoría contestó que era un cuento, y otros que era una adivinanza; sólo dos dijeron que podría ser un poema y que trataba de cómo abrir una puerta. Otras opiniones fueron: “es un cuento y comenzará abriendo la puerta”, “es un cuento y va a terminar cuando alguien que no puede abrir la puerta la tumba con una bomba”, “es una adivinanza que esconde algo”, “es un cuento que cuenta como en una casa se esconden tesoros y nadie puede encontrarlos porque la puerta esta cerrada”. [Diario del 10 de agosto/00]. Notemos que los niños y niñas se refieren a la puerta en su estado de cerrada y/o abierta. En este momento les propuse que me dijeran se había alguna relación entre la puerta y los ojos, efectivamente, eso despertó en ellos mucha curiosidad y casi todos hablaban de que cerrar y abrir los ojos se parecía mucho a abrir y cerrar la puerta. De allí en adelante guiaron el taller preguntas cómo: ¿qué pasa cuando ustedes cierran los ojos?, ¿quiénes abren los ojos por primera vez?, ¿quiénes cierran los ojos por última vez?, y otras.

La erótica de la razón poética es un imaginario que pretende demorar la satisfacción o mantener en vilo al sujeto, es decir anunciar algo de lo que se ha de decir pero demorando al mismo tiempo el momento de decirlo; así se consigue mantener la atención, creando una espera para la cual deseamos solución. Hacer para la educación un espacio afectivo y efectivo desde la pedagogía de la imaginación poética, consiste en concebir la imaginación como el dispositivo de todo conocimiento y saber posible,

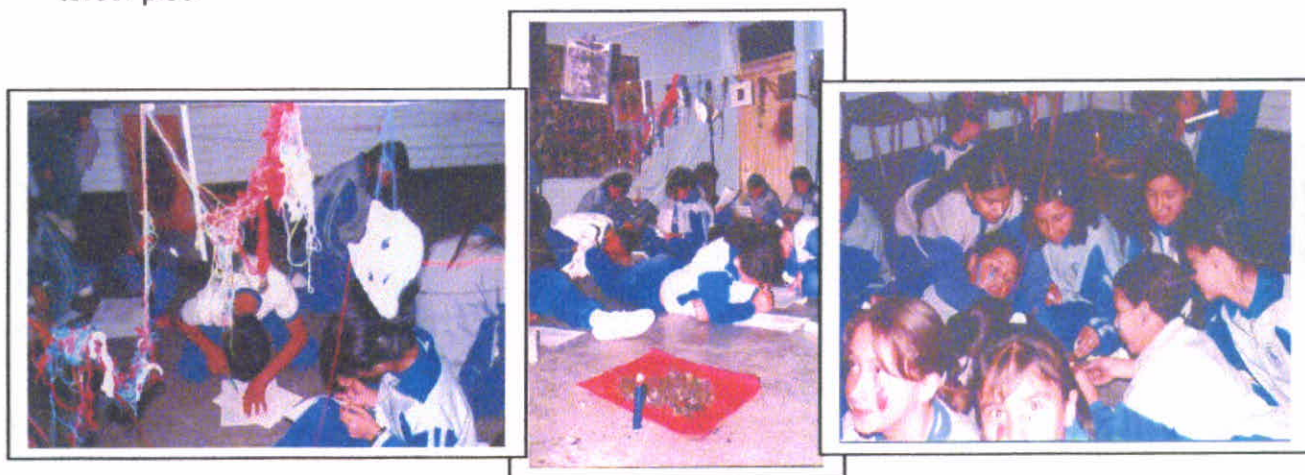
derivando la relación lógica e instrumental entre lo real y lo imaginario, entre lo lúdico y lo creativo, entre lo amable y lo digno, porque lo que activa la imaginación no es lo real cotidiano en su dimensión práctica, sino la propia imaginación provocada por la ensoñación y el deseo; de allí que lo real práctico resulte absurdo e irónico de tan lejano [Pere Salabert, 1996:53].

La zona del encuentro es más interpretativa y comprensiva. El diálogo con el texto se torna más preciso, el poelector entra en su trama, se instala con sus competencias entre el tejido de signos e intenta, en primera instancia, descifrar lo que contiene, y luego totaliza la experiencia para interpretar y valorar la cosecha imaginaria. Una vez que ellos escucharon todo el poema, fue interesante observar la alegría en algunos de ellos, pues les parecía que acertaron en su adivinación, otros discutían sobre si fue o no correcto lo que dijeron. A estas alturas de la actividad, el pensamiento está totalmente movilizado por la imaginación. De manera que las preguntas que siguieron fueron: ¿les gustó el poema, si o no, por qué?, ¿de qué trata el poema?, ¿cuáles fueron las imágenes que más les gusto?, ¿con qué experiencia relacionan lo que dice el poema? ¿qué palabras les gustó?, etc. Algunas de las respuestas fueron: *"me gustó que se abre y se cierra, pero no entendí como hace el cielo"*, *"me gustó que la puerta no fuera de madera sino que también era de cielo y tierra"*, *"no me gusto porque me hace pensar en cuando ya no está el sol, algo así como en la muerte"*, *"cuando se cierran los ojos es igual a cuando el sol se apaga, lo mismo abrir los ojos en la mañana"*, *"yo lo relaciono cuando un niño nace y también cuando una persona muere"*, *"me gustó en parte cuando habla de Dios porque hay un mundo más allá, pero no me gusta al final porque es triste"*, etc. [Diario del 10 agosto/00].

Finalmente, llego la zona de la promesa. Es una instancia sencilla pero profunda en su tensión, los niños y niñas tienen que repetir el poema mentalmente, en silencio, y luego, hacer una promesa en secreto, nadie tiene porque saber lo que han prometido. Se les dio un tiempo prudente. La idea es que el poelector reelabore el poema en su totalidad y sea capaz de valorar, mediante un acto de proyección íntimo, la experiencia estética e interpretativa que tuvo con el texto poético. También es pertinente dejar abierta todas las posibilidades de lectura y no cerrar con conclusiones explicativas y analíticas.

Este desequilibrio antianalítico, esta estética de lo fragmentario, del suspenso y del deseo; éste mirar mirando al margen, desviando la atención produce el dinamismo del imaginario. La imaginación poética transgrede el orden y pone en evidencia destruyendo las representaciones estereotipadas de la realidad cotidiana, suscitando una dinámica creativa, renovadora del mundo. De ahí la necesidad de que el lenguaje poético se convierta siempre en una propuesta iniciativa, ritual, camavalesca. La creatividad del niño que "entra" en un poema debe conservarse, debe ser continua e incluir sin duda el cuerpo, el juego y tal vez, debe ser capaz de desembocar un día en el re-conocimiento del poema. Si las instancias oficiales quisieran colaborar en ello, no habría ningún obstáculo importante para considerar la actividad poética, desde la escuela de párvulos hasta la universidad, como un enriquecimiento activo y continuo de la imaginación [Georges Jean: 1990: 36-43].

El taller en su primera fase continuó con una actividad de escritura a partir de palabras-claves que motivaba a los estudiantes a construir constelaciones sémicas; la idea era introducirlos en la performace que les esperaba en el salón de audiovisuales. Ellos alistaron papel y lápiz y parados junto a sus materiales esperaban que yo les dijera, dejando espacio entre una y otra palabra, escriban todo lo que se les ocurra que tenga relación con la palabra "fósforo", "terrón", "lágrima" y "soplo". El resultado fueron listados de palabras y oraciones que tejían sentidos en torno a un núcleo semántico. Les pedí que llevaran la hoja en donde habían acumulado material verbal y en fila india subieran al tercer piso.



Una vez en el salón de audiovisuales, fueron apareciendo de cinco en cinco. Los iniciaba pintándoles la cara con cosméticos de colores; es un momento que van a recordar después. La asistente les hacía probar sal y luego los conducía por el laberinto de cuerdas, lanas, máscaras, que habíamos armado dos horas antes. Se veían sorprendidos, fascinados; lentamente iban integrándose a los grupos que yacían en el suelo alrededor de una vela encendida, algunos quemaban eucalipto, otros metían la mano en el recipiente de agua, otros refregaban la tierra entre sus manos, los demás se disputaban los instrumentos de viento y de percusión (quenás, claves, maracas, zampoñas) que fueron colocados en cada esquina del salón, al lado de la vela encendida. Los siguientes testimonios pueden ayudar a construir el sentido del taller desde su propia mirada:



"Cuando entre me dio un poco de miedo, escalofrío queme las hojas y sentí un olor a eucalipto y me sorprendí y creí que era visio pero las figuras son muy llamativas y me asusté cuando sacaron la lámina en la pared para que reflejara..." [Álvaro Antonio Muñoz. Diario del 10 de agosto/00].

"En este salón e sentido como si estuviera en el pasado con las antiguas tribus siento un olor agradable a eucalipto y siento mucha curiosidad por esas fotos y esa música me siento libre y relajado la experiencia es maravillosa" [Jorge Capador. Diario del 10 de agosto/00]. Posteriormente en su entrevista para el video dijo: "El taller que estábamos haciendo hoy me gustó mucho porque experimenté cosas nuevas y porque me sentí en un mundo diferente con varias fotografías de máscaras extrañas y me sentí muy relajado (...) La imaginación es algo que uno mismo se crea pero que no existe; que no existe en realidad sino que existe sólo en la mente de uno" [Diariovideo del 10 de agosto/00]



"Estoy sintiendo una rara sensación que nunca en mi vida había sentido, los sonidos me gustan mucho los olores y las fotografías son impresionantes y lo mas bonito y educativo de todo fue el video y relacionamos con los instrumentos musicales" [Nestor Raúl Devia. Diario del 10 de agosto/00]

"A mi me pareció que el taller es bueno porque nos enseñan a tranquilizarnos de una forma muy especial, me pareció que es algo creativo y nos muestra sobre los dioses en que creían los indios y su religiosidad y como son los instrumentos que ellos hicieron, y nos pareció una cosas muy interesante y me gustaría volver a hacerla" [Jonathan E. Diairovideo del 10 de agosto/00]



"Mi cuerpo lo sentí muy tranquilo, muy acogedor, bastante tranquilo y nunca había hecho esto (...) Para mi la imaginación es utilizar la mente para uno ver cosas cuando no hay nada" [Ivón Lorana Pinzón. Diairovideo del 10 de agosto/00].

Es muy enriquecedor para la pedagogía antropológica, observar como los niños y niñas se enfrentan individualmente a la colectividad. Entran tímidos, algunos casi aterrados, no saben que hacer, para donde ir; la sorpresa de ver lo que sus ojos registran es impactante. La sala semioscura, el espacio transformado en tejido como si fuera un bosque, el olor de esencias y la música indígena, los va capturando e integrando entre el miedo y la desconfianza. La curiosidad les abre el camino hacia lo táctil y el olfato, es entonces cuando comienzan a tocar y oler, y la proximidad entre los cuerpos se da finalmente entre risas y desconcierto, hasta que irrumpen en el grupo ya conformado y luchan por hacerse aceptar. Todo un proceso de intrasubjetividad e intersubjetividad. La imaginación conformadora se relaciona así con lo que el poeta romántico inglés Colerige denominaba alegría, ese regocijo con nosotros mismos. Sin esta alegría podemos ver que las cosas son bellas, pero no sentir que lo son. La alegría interior convierte la percepción en sentimiento. Veamos otros testimonios que los talleristas dieron para el video, son palabras espontáneas fruto de encuentro con un ámbito imaginario:

"Los quiero felicitar por todo lo que nos han dado, desarrollar la imaginación, estos talleres tan chéveres, vimos una película y gracias por todo lo que nos han dado. Yo sentí mucha emoción porque cuando uno cierra los ojos no sabe lo que están haciendo o lo que va a hacer y uno no se imagina o que van a hacer más. (¿Qué te gustó más de lo que experimentaste al entrar al salón?) El eucalipto y las velas porque la vela prende el

eucalipto y aromatiza, y es muy acogedor cuando uno entra al cuarto oscuro y ve la tierra y ve las velas y el agua (...) me hace imaginar que las anteriores culturas son algo importante para nosotros porque por ser moderno es a partir de las culturas (¿tu cuerpo como se siente?) muy acogedor, muy tranquilo, al principio yo me asusté pero después me calmé” [Javier Valderrama. Diarivideo del 10 de agosto/00].

“Me gustó mucho vivir lo que pasó hace mucho tiempo porque fue lo de los antepasados, algo muy chévere porque quería saber más de ellos, sobre lo que hacían; quería verlos y ustedes me dieron esa ilusión de tener las fotos, las máscaras, la película, oímos también las canciones que ellos hacían para sus ritos; también a nosotras nos pintaron porque ellos también se pintaban para hacer los ritos, para hacer estas cosas; entonces también ustedes querían que nosotros viviéramos eso y muy chévere. [Cielo Sierra. Diarivideo del 10 de agosto/00].

“A mi me gustó mucho lo que hicimos hoy porque uno se sentía como en otro mundo, se sentía muy relajado, la imaginación iba para otra parte, me gustó el poema de las nubes porque habla de los hermanos que se deben de querer mucho. A mí me pintaron y pues me pintaron como se pintaban los antepasados. me gustó mucho estar como si estuviera allá con ellos; me gustó mucho porque había mucha creatividad, yo nunca había hecho eso. Estuve rico. Cuando entré sentí como un poquito de miedo porque nunca había entrado a una cosa de esas [Carmen Elena González. Diarivideo del 10 de agosto/00].

De pronto la pantalla del televisor se encendió y todos pudieron ver imágenes de la naturaleza, pájaros, caimanes, osos, ríos, selva, montañas sostenidas por una música diáfana que ritmaba con los movimientos de las figuras. Los talleristas observan, se contextualizaban, profundizaban más en sus sentimientos. Imágenes, sonidos, palabras y silencios rodeaban sus sentidos y su existencia toda. En algunos los afectos y efectos catárticos les indica el comportamiento, el modo de vida, la carencia fraterna. A propósito, quiero citar un texto de Colerige, tomado de su cuaderno de notas, fechado el 14 de abril de 1895. Lo traigo a colación porque tal vez estas palabras digan lo que quiero decir en la forma en que querría decirlo. Colerige fue uno de los primeros románticos en hablar de la teoría activa y creadora de la imaginación. Dice el texto: *“Al contemplar los objetos de la naturaleza mientras estoy pensando, como aquel brillo de la luna por la ventana mojada de rocío, más parece que estoy buscando, por decirlo así pidiendo, un lenguaje simbólico para algo que ya existe dentro de mí, y desde siempre, más que observando algo nuevo. Aun cuando este último es el caso, sin embargo tengo siempre la oscura sensación de que ese nuevo fenómeno fuese el oscuro Despertar de una Verdad olvidada y oculta de mi Naturaleza interna. Sigue siendo interesante como Palabra, Símbolo.”* [Warnock; 1981;139]. De alguna manera, me parecía que los jóvenes y señoritas que se

encontraban en el taller, estaban confrontando su verdad interior con la propuesta exterior que el taller les hizo. Su imaginación unía percepciones diferentes, lograba ver detrás de lo individual lo significativo universal. El "yo trascendental" afilaba su poder de conjurar las imágenes, dándoles un sentido universal y despertando sentimientos profundos.

Después de veinte o treinta minutos de estar dentro de un axis mundi performático, se apagó el televisor y se le bajó el volumen a la música. Se les habló de que permanecieran en sus sitios, que se ubicaran en el piso como quisieran, que continuaran relajados. Se les paso a cada uno una hoja con tres poemas para que según la guía fueran leídos y pudieran escribir a partir de la experiencia y de los textos. Los poemas son los siguientes:

EL POETA VA A LA ESCUELA

En mi camino hacia la escuela, el lago me decía:

--Ven a jugar conmigo, arrójame un guijarro
y te haré dueño de los famosos
círculos concéntricos

que se ven pero no se tocan!

Después yo estaba retardado y corría hacia
mis lecciones de sol, de brisa, de agua,
de semillas, de árboles, de pájaros,
de animales, caminos, casas, hombres y
ángeles que los había en abundancia.

Un hombre del campo me enseñó que no se
coge el fruto antes de tiempo,
ni por su color verde o amarillo sino de
acuerdo a su naturaleza,
y que no debemos rogar por la vida ni por la muerte
según el ejemplo del árbol que ofrece hojas nuevas
sin saber qué órdenes habrá recibido el
leñador esta mañana...

(Autor: Geraldino Brasil)

NUBE

Bella princesa,
tu propio hermano
rompe
el vaso que llevas.

Entonces
luce el relámpago
gruñe el trueno,
cae el rayo.
Tú, princesa,
nos das
tu lluvia;
también, a veces,
el granizo
y la nieve.

El creador del mundo
el dios que lo mueve,
¡Viracocha!
con ese fin te formó:
te dio vida.
(Poesía Quechua. Anónimo)

AGUA Y TIERRA: PAISAJES

1.
Es la hora imperceptible en que se hace de noche
Y nadie se pregunta cómo se hace la noche
qué materia secreta va erigiendo a la noche

2.
Mar
devuelve a la noche
la oscuridad que atraes a tu abismo

3.
Llueve
y el mundo se concentra en llover
El agua se ensimisma
La tierra se está hundiendo en la lluvia
(Autor: José Emilio Pacheco)

Los poemas fueron elegidos por muchas razones que anotaremos en seguida. Por una parte fue importante la forma libre del verso, el estilo sencillo cuyo vocabulario no es una limitación para su lectura, y por la expresión elaborada a partir de imágenes que remiten a un espacio figural que se llena de hondo misterio. Por otra parte tenemos el reconocimiento del cuerpo-poema. Su lectura depende de algunos factores que se anotaran en seguida: 1. el poema es un "Objeto" construido con palabras. La vista descubrirá una configuración verbal hecha verso-espacio, si fuera prosa la diferencia saltaría inmediatamente. El lector constata su contextura visual y respiratoria: verso regular (métrico), verso libre (amétrico). También cae en cuenta del dominio del espacio, es decir de la intención clara en la forma como un poeta distribuye los versos, los

blancos, los signos gráficos en el papel. El poema es “una careta que oculta el vacío. Es necesario adivinar que detrás de cada poema hay una ilusión y no la historia de un hecho”, escribió Borges. El poema es una realidad transfigurada. Subjetiva es la actitud pero objetivo debe ser el resultado para ser trascendente. El material poético es coincidente y complementario con el material lingüístico. La palabra poética nombra las cosas al tiempo que utiliza un lenguaje rebelde frente a las reglas gramaticales. La poesía no admite condiciones, se rebela y utiliza una lengua ajena a los lenguajes comunicativos y codificados normales. Los tres poemas elegidos difieren en su material verbal, tanto en selección como en combinación: en “el poeta va a la escuela” y “nube”, parecen no existir procedimientos y sustituciones pero el tratamiento es sutil y delicado; los sentimientos e ideas son espontáneas y va fluyendo al emoción de una forma conversacional y cotidiana. En cambio el poema “Agua y tierra: paisajes”, muestra desde el inicio sus intenciones poéticas; sus sentimientos y emociones se concentran en sí mismas, tornándose para el lector hermético y pidiendo comunión subjetiva e intervención interpretativa.

2. El poema es expresión y comunicación. Se configura a partir de la imagen y la metáfora. Se abre así la capacidad de sugestión y evocación, cuya tensión emotiva concentra los sentimientos. Un poema es la analogía del universo, el espejo del mundo, la presencia del Otro. El poema se expresa como Ritmo. Si fuera clásico se atendería a normas fijas. El verso libre amolda el poema al estado emocional del Lector creando un ritmo nuevo. El Ritmo no es la Métrica (medida), ritmo exterior ni regla abstracta; sino vibración interior, resonancia vital. Hay una correspondencia entre el sonido (audible) y el sentido (inteligible) a tal punto que depende del estado de ánimo del que escribe y también del que lee. La melodía o fraseo consecutivo que contiene un pensamiento inteligible, medido, depurado, es reemplazado en la modernidad por el verso irregular libre, armónico, polifónico. En los tres poemas anotados observamos su filiación al verso irregular que comunica al lector una concepción del mundo: natural en Geraldino Brasil, simbólico-lírico en J. E. Pacheco y simbólico-narrativo en el poema Quechua. En “El poeta va la escuela”, el sentido se organiza a partir de la enumeración de cosas y seres dando la sensación de un sonido monótono, como un diálogo con alguien que insiste sabiamente en que lo natural es ejemplo y modelo a imitar. La actitud tiende a ser

enunciativa o descriptiva, esto hace que el poema se extienda. Por el contrario a los poemas restantes, y más en el de Pacheco que en el Quechua, cuya economía del lenguaje conduce al lector a un diálogo complejo, misterioso, simbólico. En "Nube", que tanto gustó a los niños, se puede leer una historia con tan pocas imágenes; forma al mismo tiempo un plano real (princesa, nube, vaso roto, relámpago, granizo lluvia) y un plano simbólico (joven, conocimiento, sexualidad, tristeza, vida). Para el caso del poema "Agua y tierra: paisajes", los tres espacios corresponden a tres movimientos lingüísticos y a tres imágenes: Noche, Mar y Lluvia, y estas tres imágenes están sostenidas por la totalidad del poema que es la Tierra, pues en esta obscurece, en esta llueve y se hunde como en un cataclismo. La palabra "noche" junto a "llover", "lluvia", se repiten produciendo una eufonía circular, monótona que entristece en un halo de misterio. La Tierra vuelve al mar, se hunde en el agua, como en el origen de los tiempos. El apocalipsis y retorno cósmico al origen en la Tierra, corresponde al estado de tristeza, oscuridad y ensimismamiento de una persona cuando llega la noche o cuando llueve. Pero únicamente se renueva lo que entra en crisis y acaba.

