



# Leer es escribir: la experiencia de la imaginación

Julio César Goyes Narváez



**Julio César Goyes Narváez** es docente investigador del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura IECO, de la Universidad Nacional de Colombia. Director del programa *El Quinde: re-presentaciones audiovisuales de Colombia*. Ha publicado varios libros de poesía y ensayo, y realizado varios audiovisuales de ficción y documentales. Licenciado en Filosofía, Magíster en Literatura Latinoamericana, Especializado en Lengua y Literatura Española como becario del Instituto de Cooperación Iberoamericano en Madrid, España. Candidato a doctor en Ciencias de la Información, especialidad “*Teoría, Análisis y Documentación Cinematográfica*”, en la Universidad Complutense de Madrid, España. Correo electrónico: [jcgoyesn@unal.edu.co](mailto:jcgoyesn@unal.edu.co)

## Resumen

Contamos aquí con un ejercicio de provocación y desafío para la relación de la imaginación poética, la experiencia subjetiva y la acción pedagógica. Luego de sintetizar la investigación “*Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*” (IDEP, 2000), se observa la interrelación imaginación/ experiencia, con referencia a la lectura y la escritura como un acto creativo y transformador, más allá de la erudición, la filología y la didáctica. En seguida se pone en perspectiva los límites más relevantes entre lo discursivo y lo textual, y polemiza sobre como la significación (comunicación) no se hace cargo de la experiencia estética (el sentido); al final, se propone una metodología como dialogía donde el sujeto se inscribe en la enunciación del relato: la lectura como escritura y viceversa.

**Palabras clave:** **Imaginación poética, pedagogía creativa, experiencia subjetiva, dimensión simbólica, infancia y lenguaje (lectoescritura).**

## Abstract

The author presents a synthesis of the research entitled “*Pedagogy and poetic imagination: fondness and effects in oral, image, reading and writing*” (IDEP, 2000); it also observes the interrelation between imagination and experience, concerning specifically to reading and writing as a creative and transforming experience which goes further than scholarly, philology and didactics. It draws a perspective about the limits of discourse and texts and it argues that communication is not related to esthetic experience. Further, it proposes a methodology as a dialogue where the individual inscribes himself in his writing: reading and writing at the same time.

**Key Words:** **Poetic imagination, creative pedagogy, subjective experience, symbolic dimension, childhood and language**

De suerte que leer y escribir no equivale a comunicar, no es enunciado (qué dice); sino ante todo enunciación (lo que está diciendo), lectura vuelta escritura y viceversa: relato, deseo, suspenso, experiencia del sujeto que impregnado de imaginación transita el umbral con Alicia al país que el espejo convoca.

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

**Yurupary**

*Un libro debe ser como un pico de hielo que rompa  
el mar congelado que tenemos dentro.*

**F. Kafka**

## Desatar el mástil

Hace varios años comenzaron a desarrollarse varias ideas en el intento de configurar una pedagogía de la imaginación poética, una que diera cuenta de los afectos y efectos de la imaginación en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura. Se buscaba derivar los conceptos de lectura y escritura restringidos a lo puramente verbal, al desciframiento del código alfabético; la necesidad de leer todo y de escribir desde cualquier manifestación del lenguaje, arrojó una permanente indagación por la imaginación y la experiencia que construye un sujeto crítico y creativo<sup>1</sup>.



La pedagogía de la imaginación poética es consecuencia de una mirada que prefiere interrogar antes que contestar, seducir en su simulacro antes que aseverar mediante la fórmula, jugar entre el pasillo que transita del aula conceptual al patio imaginario, experimentar desde el saber poético-narrativo sin negar el pensamiento lógico-científico, evitar que lo tecnológico y tecnocrático determine la vida del niño sin crítica ni creatividad. La realidad concebida como imaginación poética, como umbral dialógico que elimina la frontera del “hasta aquí” abriendo brecha hasta donde “tú lo desees”, multiplica la diferencia y la afirma en su lado oscuro, invisible, incierto. El principio pedagógico como el de Gastón Bachelard fue la acción no el activismo, la creatividad fundamental no la recursividad para salir del paso, el “ensueño activo” como trabajo anhelante por encontrar la infancia que promueve la relación con el Otro. Una pedagogía de la imaginación de visiones, que lleve la gramática y la dramática más allá, al filo de lo imposible, a la trama donde la experiencia es la prueba de esos sueños.

<sup>1</sup> Cf. Informe final de la investigación financiada por el IDEP: *Pedagogía de la Imaginación Poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*, *Proyectos en Competencias Lingüísticas y comunicativas*, Bogotá, D.C.: IDEP, 2000. La Oficina de Investigaciones de la Universidad de La Salle, en el 2001, auspicio una investigación sobre Imaginación Poética: *relaciones dialógicas entre filosofía, literatura y pedagogía*, que se llevó a cabo con estudiantes de último semestre del programa de Filosofía y Letras.

Se construyó una pedagogía de la imaginación poética a partir de la idea de Bachelard de la imaginación como dinámica-especulativa que ordena la representación y que toma posesión en el orden de la realidad primera, pasando por la visión de Gilbert Durán y su ontología simbólica que erige la imaginación como primera emergencia de la conciencia, y por la conciliación pedagógica de Georges Jean, que siguiendo a su maestro Bachelard intenta conquistar la razón sin matar el poder de la imaginación, gracias a la cual se perpetúa la infancia en cada uno de nosotros. Se pudo observar cómo la antropología simbólica es imaginación y la acción educativa experiencia, muy cerca a una pedagogía de la pasión, el deseo y el impulso, validando el régimen nocturno, mítico y ritual<sup>2</sup>. La pedagogía constituyó a manera de un nueva dialogía entre el pensamiento y la creación, como una actividad donde la poesía y la ciencia descargan por igual sus avatares. Se pudo experimentar a través de talleres, como la imaginación no únicamente tiene el poder de formar imágenes, de inventar cosas y dramas, sino que inventa el espíritu nuevo de la vida. Los alcances de una pedagogía del porvenir pensada y experimentada así, se veía posible a razón de un equilibrio dinámico entre la actividad racionalizante y la imaginación reunificada.

Con referencia a la lectura y la escritura se proponía, entonces y se continúa validando en la actualidad, para sacar a estas competencias de la mirada instrumental y de su efecto de "renta" del lenguaje, de su gramática que controla los actos sin comprender que éste es mucho más que lengua que sirve para hacer las cuentas en la tienda o en el mercado. Sin veneración alguna, se puede concluir todavía que el lenguaje reconstruye el sujeto imaginativo y moral, lo carga de deseo y le da sentido interpretativo; el lenguaje no únicamente es mediación de lo real, sino acto de creación, él atraviesa el sujeto y le da presencia aún en la ausencia. Esta