3. Creación de un mundo. Puede ser biográfico, es decir plasmado y meramente hablado, donde hay una concentración del sentimiento: temple de ánimo, como en el poema de Pacheco, o imaginado como en el poema Quechua, o ambos, como en el poema "El poeta va a la escuela". En el mundo virtual se expresa la capacidad de sugestión y evocación del mundo interior: tensión, paz, asombro, dolor, angustia, escepticismo, atavismo, nihilismo, creencias, etc. A través de este mundo que comunica el poema, es posible una reconstrucción creativa del sujeto lector, y lo que es más, una psicoterapia que libera su tensión. A partir de aquí, el Lector está listo para Escribir, pues no hay otra alternativa que dialogar, ser el Otro por un momento.

"El poeta va a la escuela", toca directamente los intereses emocionales e intelectivos de los jóvenes y jovencitas que atrapados(as) entre los autoritarismos de la familia y la escuela, no tendrían mayor educación que la naturaleza. Esta, cuando es leída enseña lo esencial, que la vida es un proceso lento pero seguro, y no debe ser interrumpido o violentado porque todo tiene su tiempo. Los siguientes textos escritos por los niños y las

niñas, moralizan la situación como un reflejo de lo que les han enseñado; pero comprender su mensaje, podemos sentir su transformación:

"Lo que yo pienso es que nosotros no debemos detenernos a jugar teniendo que ir a nuestros deberes y también no todas las frutas son buenas sino tiene que cogerla de acuerdo a la naturaleza". [Rocio Alejandra Romero. Diario del 10 de agosto/00]

"Esto habla sobre los frutos, la vida y lo que Dios nos da sin recibir a cambio de nada" [Yady Ramírez. Diario del 10 de agosto/00]

"El ser humano nace, crece y se reproduce y así mismo pasa con el árbol todo lo que pensamos con la mente lo hacemos con las manos" [Carolina Escoba. Diario del 10 de agosto/00].

"me gustaron mucho las poesías por que de ellos aprendí mucho de la vida y de la muerte, también me gusto porque nos enseñaron cosas nuevas que no sabíamos y nos enseñaron una poesía y una canción. El primer poema habla de un niño que iba para el colegio y se encontró un charco y se atraso se fue corriendo y vio muchas cosas mas gente y muchas maravillas. Y el segundo hablaba de la noche. Y el tercero hablaba de las nubes y de la lluvia q´ cuando las nubes se estallaban caía la lluvia" [Liliana Arroyave. Diario del 10 de agosto/00]

El poema "Agua y tierra: paisajes", permite descubrir para el gozo de la vista tres fragmentos que son tres imágenes dialécticamente interpuestas: la noche, el mar y la tierra; y así como el agua da vida también la quita. El mar como la noche guarda la oscuridad de los tiempos. En el texto quechua "Nube", la sencillez es un privilegio por cuanto nos abre la dimensión simbólica del agua, dadora de vida y purificadora de la existencia. El símbolo se constituye a partir de la imagen nítida de la nube figurada como princesa, bella e inocente, joven y majestuosa. Algunos de los textos escritos por los niños y niñas que dialogan con los poemas alcanzando a superar –retomamos los planteamientos interpretativos de Jurado, Bustamante, Pérez (1988)- el nivel literal (la literalidad transcriptiva y la paráfrasis) y se instalan en la inferencia (relaciones y asociaciones entre los significados), muy pocos alcanzan el nivel crítico-intertextual (saber enciclopédico que reconstruye la coherencia global, diferencia el género-discursivo e instala un punto de vista). Estos tres niveles son parte de la facultad imaginaria y no se diferencian más que en grado; sin embargo, cuando los niños y las niñas disponen su ánimo poético, los niveles quedan superados por las analogías, metáforas y puntos de

vista que son recreados. Veamos algunos ejemplos que van de los niveles de competencias a los afectos y efectos imaginativos:

"El mar es la parte mas linda que yo conozco por eso las noches en el mar son oscuras y hay que ver como las gotas caen en nosotros. Las nuves es la parte mas importante en esta tierra porque nos da lo que algunos seres en esta tierra necesitan. Y la nuve bota gotas graniso cosa que a los seres humanos no se nos hace necesario" [Carolina escobar. Diario del 10 de agosto/00].

"Lo que yo pienso sobre los poemas es que son muy interesantes hablan de cosas bonitas tiernas y muchas cosas. Sobre el primer poema entiendo que habia un niño que iba hacia el colegio y un lago lo llamo a jugar. Sobre el segundo poema entiendo que la noche llega y nadie sabe como. Sobre el tercer poema entiendo que hay una princesa que es la que tiene todo" [Diana Patricia Hernández. Diario del 10 de agosto/00]

"esto habla sobre los frutos la vida y lo que Dios nos da sin recibir a cambio nada. Que uno no le pone cuidado de las cosas que vienen ni como vienen ni para donde van. Que el agua abeses hace desastres y habeses alluda a las personas. Habla de las cosas lindas que dios nos da belleza, amor y paz" [Yay Ramírez. Diario del 10 de agosto/00].

"Lo que yo pienso es que nosotros no devemos detenemos a jugar teniendo que ir a nuestros deberes y tambien no todos los frutos son buenos sino tiene que cojerlo de acuerdo a la naturaleza. La oscuridad llega cuando tiene que llegar nadie la puede parar. La noche es muy importante para vivir. El agua y la lluvia tambien son importantes. Cada vez que peleamos la naturaleza se enoja. Dios creo el mundo y es importante amarlo" [Rocio Alejandra Romero. Diario del 10 de agosto/00].

*"Hermano del alma
tu eres el hijo de mi madre
la persona
que me tuvo a
mi y a ti
recuerda que pase lo que pase
sera el
hermano que
yo quiero y
protego.
Madre tu me diste la vida
por eso cada vez
que me miras a los
ojos salgo
adelante"
[Luana ortega. D/10/00]*

*Si el mañana nunca llega...
¡Si supiera q´ esta es la ultima noche q´ te voy a ver dormir
te abrazaria fuertemente.*

*Si supiera que esta es la ultima noche q´ te voy a ver salir por esa
puerta y oir cada una de tus palabras
gravaria cada una de ellas para oír una y otra vez
indefinidamente...*

*Si supiera q´ esta es la ultima vez q´ voy a ver te
abrazaria y decirte "TE QUIERO" sin asumir q´ ya lo sabes
comprender a la gente sin necesidad de decir cosas
malas ni pegarle.*

*es un gran paso para decir a la gente q´ la queremos
y q´ nos hacen falta"*

[Ivon Pinzón. Diario del 10 de agosto/00]

*"Bella princesa
tu propio hermano
rompe
el vaso que llevas
entonces
Luce el relámpago
gruñe el trueno
cae el rayo
tu, princesa
nos das
tu lluvia
y la nieve"*

Lágrimas

*"Un dios que nos a dado
la lluvia, que padece nuestras
lagrimas saladas y grecientes
que parece un río que (...)
hacia un Dios que debe existir y el
recoge nuestras lagrimas para ser lluvia"*

[Jenny Alvarado. Diario del 10 de agosto/00]

El sol y la luna

*"El sol y la luna es la luz de mi vida
El sol ilumina mi camino me da calor
en vez de un calentador
La luna es que ilumina mi camino de noche para caminar
en vez de utilizar una linterna y arriba
el Dios es mi angel salvador"*

[Ingrid Amaya. Diario del 10 de agosto/00]

El poema

*¡Mi madre
triste y sola
se estaba poniendo
muy triste y se puso*

*a pensar o ahora que
estoy sola y sin nadie
que ire hacer
Ademas mi mama tubo su
primer hijo que si que
que estaba feliz,
o principe de las
rayas azules
ven a recatarme
pronto principe azul.
[Duwerney. Diario del 10 de agosto/00]*

Ya hemos insistido en otras derivas que lo más importante para nuestro taller es que los niños y niñas se expresen, conviertan en cuerpo escritural lo que reprime su cuerpo carnal. Porque una pedagogía de la imaginación poética tiene que asumir el reto de lo informe, lo emocional, lo intuitivo como base para estructurar la facultad reorganizadora que más tarde le dará sentido a la acción educativa. Una vez que la imaginación le da forma a la energía expresiva, la gramática y sus tecnologías harán el trabajo correctivo. Les compete a los profesores mediante un plan ir quemando ciertas etapas hasta alcanzar la excelencia lingüística. Pero si antes no vivimos, no podremos disfrutar lo que hemos conseguido para ella. Gramática sí, pero antes dra-mática, antes amática.

Por cuestión de tiempo tuvimos que acelerar el proceso de escritura y esto impidió que muchos de los niños y las niñas terminaran satisfactoriamente su texto. Por consiguiente se decidió volver a hacer la experiencia de lectura de los poemas quince o veinte días después. Para ello se encomendó la tarea al profesor Gerardo Pérez, profesional de planta del colegio Obregón, para que llevara a cabo la sesión siguiendo las zonas de lectura que se habían propuesto: presentimiento, adivinación, encuentro y promesa. El proceso parte de una motivación corporal y luego se apela a la interpretación deseante con base en preguntas que van situando a cada zona, como se indicó con respecto al poema "La puerta" y a los tres poemas seleccionados para la lectura, guardando las proporciones pedagógicas del caso; luego, cada estudiante lee en silencio los poemas y elige uno para comentarlo o crear un poema a partir de él. Para convertir la lengua en un instrumento poético, los poeectores tuvieron que hacerle sufrir una transformación valiéndose de procedimientos: sentidos, palabras, imágenes, silencios y ritmos: una alquimia. Los poeectores sometieron la lectura y su experiencia a una serie sucesiva de

cambios, porque sin sustituciones no hay poesía, aunque a veces esas operaciones estén disimuladas y parezcan no existir. Algunos siguen los contenidos leídos, otros se distancian, pero en todos los casos ponen de su voluntad creadora y de su experiencia personal. El ritmo, a veces casi métrico, sonoro; el vocabulario elegido entre cotidiano y extraño; el tono o la búsqueda intuitiva de tensión en los versos al dislocarlos, fragmentarlos o combinarlos en un aparente si-sentido (surrealismo); la disposición imaginativa que juega entre lo real y lo simbólico, la verdad y la duda, hacen que los textos creados por los niños y niñas, no sólo sean poemas en el sentido genérico y formal, sino dispositivos imaginativos que contienen el Ser de sus deseos, angustias y alegrías; de alguna manera, la lectura y escritura de esos textos los libera. El taller fue exitoso y he aquí algunos poemas que los jóvenes y jovencitas del grado sexto del Colegio Obregón escribieron:

Poema

*Tu que sabes todos
mis sentimientos
Tu que sabes mis mas
íntimos secretos y
todos mis problemas
y todas mis alegrías
tengo que decirte que
eres mi fiel amigo.
(Diana Patricia Hernández)*

Flores

*O luz radiante
agua con fervor.*

Tu serás la creadora de una linda flor.

*Flor divina,
flor de amor,
tu seras la dueña de mi corazón.
(Yady Ramírez)*

El agua

*Es parte de vida que nos da Dios,
nos la manda del cielo como si fuera arroz,
que sale de su semilla dea uno y dea dos.
Y abeses dea muchos, que los crea el sembrador.
con ayuda de tierra, aire, y calor.*

*Con ayuda del agua, de Dios, y de el sol.
(sin nombre)*

La luz del sol

*Rayos de amor
caen del cielo
comprendo el calor
de mi corazón.
Amor de iluminación
del camino oscuro
que ti iluminación
llenará de amor.
(Ingrid Giomar)*

Los elementos de la naturaleza

*Grandes portadores de la vida
"no" crean que son objetos
son aquellos que necesitamos para subsistir
aquellos elementos tan grandiosos son:
agua, fuego, tierra y viento.
(Nestor Raul Devia)*

Al llover las lágrimas se

*convierten en agua
en agua dulce o
salda.
Cuando llueve
llega
la nueva vida
como un resplandor
concentrado.
(Luana Ortega)*

Resplandor

*Opaco y triste pues
estaba enserado
en un cuarto oscuro.
Cada vez mas opaco
por sus sentimientos.
Salio a jugar y
a luchar contra ello
vio un lindo resplandor
y se alegre por ello.
(Javier Valderrama)*

El sol

*Me pregunto que pensara
el sol, quien lo habra
creado. Tan caliente,
tan iluminado, es
de un color tan
amarillo con rojo pero
nadie puede adivinar
su color.*

(Angie Ruiz)

Mi nube

*Cae el rayo sobre mi cuerpo
tu esplendor es el granizo
de mis lagrimas
tu belleza tiene alma de Dios
y no se tu amor.*

*Tu pintas mi corazón con tu
azul nube y no se si mi
amor tenga tu color con tanto
resplandor con un color
marrón en la nube de mi
corazón.*

(Carolina escobar)

El sol y la noche

*Ellos no pueden verse el sol y la noche
al sol le gustaria conocerla
a la noche le gustaria irlo a visitar en coche
al sol algun dia podra verla
algun dia se veran en la eternidad
el sol se vera con su luna
para darle todo su amor
y yo estare hay para ver esa claridad.*

(Jorge Capador)

La Reina

*Bella mi reina
tu marido rompe
la vajilla tu
con tus lagrimas
tan suaves los
haces llover
caen rayos y
todo se acaba
tu con tu sonrisa
los reponen todo
mañana sera otro*

*dia todo sera feliz
hasta que no llores
todo lo sera siempre
el barrio lo barres todo
tu que puedes barrer un
desierto y trapear el océano
pacifico que inflas costales
que se bara el avion y bajas
a empujarlo y tu puedes
pellizcar botella paras el
bus y te bas a pie le tiras
piedras a los aviones miro
el mundo con los ojos cerrados.
(Wilber Garzón)*

V. EL CUENTO LITERARIO

El título puede parecer redundante, pero como vimos en la primera deriva dedicada a la “Oralidad y la etnoficción”, la narración oral es también y por derecho original un cuento. La diferencia entre el cuento popular oral y el cuento propiamente literario (escrito) es un hecho lingüístico aunque no lo sea a nivel psíquico. Mantener una relación diferenciada entre estos dos universos expresivos y comunicativos, es importante, por cuanto permite un ahondamiento en sus registros y en su ámbito estético. Un buen ejercicio es establecer algunas relaciones entre el cuento popular y el cuento literario, con el objeto no únicamente de diferenciarlos sino, como ya dijimos, de comprender su formación y su función (ver la deriva: Oralidad y Etnoficción, las psicodinámicas de la oralidad, la parte referente al cuento popular y Actantes y roles narrativos). Las condiciones en las que nace y crece el cuento popular, tales como la voz y el papel del narrador, la competencia y estructura narrativa, el tiempo de la historia, el uso del diálogo, el punto de vista y la tensión por ejemplo, pueden ser asimiladas por el cuento literario o trasvasadas mediante una intuición de estilo y un esfuerzo estético al código escrito. Por supuesto las diferencias en producción y recepciones son significativas.

Dentro la evolución del cuento popular podemos situar el cuento llamado literario, iniciado por Don Juan Manuel con su Conde Lucanor y por Boccaccio en su Decameron [V. Pisanty: 1995]. El cuento moderno lo consolidan autores tan representativos como Poe,

Hoffmann, Maupassant o Chejov; y así se configuran las estéticas realistas, naturalistas, criollistas, modernistas, expresionistas, de realismo mágico, etcétera.

El cuento literario intenta comprender la realidad, penetrando en ella con un ojo analítico. Va hacia el mundo en un intento de captar lo que tiene de singular, inexplicable, elusivo, misterioso [V. Pisanty: 1995]. El cuento literario posee una “visión de preparación”, propia de un creador, único y personal; da la impresión de una expresión situada en un “aquí” y un “ahora” concretos. Esta actitud intenta captar lo insólito pero es desde todo punto de vista realista. No puede ser narrado por otros, pues la dicción y la estética se inscriben en la originalidad y la reserva. En los cuentos literarios los sucesos, es decir, los acontecimientos tramados son singulares y únicos, por tanto son más importantes que los personajes, por eso interroga todo el tiempo, plantea conflictos y camufla la evaluación. Observemos, en primer lugar, el cuento oral del “perrito y la luna”, narrado por mí a los niños de cuarto de primaria de la Normal María Montessori. Los niños y las niñas se concentraron en el personaje del abuelo, que es en últimas, quien ejerce y padece la narración, arrojando como resultado una experiencia heroica y catártica que reconstruye los deseos y valores en la conciencia de cada Escucha. El pacto narrativo entre el narrador y el escucha se fortalece por la presencia corporal y por los ámbitos afectivos que esta relación construye. Este fue el caso ya citado de una niña que participó en el taller y cuya declaración al final fue:

“...me llamó la atención mucho lo que le pasó a su abuelito [...] 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 como 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” [Diario del 17 de mayo/00. Ver: Taller dos].

Ahora observemos el cuento “El pequeño caballo que comía nubes al desayuno” de Triunfo Arciniegas, leído por los niños y niñas de quinto grado de la Escuela José Antonio Ricaurte (ver: taller número siete).

EL PEQUEÑO CABALLO QUE COMIA NUBES AL DESAYUNO

A este caballo le gustó brincar desde chiquito.

Nació con aquella afición en un campo de tréboles a finales de junio. Pronto dio un brinco tras otro, acercándose al horizonte. Su pobre madre dio un grito de asombro y nunca más lo vio.

Se perdió brincando aquel caballo blanco. La lluvia y el viento lavaron y secaron su cuerpo, brillante como la lluvia, suave como el viento. Siempre fue pequeño... Tenía una manchita gris en la oreja izquierda.

Este inquieto caballo de ojos negros, que no creció mucho, saltaba piedras, cercas de alambre, árboles de todo tamaño. No se quedaba quieto ni para comer.

Al fin aprendió a saltar montañas: pequeños montes, colinas y al fin montañas respetables, hasta que alcanzó su dorada meta, el sueño de su vida: morder una nube.

Hacía mucho venía diciéndose: Me comeré una nube.

El viento arrastró la nube mordisqueada. Parecía una muchacha con el vestido desgarrado. Como si la hubieran perseguido los perros.

Le gustó la nube, le gustó muchísimo, se saboreaba el pequeño caballo en la mesa del viento. Se quedó toda la tarde tendido en el prado, entre los tréboles y las margaritas, feliz y satisfecho, entre las libélulas que venían a zumbarle en las orejas porque eran sus amigas. Me comeré toda una nube, se dijo.

Y así fue: sus saltos mejoraron prodigiosamente. No había nube que se le escapara, por mucho viento que hiciera. se hizo más saltarín y más veloz que nadie, que nunca. Se acostumbró a desayunar con nube. Vivía pendiente, como el perro que espera el cartero detrás de un árbol para morderle el trasero.

Se volvió exigente: se lanzaba a la nube más bella, más luminosa, más difícil. Nunca fallaba.

Ahora lo difícil era caer, su cuerpo de libélula y algodón demoraba una eternidad en caer. Ciertamente los huesos se le llenaban de nube. Lograba mantenerse en el aire como un colibrí. Llegó el caso que saltaba en la mañana, temprano, y caía en la noche, en lo oscuro, a veces al otro día.

Pero no se daba cuenta: vivía extasiado, imaginando la próxima nube. Aquella parecía un pájaro, aquella una oveja asustada, aquella una flor. Y aquella, una estrella. Así vivía.

Le gustó dormir junto a la luna. Se ovillaba y se dormía, nadie se daba cuenta. No molestaba. Se volvió aún más blanco, luminoso, casi transparente. La mancha de la oreja se le borró.

Se hizo tan liviano que el viento lo arrastraba, que de pronto se le veía saltar de nube en nube, tan blanco y luminoso, mientras el viento lo arrastraba.

No se le volvió a ver.

Se volvió nube.

El cuento de Arciniegas es una metáfora de la levedad, como diría Italo Calvino. El caballo desde chiquito comenzó a brincar, a saltar piedras, cercas de alambre, árboles y montañas. Su deseo era alcanzar la nube. El caballo no creció y se quedó pequeño, pero "su sueño de morder una nube" se mantuvo todo el tiempo. Después de mucho esfuerzo y práctica logró comerse una a una las nubes del cielo, y de tanto comer nubes se volvió nube. Frente a esta lucha del espíritu contra la gravedad, algunos niños escribieron:

Leer es una experiencia a veces agradable o a veces fastidiosa. Escribe qué sentimientos e ideas surgieron leyendo el cuento "El pequeño caballo que comía nubes al desayuno" de Triunfo Arciniegas.



[Símil de la hoja de escritura entregada a los niños y niñas]

"Los sentimientos que surgieron del cuento que leí fueron que no hay que ser muy exigente y hay que ser muy inquieto" [Adriana Triana. Diario del 1 de junio/00].

"El sentimiento que me dejó fue de que lo que uno quiere hacer tiene que luchar para tenerlo como el caballo que quería comer nubes y lo logro" [Yuly Salazar. Diario del 1 de junio/00].

"...que uno puede hacer posible sus metas y el caballo saltaba montañas y mas montañas mas grandes y me gusto porque es posible lograr sus metas" [Sin nombre. Diario del 1 de junio/00].

"Me trasmitió un sentimiento de amor e ideas como: por qué ese caballo comia flores y no otra cosas, como plantas árboles, también me dio una idea de que siempre es triste cuando uno se aleja de su mamá, y medio un sentimiento de alegría y otro de felicidad" [Faber Herrera. Diario del 1 de junio/00].

"Lo que mas me gustó del cuento fue cuando saltaba de nube en nube" [Sin nombre. Diario del 1 de junio/00].

"Me gusto cuando el caballo comia nubes y no me gusto cuando el caballo se alejó de la mamá caballa" [Victor Cuellas. Diario del 1 de junio/00].

"El cuento me parecio un poco conmovedor pero me gusto la parte en que nacio el caballo con aquella afición en el campo de tréboles" [Juan Mejia. Diario del 1 de junio/00].

Como podemos ver es mayor el esfuerzo escrito, quizá por que no hay un práctica de lectura suficiente, tal vez porque lo oral frente a la escrito tiene sus ventajas. Como quiera

que sea, los procesos de Escucha y Lectura requieren de unas condiciones especiales, si bien llegan al mismo punto, lo hacen por caminos diferentes. La escritura distancia la historia del narrador, se vuelve abstracta y ambigua y por ello requiere de un esfuerzo interpretativo e imaginativo que reconstruye lo que no está representado. La lectura es ya de por sí un hecho abstracto, pues los signos se le aparecen al lector como cifras, como “objetos” que están allí en vez de otros. Una cosa es ampliar el oído y estar alerta, otra muy distinta es tener primero que descifrar los signos alfabéticos y luego, si acaso, interpretar los sentidos que se ocultan. Digo si acaso, porque encuentro que los niños no están preparados para una lectura de tipo inferencial o intertextual, que van más allá de lo literal o espontáneo, sigo los planteamientos de Jurado y Bustamante (1998). Lo que quiere decir, desde mi punto de vista, que se precisa desplegar en primera instancia, una pedagogía de la imaginación poética que encare la lectura y la escritura sin buscar nada más que la inclusión del chico o la chica (cerebro, cuerpo y corazón) en el universo sígnico y simbólico que encarna el cuento literario. Se requiere sembrar el grano en el terreno que caiga. Si la calidad del grano es buena, el profesor no debe preocuparse por cosechar. El goce, la constatación de un espacio-tiempo de escritura fuera del sujeto; la instauración de una conexión por medio del lenguaje entre el cuerpo imaginario y el cuerpo real, es primero; luego está el fundamento moral y alterno a este, la epistemología o la construcción del conocimiento lingüístico, antropológico, sociológico, etc. El exceso “científico” que ha caído sobre los cuentos ha transformado la “pedagogía”, hasta el punto de que los niños y niñas no quieren saber nada de cuentos, sabiendo como sabemos que les pertenece por génesis y condición humana. Tal vez por esto, Georges Jean, escribe que, *“pese al inmenso interés que presentan los cuentos en la formación equilibrada de la personalidad del niño, se tiende a olvidar que, para empezar, son historias “para dormir de pie”, que se escuchan simplemente por escuchar historias “para dormir de pie”. Retrocedo casi de manera instintiva frente a la terrible máquina educativa que logra, por ejemplo, hacer de los juegos poéticos verdaderos ejercicios escolares (...)”* [1990; 134].

Tenemos, entonces que hay por lo menos tres clases de lectura, las rutinarias, las obligatorias y las placenteras, y tres niveles en ese proceso que se corresponde perfectamente: el espontáneo o literal, el indicial o inferencial y el crítico o intertextual. Del nivel de superficie que no se preocupa por procesos ni conexiones concientes, a los

niveles comprensivos que caen en la cuenta de su propia actividad, el poelector viaja bajo los presupuestos creativos que desencadena su imaginación; del inconsciente pasando por el preconscious hasta la conciencia, donde se afinan y articulan múltiples afectos y efectos éticos, estéticos y epistemológicos.

Julio Cortazar, uno de los maestros de la narración, nos dejó varias ideas con respecto al cuento: *“El cuento debe al igual que la foto escoger y limitar una imagen o un acontecimiento que sean significativos, que no solamente valgan por sí mismos, sino que sean capaces de actuar en el espectador o en el lector como una especie de apertura, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad hacia algo que va mucho más allá de la anécdota visual o literaria [...]”*. Y en otro aparte de su teoría sobre el cuento, dice: *“Esa fabulosa apertura de lo pequeño hacia lo grande, de lo individual circunscrito a la esencia misma de la condición humana. Todo cuento [...] es como la semilla donde está durmiendo el árbol gigantesco”* [1962/1963].

De manera que el episodio elegido debe ser “excepcional”, debe funcionar como símbolo, debe poseer esa misteriosa propiedad de irradiar algo más allá de sí mismo y sobrepasar sus propios límites con esa explosión de energía espiritual que ilumina bruscamente algo que va mucho más allá de la anécdota que cuenta. Siguiendo este derrotero, para el taller con los niños de quinto grado del Centro Educativo José Antonio Sucre, escogimos la figura y el símbolo del caballo como *axis mundi*, ámbito de lectura y escritura donde el ser se reencuentra con su cuerpo erótico, su ágil belleza y su deseo de ascender o volar pese a la gravedad que lo retiene. En las culturas antiguas, el caballo tiene su origen mítico en el mar, pues es una creación de Neptuno Hippios (Poseidón) y asciende con Pegaso, mediador supremo al infinito cielo. Pegaso conduce hasta el fin al caballero perseverante –nos recuerda el poeta Emile Michelt (1998)– inaccesible a la duda, le desazona al menos una o dos veces, aunque el caballero se llame Perseo o Belerofonte. Y en un poema escribe que el caballo es “El que salta sobre los abismos del éxtasis,/ y que lleva a su amo a los supremos confines/ del mundo maravilloso, hasta el borde de lo divino” [1998;16]. También en la tradición astrológica y la Odisea encontramos al Caballo bajo la influencia del signo zodiacal de Géminis. Como símbolo doble, hay un caballo terrestre que conduce a los seres vivos, y un caballo marino que conduce a los muertos

bajo los designios de Mercurio (comunicación y valores). Vida y muerte, conciencia e inconsciencia. El caballo comunica el inframundo con el supramundo y mantiene históricamente un prestigio diferenciado y múltiple: ser mitológico (unicornio y pegaso), imagen de libertad y mundo silvestre, instrumento de guerra y poder donde el caballero y el caballo son indisolubles (las cruzadas y la conquista es uno de los ejemplos), máquina viva para el trabajo y la tracción (como animal de carga, arrastrando una carreta o como eje de fuerza), cuerpo dinámico para el azar y el deporte (hípico, de salto o paso), modelo de belleza escultórico o pictórico; ser extraordinario de fuerza, erotismo y belleza, que cabalga en los sueños y relincha en lo más recóndito de la voluntad humana.

Cito algunos testimonios de los niños después que terminara el taller. Lo hago con el propósito de señalar la importancia que para ellos tuvo la simbología elegida. Seguramente se dirá, ¿pero y entonces, dónde está la espontaneidad, la libre creatividad?. Se podrá deducir por la exposición conceptual que la Pedagogía de la Imaginación Poética propone, que no es suficiente con decirles a los niños y niñas que tienen libertad para escribir el poema o la historia que quieran: “está bien, tomen una hoja y un lápiz y creen”. Es esencial detonarles la sensibilidad, la percepción y la inteligencia, proponiéndoles un microuniverso que parta de su deseo, de sus ganas de expresarse, de su energía que pulsa por decir y hacer. Lo que quiere decir que, el maestro le atinará a su imaginario, siempre y cuando, él o ella, sea un modelo de lectura, de experiencia, de goce. Pero por otra parte no le será difícil denotar los deseos, si quien va habitar entre ellos no ha perdido su infancia.

“Me pareció muy interesante hablar sobre los caballos y estoy feliz de haber estado en este taller. Gracias por haber venido. [¿Te gustó la forma del taller?]. Me parece más chévere así porque no está en el salón ahí encerrado sino se siente libre; porque no se necesita escribir tanto. [¿Te gustó escribir hoy?] Sí porque uno expresa lo que siente” [Janeth Rueda. Videodiario de Junio 1 de/00]

“Primero que todo quiero dar gracias por este taller tan chévere, nada me fastidió de este taller porque todo estuvo chévere, pero lo que más me gustó fue los juegos y demás; cuando habían venido a hacer talleres de esto no habían hecho juegos y aquí sí, entonces me divertí mucho [¿De todos los cuentos, cuál fue el que más te gustó?] El caballo que desayunaba nubes y hacía figuras en las nubes con los mordiscos” [Victor Alfonso. Videodiario de junio 1/00].

"Me gustó mucho este taller porque es divertido y uno aprende muchas cosas sobre los caballos. Aprendí que los caballos son muy bonitos y me gustaron muchísimo los caballos; desde hoy me empezaron a gustar mucho los caballos, gracias al taller....aprendí a quererlos". [Ana. Videodiario de junio 1/00].

"Me gustó mucho este taller porque hablamos sobre caballos y me gustó mucho cuando el caballo, lo del chiquito que se quería comer una nube y...hoy pensé mucho en los caballos [¿En qué se diferencia la clase de lectura y el taller?] En que uno está en un salón más grande, en que uno cierra los ojos y se relaja [¿qué sentiste al escuchar los cuentos con los ojos cerrados?] Como si fuera real, como si estuviera con los caballos" [Alejandra. Videodiario de junio 1/00].

"Lo que más me gustó de la clase de hoy es que pudimos jugar, aprender más y que leímos cuentos y que no nos dictaron las clases que vemos hoy. Me gustó la película [se refiere al video sobre caballos de 8 minutos] y nos gustó los profesores que vinieron a la clase [¿Te gustó cerrar los ojos?] No me gustó porque los niños a uno lo miran mal y por otra parte sí porque yo me imaginé cómo nos leían los cuentos y me imaginé cómo eran los dibujos, los muñecos. Prefiero leer con los ojos abiertos porque puede ver las palabras que hay escritas y lo que hay en la hoja escrita [¿Qué diferencia hay con las clases corrientes?] En la clase que dieron hoy escribimos pero no tanto como en las clases que nos da la profesora y pudimos correr, caminar y aprendimos más" [Verónica. Videodiario de junio 1/00].

"Lo que más me gustó del taller fue cuando leímos sobre los caballo y cuando uno cierra los ojos se siente tranquilo y como si fuera verdad" [Luis Alejandro. Videodiario de junio 1/00].

"En el taller de literatura me sentí muy agradable porque vimos fotos de caballos, leímos cuentos, un película, escribimos, realizamos juegos y entre otras cosas, con mis compañeros. No me gustan los caballos. A mí no me gustaban pero después de haber leído los cuentos me empezaron a gustar y voy a tratar de seguir leyendo sobre los caballos [¿Qué diferencia encuentras entre el taller y los otros momentos en que se puede leer?] En éste no tuvimos que recibir tantos [reflexiona]...la profesora lo pone a uno mucho a escribir, a leer libros, a resumir y eso a veces a uno no le gusta y le da a uno mal genio" [Liliana patricia Mozos. Videodiario de junio 1/00].

"Me gustó mucho el taller porque aprendí muchas cosas de los caballos y en esta clase me relajé mucho y me concentré porque cerré los ojos y no le ponía cuidado sino a lo que me estaban diciendo [¿Cuál fue el cuento que más te gustó?] El caballo que comía nubes, porque es que es como un cuento que tiene a veces tristeza y a veces felicidad" [Faver Nicolás. Videodiario de junio 1/00].

Como se puede interpretar, hay una serie de actos significativos que los niños y niñas rescatan del taller y su contenido. La lúdica destierra la tensión, pero también inmola el tiempo, haciéndolo parecer fluido y liviano. También la escritura y la lectura son redefinidas por la imaginación como algo transformador, deformador y formador del

sujeto, y no únicamente como un trabajo sintáctico, repetitivo, instrumental o meramente comunicativo. Es interesante como los testimonios dan cuenta de que no se leyó o escribió en demasía; sin embargo fueron tres cuentos y dos poemas los que se trabajaron, además, después de cada lectura, se les pidió contestar, completar y crear. Podemos concluir, con lo dicho por los niños y niñas, que una pedagogía de la imaginación poética recontextualiza de forma lúdica y cognoscitiva, lo que significa ir a la escuela y lo qué es aprender mediante la lectura y la escritura, por un lado; y por el otro, relaja y distensiona el cuerpo, permitiendo la expresión de los deseos y la gratitud que entraña aprender algo nuevo.

A continuación presentó un esquema que ayuda a comprender el pacto narrativo establecido entre el autor/narrador y el poelector. El cuento es la imagen de algo que se instala en el alma, que la desestabiliza y la conmueve; porque al leer, según reafirma también Jorge Larrosa, *“permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer, cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión”* [1998;64]. Este pacto que logramos establecer con el cuento oral, lo desplazamos aquí a lo escritural.

temblor interior,
intuición de algo
significativo,
trascendente,
simbólico.

AUTOR-NARRADOR

pacto narrativo

POELECTOR

reacción
análoga
actitud o
disposición
mental

Principio intrínseco
de igualdad

El lector debe cooperar, confiando en el autor/narrador mediante el pacto; luego intentará pasar el umbral hacia la escritura.

Tanto el cuento popular como el género literario son metonímicos, es decir designan una cosa con el nombre de otra; no obstante esta metonimia difiere en cada uno de los discursos fictivos: en el popular, la proyección es “centrípeta”; es decir va hacia adentro. La relación de imposición o de predominio implica una recepción inconsciente. En el

literario, en cambio, la proyección es “centrífuga”, va del “Yo” hacia afuera. El Mundo Ficticio simboliza la visión o conciencia que tiene el “yo” de Mundo Aludido. La relación es de igualdad con participación del Poelector.

VI. PARALELO ENTRE EL POEMA Y EL CUENTO

Considero pedagógico, luego de establecer diferencias y semejanzas entre el cuento popular y el cuento literario, hacer un paralelo entre el poema y el cuento. La dinámica es útil por cuanto puede alumbrar los senderos hacia la producción imaginativa de la imagen poética, por ejemplo, en el taller anterior o al de una historia, en este. Un poema es una actividad que ahonda al lector en todos los niveles lingüísticos, haciéndolo recorrer desde las unidades más elementales hasta la totalidad del discurso poético; en cambio un cuento, con sus variantes y matices, propone la interpretación global. Georges Jean, piensa que “la complejidad de los poemas es de *naturaleza* y que la de los cuentos es de *cultura*”, y continúa: *“Para la imaginación infantil, estas observaciones son capitales. La poesía, en el sentido en que yo la entiendo aquí, provoca la efervescencia de la imaginación y del lenguaje activo. En el caso de los cuentos, me parece que el niño olvida simplemente el lenguaje. En rigor (...) los cuentos son “formas sencillas” porque no son metalenguajes”* [1990;138]. “Que olvida simplemente el lenguaje”, quiere decir, al menos para mí, que el poelector de cuentos va directamente al grano sembrado, que no se detiene como en el poema a sentir su sonoridad, su forma espacial, etc. Por otra parte, el poema es abierto en su estructura; no así el cuento que se cierra, pues lo que se va a decir no ocurrirá “más que una vez”. Desde el “había una vez” hasta “colorín colorado” del cuento popular hay un espacio que se abre y cierra. También en el cuento “el pequeño caballo que comía nubes al desayuno”, podemos sentir este cierre. Este aspecto moviliza afectos y efectos pedagógicos importantes, por cuanto sugiere que cada poelector puede terminar el cuento, puede ponerle el fin que quiera. El cuento “El caballo que perdió la cola” de Villafañe, es un excelente ejemplo de ese juego de estructura (ver taller número siete). En cambio en un poema esto es imposible, el final es inmodificable, si se rehace se notará enseguida la desarmonía; esencialmente hablando es imposible cambiar una sola palabra; el poelector tendrá en este caso que crear uno nuevo.

Hay muchas semejanzas entre el poema y el cuento. Por ejemplo: ambos registros y estéticas son portadores de fantasía cuya psiquis siempre retorna y cuya función es hacer realidad el universo imaginario, además van ligados a quien los escucha/lee y tienen ritmo (entonación, acentuación). A través de los poemas y los cuentos los niños y las niñas tienen sus primeros contactos con el universo trascendente; el lenguaje que lo literario pliega y despliega representa la vida corporal, hace presente la ausencia de su ser; por consiguiente el niño o la niña sienten que su humanidad y la realidad está atada a ese universo imaginario por lazos insondables.

Ahora encontremos unas diferencias. Si el poema ahonda más en el espacio interior, destemporalizando su espíritu, el cuento dinamiza el espacio y da temporalidad a la imagen. El poema, particularmente el moderno, suspende la palabra narrativa, en cambio el cuento relata historias cuyo desenlace es casi siempre el mismo, y si el ritmo y la música es principio en el primero, en el cuento importan más las palabras que la música. Georges Jean dice que el poema activa el agua profunda de la imaginación, es como un ser dormido, puesto que cada lectura lo despierta de manera diferente; el cuento, anota el pedagogo francés, permanece en la memoria de quién lo escucha, dinamizando el agua corriente que conduce a la duración onírica. El poema es complejo puesto que se empeña en subsistir como metalenguaje que oculta muchos significados, por consiguiente su estructura es abierta; el cuento por su parte, utiliza formas sencillas y su estructura narrativa es un ámbito unidimensional que se cierra. El poema es una forma de lenguaje extremadamente difícil de traducir a una lengua extranjera y toda traducción entraña múltiples deformaciones, en cambio el valor del cuento persiste a pesar de la mala traducción. Si la poesía ayuda a respirar y eterniza el instante en un extraño silencio, como sintió Gastón Bachelard, el cuento da la sensación de duración, de que el ser sucede transformándose en el tiempo.

De hecho hay demasiadas líneas de paralelo entre estos dos imaginarios del ser humano; sin embargo, no es mi interés clasificar y pormenorizar en ellas. Lo único cierto es que la imaginación los cubre a ambos y los potencia en una relación creativa. El intento no es más que pedagógico, puesto que deseamos abrimos desde el niño que fuimos, hacia una exploración creativa de la lengua y el deseo.

VII. TALLER NUMERO SIETE EL CUENTO: LECTURA Y ESCRITURA

"El lenguaje es un caballo veloz que conduce al hombre hacia tierras lejanas"
Proverbio Arabe

1.Descripción del grupo:

Institución Educativa: Centro Educativo José Antonio Ricaurte.

Fecha: junio1

Grado: Quinto de primaria

Número de participantes: 37, mixto.

Tiempo: 3 horas.

2.Recursos: un salón amplio donde los talleristas puedan sentarse cómodamente. La idea es desacotar el espacio académico, cambiarle la función a los muebles y relajar el aula escolar conformando un círculo. Se requieren carteleras, pancartas u otros materiales didácticos escritos que comuniquen información pertinente a la competencia narrativa y a los índices y símbolos del cuento. Un proyector de diapositivas, una grabadora, televisor con VHS, lápices, papel (esquema impreso), vinilos y pinceles; fotografías de caballos en múltiples estilos, formas y sentidos.

3. La deriva: Si escuchar es hablar escribir es leer. La refiguración de la lectura y la escritura como dos caras de una misma moneda y la reinención de la relación niño-adulto a partir de una pedagogía que valore las fuerzas creadoras del hombre, son los principales propósitos de esta deriva. Pero esto no es posible, si antes no repensamos la infancia y sus nexos con la lengua materna y el papel de la educación. De allí que sea preciso replantear la forma como los educadores han pretendido acercar la lectura y la escritura a los niños y jóvenes de hoy.

La educación ha usado demasiado el saber histórico y científico para acceder a la lectura y a la escritura, y niega lo que en esencia la constituye: la rigurosidad y profundidad de su saber narrativo y poético. Esta deriva es un intento no de negar el conocimiento teórico y analítico, sino de validar los niveles de explicación y comprensión, diferenciándolos y aprovechando su relación, con miras a una visión más holística.

4. Los senderos:

- ✓ Reconsiderar la escritura como una lectura y viceversa.
- ✓ Recuperar los imaginarios corporales como antesala para activar la capacidad narrativa y fabulatoria de asombro y goce.
- ✓ Descubrir un cuento detrás del cuento, que propicie la escritura imaginativa como una crítica de la lectura.
- ✓ Reconocer la estructura de generación de un cuento (situación inicial, acontecimiento inesperado, perturbador, serie de consecuencias, fuerza contraria, desenlace, situación final, vida transformada.).
- ✓ Reconocer e interpretar algunos índices narrativos (embrionarios, recurrentes, ambientales, icónicos, sonoros, falsos), con el objeto de construir el significado del cuento.
- ✓ Introducir al estudiante en la interpretación crítico-creadora del texto, para que aprenda estrategias que faciliten y potencien la adecuada recepción del texto escrito.
- ✓ Valorar el Taller como un espacio donde se promueve la sensibilidad, el disenso, el diálogo; un sitio donde se vuelven creativos los procesos lecto-escriturales.

5. El mapa: El taller comienza con una experiencia de desinhibición corporal: caminar, representar la jornada del día, juegos corporales, juego de "estatuas", cerrar y abrir los ojos.... En este momento se trabajan poemas como "Los potros" de José Eustasio Rivera (sonido/sentido) y/o "El caballo" de Jairo Anibal Niño. Este último se lo hace dentro de un espacio hermenéutico de zonas: 1) El presentimiento (prejuicios y expectativas: umbral del asombro); 2) La adivinación (incursión, aventura, conformación simbólica); 3) De encuentro (comprensión e interpretación: lo que el texto aporta, lo que el lector importa de texto); y 4) De promesa (restitución, juicio, valor). El guía debe insistir en ejemplos donde la estructura de generación de un cuento aflore con claridad. Con los ojos cerrados, los niños escuchan el cuento "El caballo que perdió la cola" de Javier Villafañe. El guía pide a los estudiantes que escriban en hojas oficio su parecer (les gustó o no, por qué). Se puede apoyar la acción con preguntas, tales como: ¿Por qué perdería ese caballo la cola?, ¿dónde creen que el caballo dejó su cola? ¿Si ustedes fueran ese caballito dónde hubieran olvidado su cola?, ¿Si ustedes fueran caballos qué harían si no encontraran su cola? ¿Si ustedes tuvieran una cola fea y la perdieran, cómo quisieran que fuera al

encontrarla? ¿ En cuantas partes se divide la historia? ¿cuál de ellas le hace falta al cuento?. Una vez concluida esta actividad, se le dará a cada tallerista una copia del cuento “La historia de un caballo que era bien bonito” de Aquiles Nazoa; al tiempo que los niños y niñas leen, escucharán la voz del autor en un casete. Una vez terminada la lectura, se dirige la comprensión de la estructura de generación del cuento (situación inicial, acontecimiento inesperado, perturbador, serie de consecuencias, fuerza contraria, desenlace, situación final, transformación). Para esta actividad, se repartirán unas hojas con el mapa estructural; los niños escribirán en los espacios en blanco. Después de un prudente descanso, el guía sugiere a los talleristas leer el cuento “El caballo que comía nubes al desayuno” de Triunfo Arciniegas; al cabo de la lectura, los niños deben escribir sus ideas, sentimientos y emociones en una hoja. Al final, el guía le solicita permanecer en su puesto para que vean en silencio unas fotos sobre caballos; en seguida se les presenta un vídeo de 6 minutos sobre caballos. Finalmente, se les pide que escriban una historia de su propia inventiva. Probablemente, el tiempo no alcanzará para esta tarea creativa, por consiguiente, se les propondrá escribir la historia y llevarla al colegio tres o cinco días después.

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

6. Los imaginarios: Fotografías de caballos multiexpresivas, vídeo con fragmentos de películas sobre caballos; “Los potros “, poema de José Eustasio Rivera, “El caballo”, poema de Jairo Aníbal Niño, “El caballo que perdió la cola”, cuento de Javier Villafañe, “El caballo que comía nubes al desayuno”, cuento de Triunfo Arciniegas, “la historia de un caballo que era bien bonito” , cuento de Aquiles Nazoa (texto escrito y casete).

7. Anclajes y experiencia: Este taller corrió con la suerte de que tanto los niños como la locación y los recursos estaban listos. La profesora Inés Ballén, encargada del curso nos recibió muy amablemente y dispuso de todo para la actividad. Hago énfasis en ello por cuanto en otros talleres había que llegar a preparar y adecuar las instalaciones; en

algunos casos, los niños no tenían la información pertinente y no sabían de que se trataba. Algunos profesores interpretan esa falta de memoria infantil como normal, pues según ellos: "los niños son así, por más que unos les diga y les diga ellos terminan diciendo que no sabían nada" [Diario del 17 de mayo/00].

El taller comenzó bien, llegamos cuando estaban en recreo, se hicieron tomas para el video de los niños jugando en el patio; era una forma de familiarizar la cámara de video. Pronto tocó el timbre y los niños entraron al salón. Como los otros talleres, se los detuvo a la entrada con el fin de saludarlos personalmente; los niños parecían extrañados pero les gustó; sonreían y muy amablemente tendían la mano. Algunos (as), aunque nerviosos (as) no se molestaban, pero es posible que hubieran preferido no hacerlo; no obstante lo enfrentaron y se dieron cuenta que todo iba a ocurrir en un clima de amistad y alegría. En el saludo se percibía actitudes sueltas, francas y otras rígidas y hasta agresivas. Había un niño que era el más alto de su clase, con más años que los demás; mientras se acercaba miraba fijamente pero no decía palabra alguna y cuando se le preguntó por su nombre, lo dijo imperceptiblemente entre dientes como con rabia o angustia. Algo parecido ocurrió con dos niñas, que parecían agresivas, pero pronto se descubrió su verdadero sentimiento: sudaban mientras estaban saludando, la timidez no podía con ellas. ¡Cuánto dice una actividad como ésta! Si no se hace lo posible por relajar y despojar del ánimo algunas energías negativas, antes de entrar a clase, el cuerpo reacciona prevenido y cansado. Y cuando el cuerpo que transporta lo afectivo está cerrado, cualquier pedagogía rebota y desconsuela. Cuando los niños y niñas carecen de palabras para expresarse y comunicarse, cuando ni siquiera un saludo amable puede liberar sus angustias y esperanzas, el cuerpo habla, grita, suda, golpea o toma protagonismo en actos violentos. ¿Se pierde tiempo saludando personalmente a cada niño antes del taller?, sin duda habrá que contestar que no, aunque para los programadores de clases, que requieren de todo el tiempo para controlar lo académico, esto no es más que "perdedera de tiempo"; si supieran los beneficios interpersonales, psíquicos e imaginativos que se logran como pacto pedagógico, con tan sólo estrechar las manos de los niños y las niñas, de pasar la mano por sus cabellos o darles un golpecito en el hombro, o preguntarles ¿cómo están?, ¿qué han hecho?, ¿qué esperan de la jornada?, etc. En el taller número seis hablamos de las tres condiciones

psicológicas y pedagógicas mínimas que se requieren para dinamizar una lectura-escucha: inclusión corporal, sentimiento y competencia.

Una vez entraron al salón, les presenté a los asistentes de la investigación y les expliqué el motivo de estar con ellos. Comencé retando su memoria y observación: ¿Cuántas materas hay colgadas de la pared en el patio?, ¿cuántas columnas tiene el muro del patio?, ¿cuántas puertas hay en el patio?, ¿cuántas materas de cemento están entre el suelo y el muro del patio?, etc. De inmediato se constata que quedan sorprendidos y que no sabían las respuestas. Hablé, entonces, del valor de saber dónde se vive y con quienes (pistas, índices, huellas, etc.). Luego, escogí al azar seis estudiantes (tres niñas y tres niños) y los hice permanecer en el aula, mientras los demás salieron al patio, a confrontar las respuestas y a conseguir un objeto o cosa que les pareciera extraño. Los niños que se quedaron en el salón fueron entrevistados para el vídeo; la idea era sondear sus expectativas antes del taller. Mientras tanto los estudiantes traían todo tipo de curiosidades coloquiales: piedras, flores, pedazos de metal o de plástico, una escoba, un bote de tinta, lombrices, terrones, etc. Les pedí que colocaran sus descubrimientos en el centro del salón, encima de un pliego de papel periódico; la alegría y el entusiasmo habitaban a esas horas de la mañana. Se sentaron como obedeciendo a una costumbre milenaria, pero enseguida los hice parar y caminar libremente por el salón; luego jugamos a las “estatuas” (actividad que les fascina) y a abrir y cerrar los ojos. Discriminaron sonidos: la avenida, una cierra, la algarabía de los niños del salón vecino, el tic tac de su corazón, el rumor de una conversación en las oficinas de la administración del centro, etc. En seguida cerraron los ojos y se les leyó con gran fuerza y dicción el poema de Rivera “Los potros”; al cabo de un instante de silencio abrieron los ojos y se les preguntó por su parecer, por las imágenes que les había quedado, por lo que recordaban; unos dijeron que “las rocas”, “el relincho”; uno en especial, el que parecía más inquieto e independiente como dicen las maestras, dijo contundentemente: “el viento que llegó retrasado”; otros decían “el viento”, “el caballo solo”, “una manada de caballos salvajes”, y otras ideas.

LOS POTROS

Atropellados, por la pampa suelta
los raudos potros en febril disputa,

b!
hacen silvar sobre la sorda ruta
los huracanes en su crin revuelta.

Atrás dejando la llanura envuelta
en polvo, alargan la cerviz enjuta
y en su carrera retumbante y bruta
cimbra los pindos y la palma esbelta.

Ya cuando cruzan el cristal peñasco
vibra un relincho por las altas rocas;
entonces paran el triunfante casco,
resoplan roncós, ante el sol violento,
y alzando en grupos las cabezas locas
oyen llegar el retrasado viento

(José Eustasio Rivera
Neiva 1888 . Nueva York 1928)

El poema de Rivera permite una infinidad de relaciones lingüísticas y comunicativas, entre otras, las expresivas que logran un paralelo entre el sonido y el sentido. La reiteración de las sibilantes (s) y reilantes (r) configuran un icono que recuerdan el trote y el ritmo de los caballos golpeando la tierra. La musicalidad del soneto es tal que luego de haberse acabado la enunciación del poema, queda resonando en el oído de la memoria imaginativa, y el poelector presiente y ve los potros cruzando ríos, laderas y pampas. En algunos casos, los niños que tienen distensionado el oído, logran ver las crines y el movimiento veloz del aire que dejan atrás los potros. Bueno, ¿y el vocabulario qué?, no interesa en este momento, lo importante es que los niños y niñas sientan el gozo de la lengua, su forma, ritmo y sonoridad; que practiquen los juegos de la lengua, ya habrá tiempo para su sintaxis y significado; es más, algunos comienzan a preguntar por su sentido, entonces es cuando vale la pena explicar. La actividad inicial no es sino un abre bocas para activar la percepción; fondo y forma se hermanan en la imagen del potro.

Posteriormente seguimos jugando a abrir y cerrar los ojos; ya anoté en "Oralidad y etnoficción" los beneficios imaginativos que despliega esta acción. No obstante, en este caso, parecía que cada vez que jugábamos iban perdiendo la concentración y les costaba mucho seguir con los ojos cerrados. Al principio la acción era perfecta pero lentamente se iba cayendo la atención; fue el momento propicio para compartir otro texto, pero antes de leerlo debían apostar para averiguar de qué se trataba. Seguí básicamente las cuatro

zonas de lectura que se propuso para el taller de poesía: presentimiento, adivinación, encuentro y promesa. El niño de edad mayor y estatura alta que no quería hablar al principio, comenzó a participar; bueno, en realidad, eso les pasó a varios, curiosamente a partir de que se comenzó a involucrar a las profesoras asistentes que estaban como observadoras y pasaron a jugar. La mayoría dijo que seguramente se trataba de un animal; otros dijeron que del viento y la llanura, otro, repuso que el cuento se trataría de la soledad de un caballo, etc.

EL CABALLO

-¿Qué tiene en el bolsillo?
Un caballo

-No es posible, niña tonta.

Tengo un caballo
que come hojas de menta
y bebe café.

-Embustera, tiene cero en conducta.

Mi caballo canta
y toca el armonio
y baila boleros,
bundes y reggae.

-¿Se volvió loca?

Mi caballo galopa
dentro del bolsillo
de mi delantal
y salta en el prado
que brilla en la punta
de mis zapatos de colegial.

-Eso es algo descabellado.

Mi caballo rojo,
azul o violeta,
es naranja, blanco o verde limón,
depende del paso del sol.
Posee unos ojos de color de melón
y una cola larga
que termina en flor.

-Tiene cero en dibujo

Mi caballo me ha dado mil alegrías
ochenta nubes, un caracol,
un mapa, un barco, tres marineros,
dos mariposas y una ilusión.

-Tiene cero en aritmética.

Qué lástima y que pena
que usted no vea
al caballo que tengo
dentro de mi bolsillo.

Y la niña saco el caballo del bolsillo,
de su delantal, montó en él
y se fue volando.

Jairo Anibal Niño.

El poema de Jairo Anibal Niño les fascinó, y la manera como se trabajó el poema, también. Lentamente los introduje en el tema, la trama, la historia (principio, nudo y desenlace), los índices verbales y de imagen y la valoración crítica del poema. Fue un éxito. Entre otras cosas porque antes de leer la parte en que el narrador le dice a la niña que tiene cero en conducta y cero en dibujo, paré la lectura y les pedí que abrieran los ojos; entonces pregunté: ¿en qué materia creen ustedes que el profesor le puso cero?, la mayoría habló inmediatamente diciendo el nombre de la materia con la que deduzco, personalmente tienen o tuvieron algún problema; el efecto catártico no podía ser mejor. Su experiencia con la realidad personal los unía al poema. Al final de esta actividad se sentaron y les pregunté si la niña era mentirosa; todos, o casi todos, dijeron radicalmente ¡no! Se volvió a preguntar, pero esta vez, a cerca de la conducta del profesor; dijeron que era malo porque no le creía a la niña que tuviera un caballo. Disfrutaron catárticamente el hecho de que la niña al final del poema saca su caballo del delantal y se va volando. No cabe duda que les gustó mucho ese remate.

Aprovechando el poema de Jairo Anibal Niño, inicié los comentarios acerca de la estructura narrativa: las tres partes del cuento. Se hicieron analogías y dieron ejemplos como los que le acontece al hombre durante las 24 horas del día (despierta, trabaja, come, descansa, duerme, sueña). También recurrimos al suceso comunicativo del

teléfono (saludo, razón, despedida); finalmente hablamos de nacer, crecer, reproducir y morir; se hizo un diagrama en el tablero y se respondió a las preguntas que surgieron.

De nuevo les pedí a los niños que cerraran los ojos, algunos lo hicieron con dificultad; en seguida les leí el "El caballo que perdió la cola". Al término de la lectura vinieron las preguntas escritas en una hoja diseñada para el taller. Todos contestaron juiciosamente, algunos no entendían las preguntas y tocó asesorarlos personalmente. El entusiasmo era enorme, contestaban "a toda", como dicen coloquialmente; se emocionaban, escribían. Muy pocos alcanzaron entregar incompleto, tres a medias, dos casi nada o muy poco.

Primero transcribo el cuento y posteriormente las preguntas y respuestas de los niños y niñas.

EL CABALLO QUE PERDIO LA COLA

Esta es la historia de un caballo que perdió la cola. Era un caballo blanco con una larga cola blanca. Un día, al cruzar un arroyo, vio en el agua su bello mojado, sus orejas puntiagudas, sus cuatro patas, y no vio la cola. Entonces, se detuvo; miró hacia atrás, y la cola no estaba.

—¿Dónde olvidé mi cola? —se preguntó el caballo blanco.

Retrocedió. Fue a buscar la cola. La buscó entre unos tréboles; después fue a buscarla donde había comido flores de cardo. Reconoció sus huellas, y la cola no estaba.

Y volvió a preguntarse:

—¿Con qué espanto las moscas en verano?

y agregó:

—Quizá la olvidé en el agua.

Regresó al arroyo. Miró hacia el fondo, abajo. Vio unas piedras limpias; vio pasar el agua; vio raíces, unos troncos; vio unos peces, un botón; vio un pez largo, delgado, y la cola no estaba.

—Estuve... —trató de recordar—. ¿Dónde estuve? Recuerdo que esta mañana al despertar tenían mi cola. recuerdo —añadió— que tenía también mi cabeza, mi cuello, mi lomo. Y había un perfume a hierbabuena. Después...

(La pampa es larga, ancha. Ni el cielo la limita, ni unos postes con alambres de púa. El ojo ve donde se juntan cielo y tierra; pero la pampa va más lejos. Siempre hay un pájaro, una nube, un molino, un hombre caminando que no llega).

—Quizá —se dijo el caballo— nunca tuve cola. Quizá llevaba atrás la rama de un árbol, la rama de un sauce.

Se puso triste. Lloró unas lágrimas redondas, espesas. Y se tendió en la hierba sollozando.

—Un caballo sin cola no es nada —dijo.

Y se quedó dormido.

Esa noche soñó el caballo blanco. ¡Chas! ¡Chas! ¡Chas! Sus patas en el agua. ¡Chas! ¡Chas! ¡Chas! Su cola en el agua.

Y vio el campo que se abría como un abanico. Y él sintiendo unas espuelas, un látigo, una rienda, un hombre, y atrás su cola en el viento que lo iba llevando por una luz altísima.

Y vio en el sueño su cola enorme, su cola de caballo bajo la lluvia. Su cola y un hombre arriba, sudando, con un mensaje entre la camisa y el pecho.

Y vio en el sueño su larga cola mansa, y un hombre silbando que lo llevaba lentamente, y un llegar donde hay fuego, y donde una voz canta y suena una guitarra.

Y vio en el sueño su cola luminosa, inmensa, colgada entre un árbol y la Luna, y él subía detrás, buscándola.

Al día siguiente despertó el caballo blanco y se preguntó:

—¿Cómo puede haber en un sueño una cola tan larga?

Miró hacia atrás y...

(Señoras, caballeros, niños; hay que darle fin al cuento. Tengo un papel, una lapicera; puedo escribir —éste es mi oficio—: “Al despertar, el caballo blanco no tenía cola; la había perdido entre unos tréboles; fue a buscarla, y no la encontró”. O bien, escribir: “Al despertar, el caballo blanco encontró su cola; se le había perdido y la halló al pie de un cardo, o a la orilla del agua, y fue feliz”).

(Le ponemos la cola; es mejor. Pero no esa cola inmensa, luminosa, como la de un cometa, que llegaba desde la copa de un árbol a la Luna. No, le ponemos una cola razonable y útil; la cola de un caballo, y puede ser larga, puede llegarle hasta la corva o más abajo, a los cascos.

Una cola que la moje la lluvia, que se llene de abrojos o que a veces se le enreden esos hilos sedosos de una flor de sapo o de algunas mariposas muertas o la baba del diablo. Una cola que pueda espantarle las moscas en verano).

(Además, quién ha visto a un caballo sin cola?)

[Javier Villafaña. Tomado de: “Los mejores cuentos infantiles de América”. Edilux, 1990]

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1. ¿Por qué perdería este caballo la cola? : “por descuidado”, “la perdió porque era una rama”, “por que se puso a saltar y se le calló”, “porque sufrió un accidente”, “pedió la cola por vanidoso”, “porque se quedó mucho tiempo dormido”, “por que era fea”, “por olvidadizo”. La mayoría escribió que la causa de la pérdida de la cola se debió a que era “descuidado” o “desjuiciado”. [Diario del 1 de junio/00]. Ya podemos relacionar la vida infantil del descuido (olvido) que acusa con frecuencia la memoria del adulto.

2. ¿Dónde creen que el caballo dejó su cola?: “En los tréboles”, “en el agua”, “entre un ramal”, “en el río”, “entre los arbustos”, “en el lago”, “detrás de él”, “la tubo que haber dejado en el sueño”, “la dejó en un árbol alto”, “en la cama”, “la dejó sobre una cima de una montaña colgada en la copa de un árbol” [Diario del 1 de junio/00]. La mayoría prefirió el agua simbolizado en el río o el lago, como lugar dónde la cola reposa. La lectura del cuento sin duda es literal, pero captura el símbolo primordial de los sueños que es el agua fluyendo. Además el paralelismo inconsciente del origen acuoso de la cola

con la humanidad y con el infante amniótico. Estas analogías contrastan con la siguiente pregunta, dónde hay un proceso de interiocepción que los implica en la secuencia significado: agua-sueño-cama-casa.

3. **¿Si ustedes fueran ese caballito dónde hubieran olvidado su cola?:** “a donde dormí”, “En el agua”, “en un castillo”, “en un sitio seguro”, “en mi casa”, “en el jardín”, “en la cama”, “dónde se sentía olor a yerba buena”, “en el río”, “en mi sueño o en mi fantasía”, en un bosque”, “en los tréboles”, “en el valle”, “entre los arbustos”, “la dejaría guardada”. La mayoría se inclinó por “la casa”, “la cama”, “dónde dormía” [Diario del 1 de junio/00].

4. **¿Si ustedes fueran caballos qué harían si no encontraran su cola?:** “me pondría muy triste porque un caballo sin cola no es un caballo”, “la buscaría por todas partes”, “me pondría muy triste y desilusionada”, “me pondría otra cola”, “aría una cola de palo”, “me hubiera ido a buscarla”, “me pondría a llamar”, “sería un caballo feliz por que no tendría cola y me volvería loco”, “la buscaría por todas partes del bosque”, “me pondría triste porque un caballo sin cola no es nadie”, “llorar y llorar”, “aría una de trapo”, “decirle a los demás caballos para ayudarme a buscar”, “la buscaría hasta que la encontrara”, “yo iría buscarla”, “yo la buscaría hasta el fin del mundo”, “me angustiaría”, “la buscaría como si no fuera mía” [Diario del 1 de junio/00]. Cada niño y niña sugiere una respuesta que está de acuerdo al mundo en que viven; en algunos casos se inmovilizan e entristecen y no hacen mayor cosa, en otros logran proponer una solución práctica o se acogen a un hecho de solidaridad. esta actividad imaginativa de pregunta-respuesta, también arroja luces sobre la formación de la voluntad y el estado de competencias para resolver sus propios problemas.

5. **¿Si ustedes tuvieran una cola fea y la perdieran, cómo quisieran que fuera al encontrarla?:** “muy bonita”, “con un radar”, “en buen estado”, “larga, linda”, “brillante como el agua”, “en un caño”, “en un sueño”, “bonita y no perderla nunca más”, “larga y hermosa” [Diario del 1 de junio/00]. La mayoría escribió que desearía encontrar la cola “linda”, “hermosa” o “bonita”. No es difícil interpretar el deseo de estos chicos y chicas; en el lenguaje cotidiano detrás del vocablo “bonita” se esconde la bondad y la verdad. “Algo bonito” recontextualiza y significa mucho más que la simple apariencia de forma. Se tendría que trabar por este lado para poder ir más allá de la especulación, pero no el fin de esta taller, no por ahora.

6. **¿En cuantas partes se divide la historia?:** “nacimiento, crecimiento y muerte”, “comienzo, nudo y desenlace y final”, “Iniciación, nudo y desenlace”, “nacimiento, crecer, morir”, “principio, desenlace y fin” [Diario del 1 de junio/00]. Reconocer la estructura narrativa no sólo es importante como morfosintaxis del cuento, sino como organización de nuestra psique humana. Aunque todos observan que le falta el final al cuento, puesto que el caballo no la encuentra y el poelector tiene que hallarla, terminando al mismo tiempo la historia, los niños y niñas comprenden la estructura básica. Cuanto beneficio le trae esto para la formación oracional y la redacción gramatical de la lengua: sujeto, verbo y complemento.

7. **¿Consideras que al cuento le hace falta algo?:** “Si porque al fin no encontré la cola, sería justo que la encontrara”, “yo creo que no”, “si le hace falta un pedacito al cuento

porque no se sabe si encontró el caballo su cola”, “Si porque no tiene final”, “sí: la encontrada de la cola”, “no por que creo que esta completo el cuento”, “si porque el caballito tiene que encontrar la cola y colocarse feliz”, “la parte que le falta al cuento es como quedaría el caballo feliz o triste” [Diario del 1 de junio/00].

8. **¿Cuál es la parte que más te gustó?:** “cuando soñó que no tenía la cola”, “cuando buscó en los tréboles”, “fue en donde soñó que tenía la cola”, “cuando el caballo encontró su cola después de que la había buscado tanto”, “ninguna”, “cuando sueña”, “cuando tomó agua”, “se levantó soñando”, “el sueño que tuvo el caballo”, “a mi me gustó la parte del agua”, “en el sueño cuando estaba volando, porque es una fantasía” [Diario del 1 de junio/00]. Seguramente hay otras y mejores preguntas, pero se eligieron estas porque se quería tocar la sensibilidad y la espontaneidad de los niños y niñas. Aunque algunas preguntas tienen que ver con la forma y otras con el contenido, se mantienen las expectativas que surgen del deseo, del trabajo inconsciente. En este ámbito dialógico no proposicional que acontece entre la intención de la conciencia productora del cuento y la conciencia receptora, se presenta la interpretación y los niveles relacionales de pregunta y respuesta, que reconstruyen el sujeto creativo y crítico, como se verá en los cuentos que escribieron y que se relacionan al final.

En seguida les expliqué que iban a leer otro cuento, pero esta vez debían seguir simultáneamente la voz de Aquiles Nazoa en el casete leyendo “Un caballo que era bien bonito”. Dio buen resultado, los niños hacían silencio y se concentraban en la lectura. Al final y de acuerdo a un mapa estructural los niños tuvieron que llenar los espacios en blanco (ver guía), se les ejemplarizó con el caballo que perdió la cola y luego tenían que escribir las tres partes sustanciales del cuento. La mayoría lo hizo con dificultad, pues no entendían términos que estaban en el papel, pero finalmente comprendieron. La asesoría fue constante y personalizada. Cada vez que un niño preguntaba y se le ayudaba a que hallara la respuesta, su rostro se iluminaba como si descubriera algo nuevo; pedagógicamente esta actitud fue muy agradable. A continuación relacionó la guía y algunas de las respuestas escritas por los niños y las niñas del Centro Educativo José Antonio Ricaurte.

Situación inicial	Uno o varios personajes vivían de determinada forma, en determinado lugar... y en determinada época.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ “El caballo vivía en un pueblo, siempre comía flores de un jardín y vivía muy feliz”[Alejandro Gómez] ➤ “Se trata de un caballo que comía flores en un pueblo con la gente del pueblo y devolvía a las personas rosas” [Jhonatan Jean] ➤ “Un caballo que era muy bonito comía flores de los jardines y la gente estaba muy contenta con el caballo, y era en la época de la independencia” [Adriana Triana] ➤ “Un caballo vivía en un pueblo alegre se alimentaba de flores y jardines” [Ana Alcira] ➤ “Un caballo que se alimentaba de jardines. El pueblo estaba muy contento con la acostumbre del caballo, el caballo también, cuando uno le miraba los ojos las cosas se veían de todos los colores en los ojos del caballo” [Miguel Morales] ➤ “El caballo que era bien Bonito. Un caballo que se alimentaba de flores de los jardines. Toda la gente estaban muy contentos y fue en la época de la independencia” [Adriana Balaguera] ➤ “En el pueblo vivía un caballo Felizmente comiendo jardines y un caballo muy bonito que cuando o uno lo miraba a los ojos las casas se veían de colores y el caballo era muy cariñoso” [Yuly Salazar] ➤ Un caballo que era bien bonito. Yo conocí un caballo quien se alimentaba de jardines. Todos los del pueblo eran muy contentos con el” [Paula Gómez] 	

De pronto ocurre un acontecimiento inesperado. ¿Cuál es la fuerza contraria que va a desenlazar al historia?	Un día se produjo un hecho que vino a perturbar esa vida... Esto trajo toda una serie de consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Le declararon la guerra mundial al pueblo y un general se lo llevó”[Alejandro Gómez] ➤ “Que un día llegó un general y se lo llevó a la guerra y trataron de dispararle al general y el impacto lo recibió el caballo” [Jhonatan Jean] ➤ “Ocurrió un acontecimiento que era la guerra mundial. Un general se montó en el caballo, cuando llegaron a la guerra mundial de pronto sonó un tiro y mató al caballo, le dio un tiro en el corazón” [Adriana Triana] ➤ Viene un general a llevarse el caballo Bonito a la guerra, otro general quería dispararle al general que tenía el caballo se equivocó y le disparó fue al caballo y el caballo murió” [Ana Alcira R. B.] ➤ “El caballo estaba muy feliz y de repente hubo una guerra y el general le dijo: ya caballo desaste de sus jardines y de esas maricadas. Ahora sírveme para defender el frente, este lado de la batalla y al que mato fue al caballo” [Miguel Morales] ➤ “Ocurrió un acontecimiento que era la guerra mundial y allí murió el caballo” [Adriana Balaguera] ➤ “Una vez en ese pueblo se declaró la guerra mundial y un general viendo como comía jardines se montó en el y se lo llevo a la guerra y otro general y mato fue al caballo” [Yuly Salazar] ➤ “El gobierno vino por el caballo para llevarlo a una guerra mundial. Allí murió el caballo cuando lo enterraron apreció un jardín de flores muy hermoso” [Paula Gómez] 	

Situación final	Entonces la perturbación llega a su fin y termina...Una vida se ha transformado por acontecimientos.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Otro general se pegó al caballo y lo mato y después termino la guerra y una muchacho le regalo una flor a una muchacha” [Alejandro Gómez] ➤ “Después de muerto el caballo un señor se puso una rosa de los muertos y una niñas se enamoró” [Jhontan Jean] ➤ “Luego de que el caballo murió se convirtió en flores. Luego apareció un muchacho y se puso una flor en el pecho para regalársela a una muchacha”. [Adriana Triana] ➤ “Al morir el caballo se convirtió en flores, un muchacho recogió una flor y se la puso en el pecho, siguió caminando se enamoró de una muchacha y le regaló la flor, se casaron con los regalos que les dieron hicieron una carreta y dibujaron al caballo y también un ramo de flores y el caballo siguió alimentándose de flores”[Ana Alcira R.] ➤ “El caballo muere y se convierte en bellas flores y un muchacho pasa y coge una flor. Una muchacha se enamora de el y el papá de ella les regala 25 tablas y construyo l la carreta”[Miguel Morales] ➤ “Una muchacha hizo una carreta con veinticinco tablas, le pintó un caballo y con una moneda de oro compro una cesta llena de flores” [Adriana Balaguera] ➤ Paso un muchacho que vivía solo y viajo por el mundo para conseguir novia y cojio una flor y se la puso en el pecho y la muchacha que lo vio se enamoro de el” [Yuly Salazar] ➤ “Un dia aparecio un muchacho y recogio una flor del jardín donde habian enterrado el caballo, se la puso en su pecho y se la regalo a una joven muy bella y se casaron y vivieron felices” [Paula Gómez] 	

Luego vino el descanso y el refrigerio. Cuando volvieron a entrar se hizo un nuevo trabajo de percepción oral, lúdica corporal, hasta lograr entrar otra vez a tono. Enseguida se les dio el cuento “el caballo que comía nubes al desayuno” de Triunfo Arciniegas (transcrito al inicio de este apartado) para que lo leyeran; era increíble verlos en silencio, metidos en la escritura de Arciniegas; sin duda disfrutaban de su propia concentración. A medida que iban terminando les iba entregando una hoja con un dibujo de un caballo y una nube para que escribieran sus sentimientos, ideas y sensaciones, como quedó registrado en el apartado que le dedicamos al cuento literario.

Para terminar se les hizo ver fotos sobre caballos; una a una, de mano en mano, y en corrillo, iban pasando la imágenes. La conversación transcurría en un clima de alegría. Una vez concluida esta actividad les presenté un video de seis minutos sobre caballos: uno blanco, otro negro y otro bayo. En el video se ve corriendo al primero al borde la playa; en una finca al segundo y en una montaña al último.

Antes de despedirme, les sugerí sin ninguna obligación, escribir en casa un cuento en donde el protagonista fuera un caballo; los cuentos debían entregarse a la profesora directora del curso cuatro o cinco días después del taller. Los niños se despidieron agradecidos y ansiosos por saber cuando se repetía el taller; pero como en anteriores ocasiones, tuve que decírseles con mucho pesar que no habría otro. El afecto nos despidió a las doce del día.

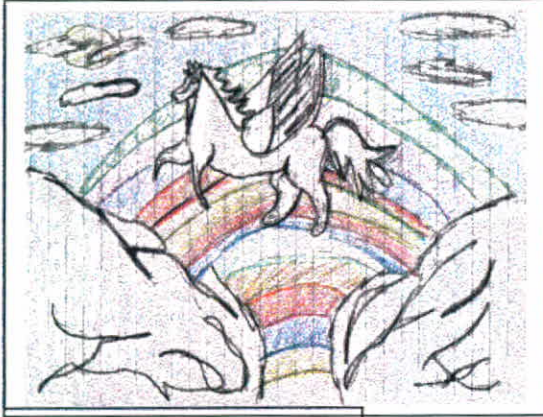
A continuación, transcribo algunos cuentos que escribieron los niños y niñas del Centro José Antonio Ricaurte, días después del taller por su propia voluntad e iniciativa. Fue extraordinario recibir 17 cuentos, incluido en algunos, dibujos. Cuando la semilla se siembra en condiciones especiales y de cuidado, el resultado llega sin pedir o exigir; es obvio que en tan corto tiempo, apenas si se logran desarrollar las competencias comunicativas, su coherencia semántica; en algunos es clara, en otras las inconsistencias de construcción gramatical los debilita. Algunos cuentos no únicamente mantienen la concentración dentro de una extensión considerable, sino que además, se expresan con fluidez y cierto elaboración metafórica. En cuanto a su diseño y formalidad, los cuentos presentados poseen el formato básico del cuento, con excepción de uno que lo vertió en formato de poema. La debilidad mayor está en las competencias gramaticales, y aunque todos utilizan grafías reconocibles, sin contar la ortografía y la acentuación gráfica, hay una carencia en la estructura oracional y en el ritmo de puntuación que dificulta su lectura; aunque por otra parte, cabe observar que entre oraciones, hay unos espacios en blanco que sirve de descanso, guardando las proporciones parecen a veces los silencios de la oralidad. Por esta razón y como un diagnóstico, transcribo los cuentos tal como los niños los escribieron.

EL CABALLO QUE ERA MUY MALO

Había una vez un caballo que era muy malo, un día el caballo iba pasando por una calle oscura y se dio cuenta que un ladrón le estaba quitando las joyas a una señora, la señora gritaba y gritaba y nadie fue ayudarla, el único que se había dado de cuenta era el caballo, pero el era malo no le dio importancia y empezó a relinchar cuando el ladrón vio relinchar al caballo se asustó y salió corriendo después de lo ocurrido el caballo se sintió orgulloso de haber ayudado a la señora y arrepentido de ser malo.

[Yaneth rueda Rodríguez]

EL MITO DEL CABALLO BLANCO



Dibujo de Juan David Mejía

Un señor que cabalgaba por los campos que parecían nubes de árboles. Montaban en un caballo blanco como la nieve, con crin larga como la montaña. Corrían muy rápido. Un día el señor decidió acampar a la orilla de un río, pero el río estaba seco solo con un poquito de agua. El caballo tomó el agua de las gotas de agua que quedaban en el río. A el caballo le encanto aquel lugar. Cuando partieron el señor murió dejando solo al caballo, el caballo subió a la cima de una montaña donde nacia el río, Relincho y soltó hacia abajo y se convirtió en agua, por eso el caballo se convirtió en agua para darle vida al río.

[Daniel Osorio Serrato]

EL CABALLO QUE LE GUSTABA COMER MANZANAS

Nació con aquella afición en un campo de árboles con manzanas.

Al caballo le gustaba comer manzanas día y noche, lloviera o hiciera sol, le gustaba rojas o verdes. Un día dejó de llover y hizo mucho sol y los árboles se secaron y las manzanas se dañaron y se cayeron de los árboles. El caballo se puso triste porque no podía comer manzanas.

Resultado que el caballo se fue de ese campo y llegó a otro que era lleno de árboles de pera y había muchas flores con un fragante olor y eran muy ricas y lo mismo las peras era muy pero muy ricas, entonces el caballo un día comía peras y otro día comía flores y el caballo aprendió que se puede comer peras y flores y no solo comer manzanas.

[Adriana Alexandra Balaguera Pinto]

EL CABALLO DE LOS SUEÑOS DE SERGIO

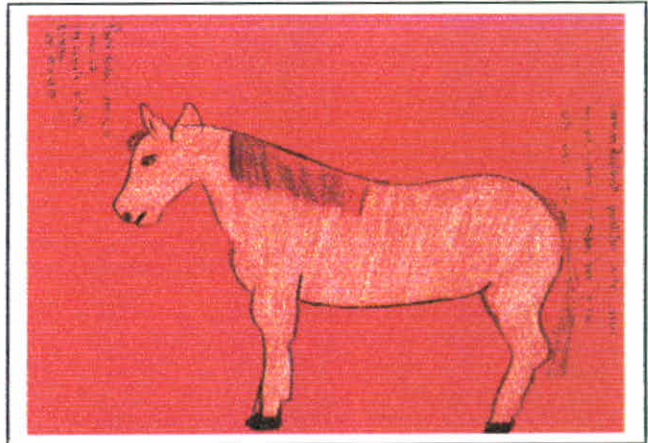
Había una vez un niño que se llamaba Sergio y en sus sueños se imaginaba un caballo blanco como la nieve, los ojos rojos como una rosa y la cola larga como una soga.

Sergio vio el caballo en una montaña pero tenía un dueño, el caballo se llamaba Onix y el dueño Mario, Mario le ordenó a Onix que le diera patadas a Sergio y no



Foto: J.C.G.N.

le hizo cazo. Mario le
pego a Onix el se puso
furioso y le pego a
Mario y se quedo con
Sergio y le salieron
unas alas y se fueron
volando.
[Luis Andrés Cortez Lugo]



Dibujo de Paula Andrea Gómez G.

LOS MEJORES AMIGOS

En una hila llamada Cancún vive un niño muy pobre un dia el niño salio a buscar comida en el oscuro bosque de repente se encontro con caballo blanco como la nieve sus ojos verdes como una manzana jugosa al niño le abia gustado mucho su caballo caminaron y caminaron después de un rato el niño se puso triste porque no podia llevarse el caballo a la casa el niño dejo al caballo en una cueva y le dijo te vendre a visitar todos los dias en un dia de visita el callo se llevo al niño a un lugar misterioso alli abia una puerta el niño dijo ala casan y la puerta se abrio alli adentro abia un monton de oro el niño cojio el oro y selo llevo ala casa enelcamino se encontro con un malbado ladron le queria quitar el oro al niño el caballo sintio que el niño estaba en problemas fue y lo salbo de aquel ladron tan malo el niño llevo sano y salbo ala casa después de un ato el niño fue rico el caballo y el niño vivieron felices y con mucha comida [Ana Aleira Rodríguez].

EL CABALLO QUE MURIO POR LA PAZ

Avia una vez un caballo llamado Rex el cual vivia en un pueblo llamado San Juan en donde el era feliz y todos lo querian en el pueblo. Pero llevo la guerra alpueblo y no tenian suficientes caballos se llevaron a Rex para la guerra y ayi se enamoro de una yegua llamada rosa una llegua del vando enemigo la cual tenia cuatro potros de un caballo llamado Tiglod que era muy seloso cuando vio que Rex la estaba mirando se la llevo para la cabaña. Cuando comenso la pelea lo del vando enemigo desidio tendrle una trampa a los de San Juan costruyeron una paloma de madera para que creyeran que hivan en son de paz la dejaron a puertas del campamento y los del pueblo al berlo creyeron aver ganado la guerra pero el caballo estaba cargado de soldados. Pero el caballo ya se abra dado de cuenta de aquella trampa y les aviso a los soldados al anochese los soldados Rodearon el caballo y capturaron a dos soldados y los fusilaron al amanecer pero como el caballo no estava de acuerdo desidio entrega su vida por ello pero como los soldados no asectaron lo fusilaron junto con ellos [Liliana Patricia Hoyos Garzón].

EL CABALLITO PONY

Hace mucho tiempo vivía un caballito que era pony el vivía convencido de que era un gran caballo su mamá se lo desía, el era un lindo y hermoso pony con su colita que parecía gotas de rocío sus patitas de magia intensa era blanco como un copo de nieve.

Un día pony y su mamá se encontraban en el bosque muy alegremente jugando un cazador se acercó lentamente con intenciones de cazarlos le apuntó y disparó con tan mala suerte que la mamá murió el pony al ver la mamá mamá tirada en el piso relincho y relincho corrió y corrió muy solo y muy triste pero un día en un camino solitario encontró una hermosa y atractiva potra con quien formó una linda pareja y se le fue yendo el dolor que le había causado aquel cruel cazador [Conny Jitsy Mora Carrión].

LOS SUEÑOS DE LOS MAGOS SE PUEDEN HACER REALIDAD

En un pueblo muy lejano había un mago llamado el Corcel Blanco. A él le gustaba mucho los caballos, pero solo dos razas como el azabache y el poni, él se sentía triste porque nunca los había visto en esa tierra. Un día decidió hipnotizar a la gente del pueblo; él tenía muchos elementos raros, cogió una cuerditita, luego la metió sobre una bola que tenía arriba un palito pequeño, mágicamente este palito se transformó en una culebrita de colores que bailaba y sacaba la lengua lentamente, él dijo unas palabritas maravillosas y toda la gente que estaba escuchándolo en la plaza quedó hipnotizada; y el mago les ordenó:

- Tienes que imaginar que son caballos.

Ellos obedecieron y fueron galopando hasta llegar al campo, allí comían pasto, relinchaban y jugaban; Corcel Blanco se recostó en el prado a descansar, pero estaba tan agotado que se quedó dormido por largas horas, días y años, al despertar vio hacia el horizonte que se acercaban lentamente los caballos de sus sueños el Poni y el amado Azabache, él creyó que era un sueño, pero era la realidad ya los había encontrado y se dijo:

-¿Qué haré con toda la gente que ahora son caballos?

Duro largas horas pensando como quitarles el hechizo, cuando de pronto llegó un hada y le ayudó. Toda la gente volvió a la normalidad y el mago fue feliz toda la eternidad junto a los caballos de sus sueños [Luis Alejandro Gomez].

La imaginación ha abonado en cada uno de los niños una historia, y cada uno de ellos ha sentido la necesidad de convertir la lectura en escritura. Lo más importante por ahora, es su arranque narrativo, su intuición esencial del mito o de los elementos que se toman símbolos, como el caballo que se volvió agua, el caballo que aprendió a comer peras y no sólo manzanas, o aquel otro que logra hacer de sus sueños equino una realidad. Su intención de comunicar conflictos, frustraciones, engaños, injusticias, anhelos que, sin duda, son los de todos nosotros, como "el caballo que murió por la paz", o ese otro que le

ayuda al niño pobre a obtener toda la comida de este mundo, o ese, donde el dolor es mermado por el amor, etc. Los valores también se transforman por gracia de la imaginación y del humor, o por la casualidad que la vida conlleva, como en el cuento del caballo "muy malo" que terminó por culpa de un relincho, siendo solidario y bueno. La pulsión por expresarse los hace relacionar intertextualmente imágenes, episodios, fragmentos de cuentos que han leído y acontecimientos sociales de que tienen noticia. El diálogo de los cuentos con la literatura universal, el caballo de Troya, Ali Baba y los cuarenta ladrones, y con los conflictos que vive el país, hace que las narraciones ayuden a los niños y niñas sino a comprender, por lo menos a canalizar la crisis en la que viven. La influencia de los medios masivos de comunicación, tales como la radio, la prensa, la televisión y el cine, es indudable. No se puede pretender en dos o tres horas lograr los beneficios que todo un programa académico puede concretar. Esta es la razón por la que se les dio el tiempo prudente para que en forma libre y gozosa se enfrentaran a la invención y la escritura de un cuento. Quizás en este momento, varios de los niños y niñas que asistieron al taller estén resonando una frase, un trozo del texto, una imagen, una metáfora, un enigma de silencio, y tal vez se disponen a fundar con sus propias palabras un mundo; quizá algunos jamás lo hagan o lo realicen al término de su vida; no importa, la fuerza poética los habita y los acompaña. Para entrar a la pedagogía de la imaginación poética eso es suficiente.

VIII. TALLER NUMERO OCHO MULTIEXPRESIVIDAD

1. descripción del grupo:

Maestros del distrito

Lugar: instalaciones del IDEP, la Maloka

Fecha: julio 15

Número de participantes: 25, mixto.

Tiempo: Una sesión de cuatro horas con un descanso de 30 min. 8 a.m. a 12 m.

2. Recursos: un salón amplio dónde poder desplazarse en círculo cómodamente, esteras o cartones para sentarse o acostarse; televisor y V.H.S, grabadora y proyector de acetatos; vendas de yeso, vinilos, papel en blanco, lápices, velas, lanas, máscaras, cosméticos, palitos de olor, hojas de eucalipto, un tazón de agua y otro de arena, icopor desmenuzado, sal, periódicos, maracas, claves, conunos, quenas, zampoñas; voz

grabada de Carlos Fuentes leyendo un fragmento de la novela “La región más transparente”, el poema “Reflexiones” de Laura Cárdenas y el poemario “Guitara” de Julio César Goyes. Se solicitará para el taller que lleven una fotografía en donde se encuentren solos o con personas, animales o cosas, con los cuales guarden lazos de profundo afecto.

3. La deriva: Considerar algunas competencias orales, escritas y visuales como práctica pedagógica que activen la imaginación poética. Los talleristas pueden preservar, recuperar o producir actos lingüísticos, estéticos y éticos inéditos en la forma y renovadores en el contenido. Se intenta configurar unos afectos y efectos multiexpresivos que comuniquen cosmovisiones y forma de ser, pensar y actuar. Vivimos inmersos en una realidad que no es monoexpresiva ni monofónica, sino multiexpresiva y polifónica. En ese sentido, el taller intenta hacer caer en la cuenta que la práctica educativa fragmenta y desconecta la rica variedad de los sentidos. El taller de multiexpresividad contempla una mirada interactiva que sensibiliza y agudiza las diferentes expresiones: verbal (escritura y oralidad), visual (lenguajes iconográficos, pinturas, video, máscaras, etc.), y analógicos (las técnicas del cuerpo, resonancias kinésicas, manejos proxémicos, etc.)

4. Los senderos:

- ✓ Explorar las posibilidades poéticas de la imaginación oral, escritural y visual.
- ✓ Iniciar el desbloqueo corporal a partir de la construcción de máscaras, juegos poéticos y afectos dialógicos.
- ✓ Integrar el acto comunicativo a los imaginarios corporales y a la realidad contextual de los maestros.
- ✓ Reconocer los valores del lenguaje no verbal y audiovisual.
- ✓ Lograr que el afecto y el efecto psicológico, moral y fisiológico de la imaginación poética sea liberado a través del taller de manera holística.
- ✓ Sostener la práctica imaginativa: memoria-olvido, silencio-palabra, gesto-quietud, bajo la tutela del ritmo y las psicodinámicas acumulativas, redundantes, homeostáticas, agónicas, empáticas, situacionales.

5. El mapa: El taller inicia con el saludo a las maestras y maestros en el umbral de la puerta de la Maloka, allí comenzará la iniciación ritual de la mañana. Se presentará a los asistentes del proyecto y se explicará la actividad a desarrollar. Desde el principio, el tono de voz será bajo, pausado y tranquilo; el énfasis se debe poner en la acción del silencio y en la voluntad de reducir al máximo la acción del habla, a no ser para decir lo esencial. La sesión se inicia con un poema de Oráa, titulado "La puerta". Los talleristas siguiendo la lúdica poética que se les propone, lo disfrutaran cerrando y abriendo los ojos (ver: taller seis, dedicado a la poesía). Después, los maestros escucharán con los ojos cerrados la ronda-poema "¡Cu-Cu! cantaba la rana", dos o tres veces; en seguida, se les pide que formen tres grupos y se les da las indicaciones para que uno potencie la memoria, otro recree variando la estructura básica de la ronda, y otro, la transformare creativamente. Se intentará restituir o transformar como en el taller uno, el universo simbólico del poema-ronda, a partir de las psicodinámicas de la oralidad: reconstrucción, variación y transformación, acumulación, redundancia, homeóstasis, agonía, empatía, situacionalidad. Una vez tonificados y puestos en tensión grupal, se construirán máscaras con vendas de yeso fuera del recinto. Mientras los maestros diseñan las máscaras por parejas, la asistente les lee algunos textos alusivos a la actividad. Mientras tanto se acondiciona el salón como una telaraña o selva espesa, con cuerdas, hilos, lanas, máscaras, velas, palos de olor, hojas de eucalipto y otros elementos que ambientan como música, vídeo y demás. Al terminar y haber pintado las máscaras, los maestros son llamados y conducidos uno por uno a la Maloka. En su interior se escuchan sonidos de la naturaleza; el guía les pide que cierren los ojos y que no los vuelvan abrir hasta que se indique. Es un voto de confianza a lo desconocido, una promesa que involucra su ser y sus sentidos. Vaciar la unidimensionalidad de la vista, prescindir por un lapso de tiempo de la percepción de los ojos, y abrir, en cambio, la mirada interior. Se los va ubicando uno por uno en un determinado sitio y se les da indicaciones que los relaja y los hace gozar corporal y mentalmente. Con ayuda de la asistente, se les hace experimentar sensaciones reales a través de un cántaro de agua, una vasija de arena o icopor y unas pintas de color de materiales no tóxicos que son marcadas en la cara como huellas de una iniciación que está por comenzar. Una vez que están todos sentados y/o acostados sobre esteras o cartones, suena una música indígena ritual, los guías tocan instrumentos de percusión. Luego, los talleristas escuchan la voz de Carlos Fuentes leyendo un

fragmento de “La región más transparente”. A continuación, se propicia la reverberación del “Yo” a partir de un silencio acompañado por el leve toque de un conuno. De súbito, la voz del guía irrumpe intermitente y pausado, les habla del origen, del nacimiento, de la soledad, del hecho de estar solos pero acompañados, de la noche, de la palabra, del silencio (la fuerza locutiva e ilocutiva estará cargada de imágenes)...lentamente el guía los va preparando para abrir los ojos, les dirá que han nacido, que observen el mundo, el entorno, que lo descubran, lo experimenten pero que lo hagan con absoluto cuidado porque es frágil y se puede destruir (antes de abrir lo ojos el mundo está armónico y solo, después algo falla, algo se destruye, es preciso volver a construirlo); que no hablen, que viajen solos hasta que vuelvan al sitio de donde han salido y sentados escriban y dibujen con absoluta libertad. La música en segundo plano acompaña la acción. Después de 15 o 20 minutos, se les pide que lean lo que han escrito. El taller se cierra con un diálogo final de reflexión si los talleristas lo desean y el tiempo lo permite. Los escritos y dibujos de los maestros son recogidos como símbolos de una transacción afectiva donde el regalo se torna etnografía que contiene sentimientos, emociones y visiones imaginarias. La asistente y el camarógrafo entrevistarán, antes y después del taller, por separado y fuera del salón a algunos talleristas. Las preguntas básicas tienen que ver, primero, con las expectativas y luego, con la experiencia obtenida.

6. Los imaginarios: El poema “La puerta” de Oráa, el poema oral Cu-Cu, cantaba la rana, la voz de Carlos Fuentes leyendo un fragmento de la “región mas transparente”, el poema “reflexiones de Laura Cárdenas, “Guaitara” de julio César Goyes, el video de los Maku y los Machiguenga, las máscaras, la música de Urubamba, Yaki Kandru, Nierika de Jorge Reyes y sonidos de la naturaleza. Lo instrumentos musicales de percusión, la velas, el diseño de la maleza o la telaraña, el texto oral del guía...

7. Anclajes y experiencia: La experiencia fue expectante y emocionante, era un taller que esperaba hacer desde hace tiempo. Cuando llegué al IDEP, un maestro estaba esperando la sesión, había llegado casi a las siete de la mañana, y la convocatoria decía a partir de las ocho. Después, uno a uno fueron llegando los demás participantes. La sorpresa fue bien interesante, por cuanto sólo tres personas del taller anterior, dedicado a la imagen y al imaginario, acudieron al de multiexpresividad; los demás eran maestros

nuevos. Las expectativas no se hacían esperar y los profesores comentaban para el video, antes de iniciar la actividad:

"Hoy me siento feliz porque voy a trabajar con máscaras, según la propuesta de ayer, y a mi me en cuenta todo lo que tenga que ver con experimentación personal, con las vivencias, porque estas son cosas nunca se olvidan, lo que pasa por el cuerpo siempre queda" [Elsy Valero. Diarivideo del 15 de julio/00]

"Bueno, pues me siento muy bien, muy dispuesto al trabajo, a manejar diferentes elementos, a relacionarme con los compañeros, conocer nuevas personas, y bueno a saber como es esto de la multiexpresividad, de la imaginación, del imaginario, de lo poético, bueno todo lo que encierra el taller". [Gerardo Pérez. Diarivideo del 15 de julio/00]

"Si precisamente pienso como desarrollar la coordinación fina, que aquí se trabaja mucho la habilidad manual cierto? Para fabricar estas máscaras, entonces como podría, dijéramos dentro de las clases de educación física desarrollar esta coordinación a través de un manejo de materiales, como el que pienso se va a desarrollar hoy" [Ricardo. Diarivideo del 15 de julio/00].

"Que me relajan de verdad, que se apropien de las vacaciones de mi cuerpo, vamos a ver si hay algo bien sensual, vamos a esperar algo de erotismo" [Wilfredo Vega. Diarivideo del 15 de julio/00].

"Pues, la expectativa es aprender más, conocer más, para dar más" [Inés Vallen. Diarivideo del 15 de julio/00].

Esperamos más de media hora a que llegaran los demás invitados, pero la llovizna parecía decirnos que no esperaríamos más, que las iniciaciones no son masivas, que aprovecharíamos la fluidez y renovación del agua, que a esa hora caía pausada y lenta; era como una resonancia que acrecentaba el reencuentro consigo mismo, el apalabramiento del silencio comenzaba a darse de forma natural e invisible. El taller arrancó con 12 talleristas. Decidimos comenzar dentro de la Maloka. Inicé con una introducción sobre la investigación, sobre los poderes no únicamente pedagógicos, sino viscerales, personales, de la imaginación poética; señalé que los sentidos han estado en una competencia desleal en nuestros currículos y capitales culturales, no hemos sabido armonizarlos, pues pendientes de lo instrumental y efectivo, hemos olvidado lo esencial y afectivo. Les dije que la imaginación era más que una competencia, una potencia del ser que organiza la representación científica y la poética-narrativa, que sin ella no podríamos comprender ni cambiar eso que hemos dado en llamar realidad; la imaginación es como

un puente entre la percepción que recolecta las sensaciones y el entendimiento que crea los conceptos. La imaginación es un umbral que pone en contacto el interior con el exterior, pero no únicamente para transcribirlo, calcarlo, reflejarlo, sino para traducirlo, interpretarlo, transformarlo, deformarlo. Sin la imaginación, la percepción no sería más que una cámara rodando de mano en mano prendida por error. Ella, la imaginación, reordena las imágenes que nuestra subjetividad hace saltar de lo más íntimo, secreto y ensoñado; ella nos contacta con la otra orilla, la que no se ve por la costumbre y por la imposición ciega de los métodos racionalistas, lógico-matemáticos. De manera que, los sentidos ahora están alerta, libres y tienen la oportunidad de entrar al ámbito lúdico, y una vez amplificados, entraran a la oscuridad de su potencia. Porque de lo que se trata es de ver con el oído, escuchar con el olfato, oler con la vista, tocar con la mirada. Sinestesia, cruce de sensaciones y sentidos. Amplificar los oídos para escuchar el silencio, callar para hablar, cerrar los ojos para abrir los de la subjetividad, para mirar más allá de lo que vemos.

El tema lentamente se desbordó hacia la acción de abrir y cerrar los ojos. Hicimos varios ejercicios y luego mantuvimos este pacto por el resto del taller. Porque cerrar y abrir los ojos en pedagogía de la imaginación poética, es más que una actividad mecánica y un ejercicio de párpados. Cerrar y abrir los ojos es un rito que remite a un mito, al de los comienzos del mundo cuando todo estaba oscuro y entonces irrumpió la luz. Así es el nacimiento de nuestro cuerpo y nuestra alma; así nace nuestra sensibilidad, inteligencia y cultura. Tal vez por ello, popularmente se diga que hay que abrir bien los ojos, quizá los tenemos cerrados, o tal vez la vida ciertamente es un sueño y en realidad hay que cerrarlos; digo, quiero decir, aprender a cerrarlos. Porque, como dijo Jacques Derrida en su lección inaugural de la Cornell University de Ithaca, New York (1983), *"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 akoueïn). Jugando un poco diré que hay que saber cerrar los ojos para escuchar mejor. La abeja sabe muchas cosas porque ve pero no sabe aprender porque forma parte de aquellos animales que no tienen la facultad de oír"* [1994;168]. Es la única manera para aprender a escuchar-nos, a narrar-nos. Mirar hacia adentro es salir fuera de sí mismos, es construir sobre las ruinas otra subjetividad, re-conocernos en el tiempo, donde nuestro cuerpo-

espacio sucede, nace, crece, se reproduce y muere; es decir se transforma sin límite. Los afectos y efectos de la imaginación poética hacen la tarea de voltear la luz, abrir lo cerrado y viajar en la inmovilidad, donde todo silencio habla.

Les expliqué a los talleristas que después de elaborar las máscaras, no sólo el silencio habitará en nosotros, sino que tendrán que permanecer con los ojos cerrados por más de media hora. Comenzamos la iniciación siguiendo un patrón parecido al de la lectura con los niños de sexto para la recreación del poema: presentimiento, adivinación, encuentro y promesa. No obstante, por tratarse de un grupo diferente y además de adultos, el proceso y desarrollo cambió. Nunca un taller por similar que pueda parecer es en esencia el mismo, cambia el contexto, se deriva la forma y se descubre nuevos senderos estéticos, éticos y epistémicos. El poema "La puerta" de Oráa permitió tejer relaciones concientes y subconscientes con la percepción física y psíquica en cada uno de los asistentes al taller. La pregunta improvisada que prendió los motores imaginativos fue: ¿en qué circunstancias cierran ustedes los ojos? Contestaron: "cuando tengo miedo", "cuando quiero sentir más", "cuando quiero que algo que deseo ocurra", "cuando me dejo llevar por la imaginación", "cuando quiero disfrutar" o "concentrarme", "cuando deseo evitar ver algo que me afecta o que es horrible"; "cuando no quiero ver a alguien que detesto o quiero hacerme la desatendida"; "cuando quiero coquetear o jugar como cuando éramos niños (ojitos, ojitos!); "cuando estoy bañándome", "cuando me siento en la tasa a defecar", "cuando hago fuerza", "cuando duermo o quiero hacerme la que duermo", "cuando deseo que algo se haga realidad", "cuando alguien muere"...etc. La conversación fue más que útil, permitió que los asistentes se relajaran, se hicieran amigos, disfrutaran el conocerse. Después se les sugirió cerrar los ojos y se le dijo el poema:

LA PUERTA

La puerta
se abre y se cierra.

(Hay un mundo
más allá.)

El cielo
se abre y se cierra.

(Se va el sol;
la noche está.)

El mundo
Se abre y se cierra.

(¿Quién viene?
ay, ¿quién se va?)

El grupo iba repitiendo por fragmentos, mientras abrían y cerraban los ojos, hasta que reconstruyeron todo el poema y lo dijeron en coro. Esto permitió poner a tono al grupo, antes de continuar el taller. Luego, siguieron hablando libremente del significado del poema. Algunos manifestaron la polaridad de la vida y la muerte, otros les pareció representar fuerzas contrarias en disputa, una maestra dijo que el poema le parece muy simple, puesto que muestra o lo uno o lo otro, como si no hubiera una tercera posibilidad: cielo o infierno, cerrado o abierto, vida o muerte. Yo les di mi apreciación del poema, haciéndolos caer en la cuenta de los tres movimientos que propone el texto: mundo (aquí/allá), cielo (sol/noche), tierra (nacimiento/muerte)...etc. Después les propuse que cantáramos una ronda de mi infancia cuando se quemaba tamo en el día de San Pedro y San Pablo (“¡San Pedro y San Pablo cerró las puertas del cielo, abrí las del infierno y venite a calentar!”). Lo hicimos saltando sobre un montículo de fuego (vasija con hojas de eucalipto) mientras cantábamos. Después se jugó con la ronda del “¡Cu-cu, cu-cu, cantaba la rana!”. Divididos en tres grupos cada uno llevó a cabo una tarea creativa: el primero reconstruyó con base en el modelo la ronda tal y como la escucharon; la memoria se activo en su eje rítmico; el segundo, mantuvo lo esencial de su estructura original variando aspectos formales y aportando creativamente nuevos elementos a la ronda; y el tercero, dio libertad a su trasgresión creando una nueva estructura y expresión, la ronda quedó irreconocible a no ser por algún índice que la evocaba. Las psicodinámicas de la oralidad tienen su protagonismo en esta parte del taller: el ritmo, la acumulación y reiteración lingüística, la lúdica agonística y la recontextualización, etc.

En seguida salimos al patio, comenzamos la elaboración de máscaras con vendas de yeso, las indicaciones fueron sencillas y libres. La idea no era aprender a hacer máscaras en una técnica específica sino caer en la cuenta de que a partir de esta experiencia se

propiciaba un reconocimiento con el Otro Yo de Uno Mismo. La máscara se convertía así en el eslabón entre lo real que se repite (el rito) y la realidad que se crea (mito). Porque el Mito es un rito contado y el Rito es un Mito actuado. El mito por su dimensión ritual es ya simbólico, y lo simbólico es una epifanía, una promesa, un acto de la mente trascendente. El ámbito simbólico se configura a partir de su naturaleza cocreadora y externa que son los sentidos, su naturaleza interior que son los sueños y el arte que se depura en la imaginación como una ceremonia sagrada. Se les recomendó absoluto silencio, concentración en los gestos, control sobre la pulsión de hablar. Se dividieron en dos grupos, mientras unos se tendían los otros elaboraban las máscaras en el rostro del que estaba acostado. Mientras esto sucedía, uno de ellos fue encargado para que leyera en voz alta un artículo sobre máscaras de un médico-antropólogo, Alfredo Steinmann: la máscara como doble, ritual de transformación y ejercicio contra la muerte (me refiero al artículo "la esencia de la máscara" y la "máscara y la muerte", aparecido en la revista Actas Ciba, No. 5, impresa en Buenos Aires, en mayo de 1944). Después otro de los participantes, en este caso una mujer, leyó el cuento "Miss amnesia" de Mario Bendetti. Finalmente terminaron las máscaras y las pintaron. Quedaron muy bellas. Mientras esto sucedía, yo estaba decorando el espacio interno de la Maloka con pitas, lanas, máscaras, velas y con las fotografías de los participantes que se les había pedido.

Todo listo. Los iniciados quieren comenzar la ceremonia. Cada tallerista lleva en su mano únicamente la máscara. Silencio. En fila india se ven los maestros expectantes, un poco nerviosos pero con ganas de cruzar el umbral de la Maloka. Sus oídos captan la música que viene del interior, piensan, se concentran, ven su máscara, la repasan, la acunan, la desprecian. Uno por uno y con los ojos cerrados son conducidos al laberinto de la Maloka, una vez que cruzan la puerta son marcados con colores en su rostro en señal de que ya son del clan. Luego conducidos de pie, de cuclillas o acostados a un lugar de la habitación, donde deben permanecer por largo tiempo escuchando la música de flautas, tambores y maracas. Liberar la tensión de la carne, desparramar los músculos sobre el espacio, abrir los sentidos, dejarse habitar por la psique cósmica, onírica y poética. Los sonidos de la naturaleza invadieron de pronto la humanidad de los asistentes, la percepción oral tridimensional se encargó de trasladar a lo primigenio y salvaje: el rumor del río, el viento que se hace hablar los follajes, los árboles que gimen, los pájaros que

cantan y vuelan. El mar: las olas que golpean los peñascos y se van. Los lobos que aúllan sin consuelo, la vida que clama, bulle y se mueve. Después los mugidos del bisonte, el galope plástico de un ciervo, la fiereza de un jaguar. Un viento armonizado por la mano del hombre cruza de vez en cuando por el escenario abierto. La voz de Carlos Fuentes leyendo una parte de su novela "La región más transparente", se encargó de equilibrar el sentido, de poner el "nomos" al "caos", pero la fuerza metafórica del relato continuó desequilibrando la rigidez del "Yo pienso", "yo soy", "yo debo":

Dueños de la noche, porque en ella soñamos; dueños de la vida, porque sabemos que no hay sino un largo fracaso se cumple en prepararla y gastarla para el fin; corazón de corolas, te abriste: sólo tú no necesitas hablar: todo menos la voz nos habla. No tienen memoria, porque todo vive al mismo tiempo; tus partos son tan largos como el sol, tan breves como los gajos de un reloj frutal: has aprendido a nacer a diario, para darte cuenta de tu muerte nocturna: ¿cómo entenderías una cosa sin la otra? ¿cómo entenderías a un héroe vivo? el cuchillo de jade es largo, y la noche te lo entregó con un boca sangrante y desdentada, ¿cómo puedes rechazar las súplica de la noche, que son los ruegos de tu imagen? largo es el cuchillo, cercanos los corazones, pronto el sacrificio que otorgas sin caridad, sin furia, veloz y negro, porque te lo pides a ti mismo, porque tú quisieras ser ese pecho herido, ese corazón levantado –mátalo en la primavera de resurrecciones, la primavera eterna que no te permite contar las canas, las otras caricias, las señales, los tránsitos; mata a ése, igual a sí mismo, que eres tú, mátalo antes de que pueda hablar porque el día que oigas su voz no lo podrás resistir, sentirás odio y vergüenza y querrás vivir para él, que no eres tú, que no tienes nombre: mátalo y crearás en él, mátalo y tendrás tu héroe: acerca, acerca el fuego a sus pies para que la carne ascienda hasta el polvo y tus restos vuelen sobre el valle, exactos sobre el meridiano de los nombres, nombres densos y graves, nombres que se pueden amasar en oro y sangre, nombres redondos y filosos como la luz del pico de la estrella, nombres embalsamados de pluma, nombres que gotean los poros de tu única máscara, la máscara de tu anonimato: la piel del rostro sobre la piel del rostro, mil rostros una máscara [...] [Fragmento de "La región más transparente" de Carlos Fuentes, 1958]

El encuentro consigo mismo comenzó a darse, alguien movía la cabeza en un vaivén suave, el de más allá parecía nacer sobre su cuerpo enroscado, ella se movía sensual, la de más allá inmóvil parecía flotar, ésta danzaba e intentaba tocar lo que había a su alrededor. Los segundos se volvieron minutos y estos horas, el génesis retornaba sin espacio ni tiempo. La voz de un mujer hablando de la mujer:

"[...]"

Pero me forcé, quise ser una mujer como todas, dulce ama de casa, lavadora de ropa automática, hacedora de sexo...

Ahora todo se rompe en mil pedazos y los cristales me sangran.

*Mi único recurso es escribir, allí me encuentro a mí misma.
Las palabras son yo. Sólo escribiendo puedo verme.
Después y antes yo no sabía quien era. Ratona, marciana, lunática,
pero no un ser de este mundo, quizá el eslabón que no embona;
la pieza perdida de un rompecabezas que ya no importa.
Para concretar algo hay que perder algo,
yo estoy licuándome, deshaciéndome para encontrar eso de adentro,
eso que soy inmensamente. La contenedora, la Coatlicue,
la dueña de todo y dueña de nada, la inmersa en el aire,
la mariposa, la bruja, la esposa, la madre frustrada, esos soy,
tejedora de sueños, adaptada a los sueños de todos.*

.....
[Fragmento del poema "Reflexiones" de Laura Cárdenas,]

Se colocó la fotografía que cada tallerista llevó en un lugar determinado de la teleraña, cerca de la máscara de un ser tribal, en la zona sagrada donde lo invisible se hace visible por un esfuerzo de la mirada, en la caída del ser distinto donde cuelga escurriéndose la identidad, entre el Soy y Fui, entre Soy y Seré, entre la analogía de la maleza, colgando de los hilos del universo imaginario donde la realidad zozobra y emerge otra. Al abrir los ojos su doble fue a buscarla; pero ya no es la misma, acaso si la reconoce por el gesto imposible, por la mirada imborrable, por ese algo que soy y que no puede dejar de ser, aunque este siendo. Esto permitió que cada persona se desplazara moviendo parsimoniosamente su cuerpo con cuidado hasta que tomara la foto y se volviera al sitio donde despertó. Luego, como en un exorcismo, cada uno dispuso el ánima / ánimus y se enfrentó por mediación simbólica a la fotografía como su otro yo. Al principio un silencio elocuente, sorprendido, mudo, cargado de sentidos significativos que luchan por salir de lo más recóndito; después la mirada, el giro de hombros, la postura del cuerpo en el piso; enseguida vino el movimiento de las manos tallando el papel con el lápiz. La escritura hizo presencia libre e intermitente; parecía estar allí, parecía irse; se iba, volvía, fluía en la penumbra, mientras la música de Yaki Kandru y de Urubamba se deslizaba por entre las esteras, el tambor, las cenizas del eucalipto, las máscaras, los hilos de colores entrelazados, los cuerpos acomodados en posiciones no ortodoxas, la tierra, el bareque. La escritura traía imágenes, ritmos y sonidos como el viento trae aromas, plumas, hojas. Después el tiempo traspasó los cuerpos y llegó el cansancio y lo cotidiano volvió a sus límites, el rito nos abandona, el deseo se carga de nuevo. Todos compartieron su temple de voz, su cosmovisión, sus signos del cuerpo, su entusiasmo, su tranquilo corazón, su fraternidad, su ser retocado, renovado, reconstruido. Algo sencillo sin duda, pero allí

también está el misterio de la condición humana. El taller llegó al límite de las expectativas y los deseos, a ras de los comienzos donde todo lo sagrado tarde o temprano retorna:

TEXTOS ESCRITOS EN EL TALLER. La producción textual de los maestros se hizo de forma espontánea y con las mínimas condiciones físicas. En el suelo, encima de esteras, a media luz, con música de quenas y tambores, y con un lápiz y una hoja de papel blanco, los maestros se diluyeron en la escritura, dejaron salir la voz del cuerpo, expresaron sus sentimientos. Unos son más sensitivos y dislocados que otros; hay ganas de decir, de transformar el cuerpo en signos verbales; hay deseos de estar en la otra orilla, allá donde las sirenas poéticas cantan; hay pensamiento, fluidez, ganas de comunicar ideas, percepciones, visiones del mundo. De lo irracional a lo racional o viceversa. Como observamos con los niños, la pulsión escritural imaginativa llega en bruto, y únicamente un trabajo de lengua posterior, le daría consistencia formal y gramatical. Aquí se transcriben algunos textos, tal como fueron entregados, no se corrige en absoluto.

Hoy es el sol de hoy

*Leo la vida a través de mis ojos
que no son mis ojos,
encuentro la muerte hoy de su mano
encuentro la vida con mi lengua
mis oídos y mi boca,
la misma que
se abre a la vida.
Hoy precisamente hoy
se abrieron a la vida
a la vida y a la muerte.
Soy un cúmulo de caminos
una lucha certera
soy el conjuro entre la fuerza y la calma
entre el sol y la luna
entre la noche y el día.
La mañana me enreda en
menos senderos, se instaló
en mis ayeres y crece en
mis amaneceres
anunciándome otro
prejuicios otros amaneceres*

*de otros que sin mis amaneceres
son mis congéneres y mis contrarios,
mis iguales y mis opuestos
para transformar y construir
mis amaneceres.*

[Leonor Rodríguez]

Y comenzó entonces el Tránsito por

la cuerda floja del silencio

Se despedazaron los apegos

Se derritió la identidad

y me volví sonido.

*No sé que hizo el corazón en ese
instante. Se quedó sólo, como reloj
en un baúl sin nada adentro.*

*Ya no hay diferencia
puedo ser arena, aire frío, minuto sin reloj*

Mis vecinos?

Cuales? Dónde están?

Qué se hizo la gente?

*Si todavía son los mismos,
que lo dudo*

dónde están?

[Gerardo Pérez]

Inés en tu foto estás sonriente y quién lo creyera tú máscara, esa que por primera vez otra mujer anónima te calcó con movimientos suaves con cuidado como una gran artista que quería esculpir su obra de arte, esa que luego tu mismo osaste a pintar, también la pintaste sonriente, acaso la vida quiere indicarte que seas siempre así; que en la sonrisa está la paz, la tranquilidad que necesitas para que seas una mujer infinitamente feliz?

Al contrario que otros, si verdaderamente eres así no quiero matarte, no sería justo ni contigo ni conmigo o tu que cree? que fue accidental y que esta máscara no le corresponde a Inés [Ines Ballen].

Soy artífice de mi propio destino constructor de mis cuerpos; los cuerpos que me han permitido vivenciar la alegría y la tristeza, el amor en sus múltiples facetas. El trabajo, el estudio de la naturaleza de la que junto con todos hacemos parte, porque con mi en todos nosotros está el instinto de cada uno y de todos los animales somos; el arca de Noé, somos sentimiento en nuestra alma, somos la inteligencia, la razón, la voluntad ejecutora de ese gran pensamiento universal que todo lo llena, somos, soy espíritu que cuenta, mide, pesa, soy somos todos, de la misma esencia, soy un universo en descubrimiento que [ilegible] parte de uds y uds parte de mi; somos hermanos que en colectivo construimos junto con la ayuda de otros mayores a nosotros el progreso y bienestar q´ nos envuelve.

Recuerdo experiencias de selva, de bosque de campo que suena, que uele, que siento que oigo, [ilegible] vistas en película o que ya registradas en mi alma, archivo memoria me remonta a lugares ya vividos.

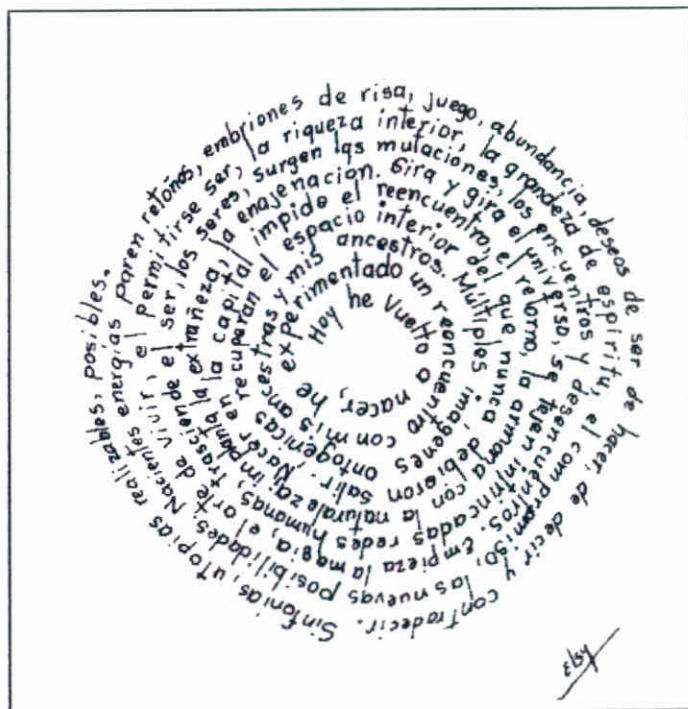
Soy y siempre seré viviendo mi construcción nuestra construcción.

Mi propósito que lleguemos todos a ser después de tantos sufrimientos, volver, luchar a ser un copo de algodón q´ por el hilo que se coja se mantenga unido. Que seamos una sola familia, la familia humana [Ricardo Gutiérrez].

Sabes que eres un fantasma sin nombre
con una necesidad extrema de soñarte
de creer en y dar amor
que se siente cobarde y culpa por eso
a la vida, diciendo que esa no es la
vida que le corresponde
qué estupidez, si solo en ese pedazo de
tiempo, a esta tierra perteneces.
Enceguécete –busca- culpa de no
mirar el mundo

toma un soplo, tan solo un
soplo de aire y arroja
tu fuerza, tu palabra
oh simplemente tu alegría
La alegría que heredaste de
ese violento pero cósmico mar
que te vi crecer.
Trata solo un instante de no
volver a traicionar –vuelve a
tu patria- que está en esas
cosas sencillas- como el sabor del
maíz que tanto te estremece-
vuelve a la vida –al mar
a los amigos que han
querido amarte con tus tor-
pesas y abrazos
y vuelve ante todo a la
risa primera- y donde en tu
alma la única duda existencial
era frente al amor.

[Wilfredo Vega]



Hoy he vuelto a nacer, he experimentado un reencuentro con mis ancestras y mis ancestros. Múltiples imágenes ontogénicas recuperan el espacio interior del que nunca debieron salir. Nacer en la capital impide el reencuentro, el retorno, la armonía con la naturaleza; implanta la extrañeza, la enajenación. Gira y gira el universo, se tejen intrincadas redes humanas, trasciende el ser, los seres, surgen las mutaciones, los encuentros y desencuentros. Empieza la magia, el arte de vivir, el permitirse ser, la riqueza interior, la grandeza de espíritu, el compromiso, las nueva posibilidades.

Nacientes energías paren retoños, embriones de risa, juego, abundancia, deseos de ser de hacer, de decir y contradecir. Sinfonías, utopías realizables, posibles [El texto original esta escrito en forma de espiral. Elsy Valero].

TESTIMONIOS DESPUÉS DEL TALLER

"Fue una experiencia muy agradable, como que tuve la oportunidad de hacer un examen lo que ha sido mi vida a través de las lecturas, y a través de la máscara que hice y de las lecturas que escuche, y de la misma que hice, es una experiencia nueva, bonita y muy relajante" [Inés Ballén. Diarivideo del 15 de julio/00]

"Bueno, es una experiencia nueva para mi, creo que cumple dos funciones: por una parte entra en un campo de conocimiento intelectual, pero por otra parte el cuerpo mismo también aprende, o sea que es una experiencia integral, no?, se aprende como se aprende, o sea que al mismo tiempo que se lleva uno un conocimiento específico, en este caso concreto acerca de la imaginación y de la poesía, también aprende uno como realizar experiencias de este tipo con los niños; fue muy sorpresiva y tiene la característica de ser inolvidable" [Luis Gerardo Pérez. Diarivideo del 15 de julio/00]

"Bueno, siempre uno ha privilegiado la palabra en la comunicación, pero también hay la oportunidad como en este caso de privilegiar otros canales, otros sentidos como el tacto, el olfato, el oído, y podemos manifestar también a través de las máscaras y el cuerpo, se pude hacer poesía con el cuerpo, y comunicarnos con el cuerpo, entonces es una forma de recordar, de sacar allá de nuestra alma las vísceras que hemos tenido, en esta y en otras existencias, porque no podemos negar que hemos sido desde hace millones de millones de siglos, y seguiremos siendo eternamente [...] [Ricardo. Diarivideo de julio 15/00].

"Bueno, hoy cuando llegue dije que había llegado un poco cansado, porque no había dormido, después de esta sección donde la gente nos ha demostrado su capacidad de amor, y la capacidad de brindarle amor al otro me siento como si hubiese estado como en una misa, pero en el sentido pleno de la palabra, una misa de amor, me voy supremamente feliz, con un silencio profundo y sobre todo abofeteado de mirar como en las cosas más simples están las cosas más plenas del universo, y que creo que este taller nos demostró eso no?, como hemos sido tan ingenuos, tan inmaduros de explorar nuestra realidad, y este taller nos dice que de un simple, podríamos decir de un simple aroma, aunque universal podemos descubrir el mundo, y eso me parece muy bello, y muchas gracias a la gente por, habernos amado tanto hoy" [Wilfredo Vega. Diarivideo de julio 15/00].

"De verdad que tu experiencia ha sido riquísima, no solo por ese compartir con otros, por ese encontrarse a si mismo a través de la máscara, porque la máscara es otra forma de leer el mundo a través de otra cara que no es la de uno, pero es la de uno en momento, es la posibilidad de mirarse hacia adentro también, es otra forma de leer, y un trabajo como este nos muestra a los maestros que hay muchas formas de mostrar el mundo a los niños, de leer ese mundo, al cual ellos constantemente se encuentran no solo enfrentados, sino que abren sus ojos a él y hacen diferentes lecturas[...] [Leonor Rodríguez. Diarivideo de julio 15/00].

ORILLAS O CLAROS DE BOSQUE

(conclusiones)

Concluir es creer haber llegado, siguiendo uno u otro sendero, a unas orillas o a unos claros de bosque donde se descansa, se toma aire, se revisa lo andado, se toman precauciones ante los excesos y dificultades encontradas. Concluir es un corte obligado en el espacio y en el tiempo humano, un límite convencional en la escucha, habla, lectura y escritura. Desde este espacio de cruce se ven los senderos nuevos, abatidos y regocijados, que hay que caminar. La experiencia acumulada y la nueva intuición, guiarán el renovado viaje hacia otras derivas con sus deseos, creencias e intuiciones. Las derivas no se agotan jamás, porque los senderos no las someten predeterminadamente, sino que abonan el terreno para que sucedan. No hay un punto geométrico donde llegar, sino un punto de fuga, un horizonte de sentidos que se aclaran, no mediante una luz estable, metafísica, sino bajo el relámpago, cuya intermitencia hace avanzar un poco más y deja a la imaginación en medio de la oscuridad el desplazamiento venidero. No me gusta la demasiada claridad; sospecho de lo aquellos que creen ver todo tan claro que no hace falta discutir, o de aquellos que no ven nada y que tampoco disienten, pues conformes en las tinieblas no se mueven por miedo a caerse.

La educación es ese porvenir no alumbrado de antemano sino deslumbrado mientras acontece. El porvenir es la infancia y ésta es imaginación poética y ciencia; pues ambas son actividades dialógicas, ordenadoras y conquistadoras. Cuando el niño llega a la escuela, la imaginación está bullendo en contra de la inercia, por ello es inconforme y rebelde, pero la educación lo escinde y fragmenta; el racionalismo que la sostiene condenó a la imaginación como falsa y errónea. La pedagogía hasta ahora ha tomado el camino radical de la inteligencia y la memoria, pretendiendo con ello preparar al niño y a la niña para que se conviertan en el hombre y la mujer de las "tecnoestructuras" de la sociedad postindustrial. La pedagogía sigue separando la afectividad y la imaginación del sujeto educativo, evitando que se transforme con otros saberes que considera inútiles. El equilibrio entre una razón que se supera constantemente y una imaginación en movimiento no se logra todavía. Este

equilibrio tendrá que venir de una pedagogía sea capaz de liberar nuestros deseos mas hondos, de enfrentarnos a nuestra realidad más humana.

La pedagogía que propongo es la deriva, la creación continua, el riesgo, la construcción del saber entre las energías que dialogizan la educación, llámense profesores, estudiantes, medio escolar, ambiente o entorno. Esta innovación es posible por el TALLER, el disenso, la multiexpresividad y la transdisciplinariedad que implica la razón imaginante puesta en juego en las relaciones educativas y culturales; es decir, poner en circulación toda la sensibilidad humana, el diálogo, el juego, la controversia, la dislocación del lenguaje, la transformación del espacio, la libertad de expresión y, sobre todo, incluir al OTRO como un ser que siente, sabe y actúa diferente.

Una vez puestos a andar los Talleres, lentamente se iba observando cómo los niños y los jóvenes disponían su sensibilidad y su espíritu curioso, en una entrega menos violenta y desestrezante, más dialógica que monológica. Concluyo que el esfuerzo y la propuesta pedagógica vale la pena y que justifica continuar en el cambio aún el desasosiego. Pese a dificultades de espacio, de tiempo, de ayudas didácticas y de ambiente, los talleres se realizaron y sus resultados fueron beneficiosos tanto para los estudiantes que participaron en ellos como para la etnografía y el investigador. Los talleres realizados construyeron conocimiento mediante la puesta en común y discusión de propuestas orales, escritas, visuales.

El desarrollo de las prácticas educativas que tienen que ver con la lectura y la escritura se apoyó en los aportes de la antropología simbólica y social, el psicoanálisis y la estética de la creatividad, generando en los talleristas una concienciación de estar leyendo no códigos fragmentados, sino un mundo, su mundo, el mundo como metáfora. Fue una experiencia constructiva, se valoró el saber del otro, en el marco del diálogo dinámico y diferenciador de saberes. Se estimuló la lectura gozosa, por ello mismo atenta, meditada, constatando lo mucho que se aprende y comparte mediante el juego. En más de una vez se logró desbloquear los sentidos corporales y espirituales de los talleristas, condicionados

por la educación que recibieron, o por las circunstancias sociales en las cuales viven. La vivencia poética les hizo aflorar la curiosidad, los deseos de interrogar, de jugar, de apasionarse. Es así como se puede comprender que la investigación pedagógica es una indagación y búsqueda permanente del ser ideativo, espiritual y corporal, que formarse es cualificarse y ante todo humanizarse, sensibilizarse.

La pedagogía de la imaginación es una pedagogía de la lengua, pero en una dimensión más amplia que la "didáctica", vinculada al conocimiento teórico de la lengua y el aprendizaje de la normas. No proponemos relegar este aprendizaje, sino ampliar la dimensión cultural de la lengua reconociendo su expresividad, su creatividad, sus simbologías. Comprenderla como lenguaje más que como lengua, porque tenemos que tener en cuenta los imaginarios proxémicos y corporales, sus gestos, su volumen, su serpenteo, sus metáforas. El cuerpo habla, imagina, sufre, desea. Lo que se materializa en las palabras sean orales o escritas y en las imágenes, son las represiones y los deseos del cuerpo. Si el cuerpo no está relajado el sujeto no puede escribir creando, a lo sumo repite atormentado. Cuando hay tensiones corporales, y casi siempre las hay (pensemos en los niños y niñas de clases humildes, cuyos papás y mamás trabajan todo el día y parte de la noche, o en esos estudiantes que permanecen encerrados sin una buena alimentación, etc.), la memoria en vez de creativa se vuelve canasto de datos y a veces no alcanza ni a eso. Con la lengua tenemos que tener en cuenta la cotidianidad y su comunicación, las metáforas que diariamente el hombre de la calle renueva, los sueños y deseos, las frustraciones y complejos. Con la lengua está la poesía, porque la poesía es la escuela de la lengua; ella nos da a ver, a saber y a hacer la subconciencia y conciencia de la vida.

No quiero sostener que esta experiencia ha sido y será siempre regocijada y victoriosa, hubo momentos abatidos y en algunos casos se experimentó la derrota, bien por los ambientes escolares ya indicados, o bien por los talleristas que sienten violentada su costumbre al pasar de un estado pasivo y conforme a un espacio activo y protagónico; o bien ante la ausencia de respaldo institucional y la indiferencia de los colegas docentes que aún ven en la imaginación la disculpa para

evadir la realidad. No obstante, el principal criterio de evaluación que tuve fue la actitud decidida de los estudiantes, su entusiasmo en la asistencia y en la participación, su silencio a veces cómplice y a veces meditativo, y la producción oral, escrita o audiovisual que lograron concretar al final de cada taller. A los niños del Centro Educativo Distrital José Antonio Ricaurte, por ejemplo, cuya actividad creativa sobrepasó el tiempo previsto, se les pidió que escribieran un cuento y lo llevaran cinco días después. La profesora recibió 18 trabajos; aunque todos no escribieron el resultado es excelente, pues la acción imaginante era libre y no tenía ninguna retribución evaluativa. Actualmente, varios de los escritos participan en el octavo concurso nacional de cuento infantil "Jairo Anibal Niño.

.Abramos las ventanas para que la escuela respire cultura, entorno, barrio, ciudad; los niños y niñas, los jóvenes y adultos, están rodeados de diversas manifestaciones del lenguaje, inmersos en imaginarios comunicativos, tecnológicos, religiosos, políticos, económicos, y si no los relacionamos con ellos, ellos por su cuenta lo harán con los peligros y efectos que eso conlleva. La escuela aislada corre el riesgo de ser cada día más obsoleta, tanto que los niños procuraran cada vez más mantenerse en la calle, ¿qué maestro puede mantener el placer y la fascinación que logra la televisión? Si los maestros no nos apoderamos de las ventajas de las tecnologías y si no aprendemos a criticar sin resentimientos los peligros de los medios, pronto la televisión educativa despedirá a la presencialidad; pero esto no pasará, porque la educación presencial tiene un reto y lo debe asumir desde una razón imaginativa, que crea y produce. Las fuentes orales con sus expresiones tradicionales, la imagen y sus imaginarios, deben ser reconocidas junto a la escritura y la lectura, los libros y las palabras del profesor; surtir la pedagogía de la imaginación poética, con las experiencias cotidianas sometidas al laboratorio de los sentidos: los mitos y leyendas, la poesía y sus juegos de lenguaje, los cuentos y sueños, la televisión y los cómics, las películas e imágenes diarias naturales o artificiales. No debe ser una aventura demagógica anticonformista ni resentida, sino una práctica integradora y creativa que busca el equilibrio por medio de la imaginación entre el saber lógico-positiva y el poético-narrativo.

La ejecución del proyecto hizo aflorar una serie de preocupaciones de tipo epistémico, pedagógico, didáctico, poético, ético y estético que revelan líneas de investigación, propuestas pedagógicas y miradas poéticas que son imposibles de cubrir en el tiempo estipulado para esta investigación (10 meses). Todo trabajo de investigación serio deriva más preguntas que respuestas, muchas de ellas jamás serán contestadas, incluso ni siquiera especuladas; no obstante, albergo la esperanza de que estos senderos que se bifurcan sean respaldados por instituciones que, como el IDEP, han entendido su importancia.

La acción investigativa y pedagógica del espacio imaginario poético, no escampa en paradigma positivista alguno; es partera de un conocimiento distinto. Desde esta mirada el conocimiento ya no es reproducir ni representar, sino crear, construir el mundo. El ámbito epistemológico de esta investigación no posee el estatuto de la teoría científica ni el de la filosofía de la ciencias; no se delira por "verdad" alguna, rechazamos el postulado mecánico de los que afirman que si no es científico el discurso que se enuncia no posee valor. Si posee alguna episteme, esta es de naturaleza filosófico-pedagógica y poético-narrativa, sin dogmas ni sistema a priori. Ya es hora de detener la pesadez de las teorías y prácticas educativas que esterilizan la gracia de educar y educarnos, y lo que es más, dudar de quienes niegan que los imaginarios poéticos de la cultura dinamizan capacidades cognoscitivas dignas de reordenar y guiar los currículos educativos de la actualidad.

En estos barrios periféricos dónde se llevaron a cabo los talleres, no es lo social y la arquitectura lo único deteriorado, sino también su capacidad de simbolizar e imaginar. Repiten e imitan porque no tienen ninguna seguridad en sí mismos. El lenguaje que la escuela les ofrece es meramente instrumental, una especie de comunicación de supervivencia, de recurso contable. Es hora de comprender que la reconstrucción de su subjetividad a partir de la imaginación creativa, es tan importante como la reconstrucción de sus viviendas; el pan es tan vital como el poema; el sueño onírico es tan relajante como el ensueño de la vigilia.

Si imaginar es recuperar el niño que hay en el hombre, entonces la infancia no es

un estado cronológico que termina con la adolescencia, sino un estado de permanencia que atiza nuestra resistencia hasta el final de nuestras vidas. La Infancia como la imaginación tejen lazos de afecto exaltando con el juego y la actividad lúdica el ser interno, desencadenando efectos que tejen complejas relaciones entre la experiencia y la imaginación a través de la percepción de los sentidos. No es la realidad la que ejerce conmoción sobre nuestra subjetividad, sino el sujeto el que se conmueve ante las circunstancias que le interesan, por tanto podemos educar la afectividad, cualificar la sensibilidad, desarrollar la creatividad. Con estas competencias podemos formar los sentimientos, el conocimiento y los valores verdaderamente humanos; dar placer a la vida, jugar en las diferencias, desacomodar las normas, hacer saltar todo cuanto nos oprime y limita.

El alcance de esta propuesta es la irrupción del diálogo en medio de la violencia, la querencia y creencia. En un sociedad y una época donde el miedo está tecnificado, puesto que el objetivo no es quiénes mueren sino quiénes quedan vivos; el hambre se programa, la política se rifa, la vida se consume en los supermercados, un peso vale en cualquier circunstancia más que un beso, la amabilidad es una suerte de ignorancia, la solidaridad una estupidez y claro, la envidia es la fuente donde nos lavamos la cara que no podemos mostrar, haber presentado un texto como éste es desde todo punto riesgoso. ¿Cómo no ha de serlo, si la educación antes que participación simbólica y configuración imaginaria es eficiencia y resultados? Donde no hay meditación educativa ésta resulta ser ave extraña en la sequía. La imaginación es un ámbito de resistencia ante el racionalismo técnico-industrial y el poder que agencia disfrazado de sociedad. Un maestro sin creatividad sobre su práctica es incapaz de activar desde otra mirada el ánimo de sus estudiantes. Sea como sea, mañana despertaremos a lo inesperado, seremos Otros queriendo al tiempo ser los Mismos; pero mientras presentimos su intensa fascinación, persistamos en la vida.

BIBLIOGRAFIA

PRIMERA DERIVA: LOS SENDEROS

- AA.VV. **Ampliando espacios para la creatividad.** (congreso internacional de creatividad). Bogotá, Universidad Javeriana, 1992.
- Argüello Rodrygo. **Los Niños Hidropónicos.** Bogotá: Net Educativa, 1999
- _____ . **Bachelard, la Infancia y la Pedagogía:** México, fondo de Cultura Económica, 1989.
- _____ . **Ciencia del Hombre y Tradición.** Barcelona: Paidós, 1999.
- _____ . **Más allá del sujeto**(Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica): Barcelona, Paidós, 1992
- _____ **La condición posmoderna.** Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.
- Bachelard, Gastón. **La poética del espacio:** México, Fondo de Cultura Económica, 1983
- Balbier, E., G. Deleuze y otros. **Michel Foucault, Filósofo:** Barcelona, Gedisa, 1990
- Bernard, Michel. **El Cuerpo** (un fenómeno ambivalente). Barcelona, Paidós, 1994.
- Bono de Edwar. **El pensamiento creativo.** Paidós, 1994
- Bordieu, Pierre. **¿Qué significa hablar?.** Madrid, Akal Universitaria, 1985.
- Bruner, Jerone. **Actos de Significado** (más allá de la revolución cognitiva). Madrid, Alianza, 1991
- Coreth Emirich. **Cuestiones fundamentales de Hermenéutica:** Barcelona, Herder, 1972.
- Chateau Jean. **Las fuentes de lo imaginario:** México, Fondo de Cultura Económica, 1976. Psicología de los juegos infantiles. Buenos Aire, Kapelusz, 1987.
- Derrida, Jacques. En: **Hermenéutica y racionalidad:** Bogotá, Norma, 1994.
- Detienne, Marcel. **Los Maestros de verdad en la Grecia Arcaica.** Madrid, Taurus, 1983.
- Durán, Gilbert. **Estructuras antropológicas de lo imaginario:** Madrid, Taurus, 1982.
- Duvignaud, Jean. **El juego del juego.** México, F. C.E., 1982.
- Egan, Kieran. **Fantasia e imaginación: poder en la enseñanza.** Madrid, Morata, 1994.
- Foucault Michel. **Las palabras y las cosas.** México, Siglo XXI, 1981
- Freitas, Morin y Basarab. **Manifiesto de la transdisciplinariedad.** Convento de Arrábida, Portugal, 6 de noviembre de 1994. Traductor al español: Victor Morales, UCV, Caracas.
- Giroux, H. y P. Freire. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje:** Barcelona, Paidós, 1988.
- Gonzales, Carlos. **Creatividad, educación y ambiente.** CINDE, Medellín, 1997.
- Gordillo José. **Lo que el niño le enseña al hombre:** México, editorial Trillas, 1992
- Heidegger Martin. **Camino al habla:** Barcelona, Ediciones SerbalGuitard, 1978
- Hocquenghem Guy y René Scherer. **El alma atómica** (para una estética de la era nuclear); Barcelona, Gedisa, 1987.
- Huizinga, Johan. **Homo Ludens:** Buenos Aires Barcelona, Emece Editores, 1968.
- Janer, G. Manila. **Pedagogía de la imaginación poética;** Barcelona; Aliorna, 1989.
- Jean, George. **Los senderos de la imaginación infantil.** México, F.C.E., 1990

- Lyotard JeanFrancois. **La posmodernidad** (explicada a los niños): Barcelona, Gedisa, 1995.
- Malrieu Philippe. **La construcción de lo imaginario**: Madrid, Guadarrama, 1967
- McEwan Hunter y Kieran Egan. (Comp.) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998
- McLaren Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora**. Barcelona: Paidós, 1997
- Mélich JoanCarles. **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona: Paidós,1996.
- Menze Clemes. **El humanismo pedagógico en la discusión actual**: En revista Educación, Tübingen, Alemania,Volumen 49/50, 1994.
- MerleauPonty, Maurice. **El ojo y el Espíritu**. Barcelona, Paidós, 1986
- Novalis. **Obra selecta**. Medellín: Editorial Endymion Ltda., 1991
- Ortiz Osses Andrés. **Antropología Hermenéutica**: Madrid, Editorial R. Aguilera, 1973
- Paz Octavio. **Los hijos del Limo**: Barcelona, Seix Barral, 1981
- Peña Vial Jorge. **Imaginación, Símbolo y realidad**: Santiago de Chile, Ediciones universidad Católica, 1987.
- Pfeiffer Johannes. **La poesía**: México, fondo de Cultura Económica, 1986
- Picard Dominique. **Del código al deseo** (el cuerpo en la relación social): Barcelona, Paidós, 1986
- Quintás López, Alfonso. **Estética de la Creatividad**. Madrid, Cátedra, 1977
- Restrepo T.,Luis Carlos. **La trampa de la razón**. Bogotá: Arango Editores, 1989
- Richard Rorty. **Contingencia, ironía y solidaridad**: Barcelona, Paidós, 1991
- Rodari Gianni. **Gramática de la fantasía**: Barcelona, ferran Pellissa Editor, 1992.
- Rowe y Schelling. **Memoria y modernidad**. México, Grijalbo, 1993
- Salabert Solé, Pere. **Lo moderno y sus postrimerías**, Medellín, CH. Universidad Nacional, 1991
- Sanches Juan y Rincón, Francisco. **Los talleres literarios**. Barcelona, Motesinos, 1985
- Savater Fernando. **La infancia recuperada**: Madrid, Alianza/Taurus, 1986.
- Steiner Rudolf. **La educación y la vida espiritual de nuestra época**: México, Editorial Atroposófica; tercera edición: Cali, Fundación Luis Horacio Gomez, 1976
- Tolinchi Esteban. **La formación del concepto moderno de poesía**: En revista Diálogos, Río Piedras, Volumen 19 No. 44 de Noviembre de 1994.
- Valery Paul. En:**Fragments para una historia del Cuerpo Humano**, Parte segunda, Taurus, Madrid, 1991.
- Vattimo Gianni. **Hermenéutica y racionalidad**: Bogotá, Norma, 1994.
- Viveros Vigoya, Mara y Garay Ariza Gloria. **Cuerpo, diferencias y desigualdades**. Bogota: CES, Facultad de Ciencias Humanas, 1999.
- Vygotski, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**: Madrid, Akal, 1982.
- Winnicot D.W. **Realidad y Juego**. Barcelona, Gedisa, 1995
- Zambrano María. **Filosofía y poesía. México**: Fondo de Cultura Económica, 1996
- Zavala Iris M. **La posmodernidad y Mijail Bajtin**. Madrid, Espasa Calpe,1991.

SEGUNDA DERIVA: ORALIDAD Y ETNOFICCIÓN

- Argüello Rodrigo. **Los niños hidropónicos**, Bogotá; Net Educativa, 1999
- Argüello Rodrigo. **La muerte del relato metafísico**. Bogotá: Sí Editores,1992
- Bruner Gerome. **Actos de significado**. Barcelona: Paidós, 1994

- Campbell Joseph. **El héroe de las mil máscaras**. México: Fondo de Cultura Económica, 1965
- Carles Melich, Joan. **Antropología simbólica y acción educativa**. Barcelona, Piados, 1996
- Davis Flora. **La comunicación no verbal**. Madrid: Alianza Editorial, 1998
- Dolmatoff Reichel Gerardo. **Desana** (simbolismo de los indios Tukuno del Vaupés). Bogota: Procultura, 1986
- Gutiérrez Francisco. **El lenguaje total**. Buenos Aires: Editorial HVMANITAS, 6 edición, 1989
- Jurado Fabio. **Juguemos a Interpretar**. Bogotá: Plaza & Janes, 1998
- León-Portilla Miguel. **El destino de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996
- Leroi-Gourhan. **El gesto y la palabra**. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, (trad. Felipe Carrera), 1991
- Lienhard Martín. **La voz y la huella** (escritura y conflicto étnico-social en América latina 1492-1988). Cuba: Casa de las Américas, 1989
- Mato Daniel. **Cómo contar cuentos**. Caracas: Monte Avila, 1991
- MAY, Rollo., **La Necesidad del Mito**, Barcelona, Piados, 1995
- Medina Arturo. **La tradición oral como vehículo literario infantil. Sus valores educativos**. En: Literatura Infantil, Universidad de Castilla-La Mancha: Colección estudio, 2 edición, 1990
- Ong Walter. **Oralidad y escritura**. México: F.C.E., 1987
- Páramo Guillermo Y Otros. **Las voces del tiempo** (Oralidad y cultura popular). Bogotá: Colección Uroboros de Ensayo, 1997
- Pastoriza De Etchebarne Dora. **El arte de narrar** (un oficio olvidado). Buenos Aires: editorial Guadalupe, 1989
- Picard Doninique, **Del código al deseo. El cuerpo en relación social**, Barcelona: Piados, 1986
- Pisanty, Valentina. **Cómo se lee un cuento popular**, Barcelona, Piados, 1995
- Propp Wladimir. **Morfología del cuento**. Madrid: Editorial Fundamentos, Séptima edición, 1987
- Queixalos Francisco (Compilador). **Entre cantos y llantos** (Tradición oral Sikuaní). Santafé de Bogotá: Publicaciones de Etnollano, 1991
- Rayzábal M.V., **La comunicación y la educación**. Barcelona: Paidós, 1993
- Rodari Gianni. **Gramática de la Fantasía** (Introducción al arte de inventar historias). Barcelona: Giulio Einaudi, Torino, Ferran Pellisa, (1973).
- *William Rowe y Vivian Schelling. Memoria y modernidad. México, Grijalbo, 1993*
- *William Rowe. Poética, cosmología y modelos de la cultura en la época de los medios electrónicos. En: Cultura, medios y sociedad. Ces/Universidad nacional, 1998*
- Savater Fernando. **La infancia recuperada**. Madrid: Alianza editorial, 1983
- Torres A. Ivan A. **Palabras abiertas** (narración oral) Bogotá: Editorial Magisterio, 1993
- Vogostky L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1998
- VV. AA. **Cuentos de espantos y aparecidos**. Sao Paulo, Brasil: CERLALC Y UNESCO, 1984
- VV.AA. **Cómo surgieron los seres y las cosas**. Venezuela: Coedición Latinoamericana, 1986
- Zunthor Paul. **Introducción a la poesía oral**. Barcelona: Taurus, 1991

TERCERA DERIVA: IMAGEN E IMAGINARIOS

- Arnheim Rudolf. *Pensamiento Visual*. Barcelona: Piados, 1971
- Rudolf Arnheim. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993
- Aumont Jacques. *La Imagen*. Barcelona: Piados, 1992
- Bachelard Gastón. *La Poética del Espacio*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983
- _____ . *El aire y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987
- Barbero J. M, Sarlo Beatriz y otros. *Cultura, Medios y Sociedad*. Bogotá: CES, Universidad Nacional, 1998
- Barbero J.M. y Rey Germán. *Los Ejercicios del Ver*. Barcelona: Gedisa, 1999
- Barthes Roland. *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós, reimpresión, 1998
- Bordwell David y Thompson Kistrin. *El arte cinematográfico*. Barcelona: Piados, 1995
- Bordieu Pierre. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama 1996
- Debray Régis. *Vida y Muerte de la imagen*. Barcelona: Piados, 1994
- Gennari Mario. *La Educación Estética*. Barcelona: Paidós, 1994
- González César. *Apuntes acerca de la representación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1997
- Gruzinski Serge. *La Guerra de las Imágenes* (De Cristóbal Colón a Blade Runner). Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1994
- Mentz Cristian. *Ensayos de significación en el cine*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo, 1972
- París Jean. *El Espacio y la Mirada*. Madrid: Taurus, 1967
- Santos Guerra Miguel Angel. *Imagen y educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1998.
- Sartori Giovanni. *Homo videns (La sociedad telefirigida)*. Barcelona, Taurus, 1998.
- Sarte Jean Paul. *Lo imaginario* (sicología fenomenológica de la imaginación). Buenos Aires: Losada, 1960

CUARTA DERIVA: LECTURA Y ESCRITURA

- Beguín Albert. *El alma romántica y el sueño*: México, Fondo de Cultura Económica, 1975
- Bernard, Michel. *El Cuerpo (un fenómeno ambivalente)*. Barcelona, Piados, 1994
- Bettelheim. Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: editorial crítica, 1988.
- Blanchot Maurice. *El espacio literario*. Buenos Aires: Piados, 1969
- Blanchot Maurice. *EL diálogo inconcluso*. Caracas: Monte Avila, 1970
- Bloom Harold. *La angustia de las influencias*: Venezuela, Monte Avila Editores, 1991
- Bombini Gustavo. *La trama de los textos*: Buenos Aires, Quirquincho, 1990
- Durán Gilbert. *Estructuras antropológicas de lo imaginario*. Madrid: Taurus, 1982.

- Derrida Jaques. *Las pupilas de la universidad*. En: Vattimo Gianni. *Hermenéutica y racionalidad*. Bogotá: Norma, 1994.
- Jean George. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. México: FCE., 1989.
- Jean George. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: F.C.E. , 1990
- Jurado Fabio, Bustamante y Pérez. *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza & Janes, 1998
- Larrosa Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes, primera reimpresión, 1998
- Levinas Emmanuel. *Totalidad e infinito*: Salamanca, ediciones Sígueme, 1987
- Lima, José Lezama. *Esferaimagen*. Barcelona: Tusquets editores, 1979
- Matoso, Elina. *El Cuerpo, Territorio Escénico*. Barcelona, Piados, 1992
- Merleau-Ponty Maurice. *El ojo y el Espíritu*. Barcelona, Piados, 1986
- Michilet Victor-Emile. *El secreto de las órdenes de caballería*. Barcelona: Ediciones abraxas, 1998
- Nussbaum Martha. *Justicia poética*. Barcelona: Edt. Andrés Bello, 1995
- Ortiz Osses Andrés. *Antropología Hermenéutica*: Madrid, Editorial R. Aguilera, 1973
- Paz Octavio. *Los hijos del limo*. Barcelona: Seix Barral, 1981
- Petit Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Pisanty, Valentina. *Cómo se lee un cuento popular*, Barcelona, Piados, 1995
- Salabert Solé, Pere. *Lo moderno y sus postrimerías*. Medellín, CH. Universidad Nacional, 1991
- Siles Jaime. *El libro como metáfora del mundo*. En: Pedro Provencio. *Poéticas españolas contemporáneas (La generación del 70)*. Madrid: Hiperión, 1988.
- Warnock Mary. *La imaginación*: México, Fondo de Cultura Económica, 1981
- Zunthor Paul. *Introducción a la poesía oral*. Barcelona: Taurus, 1991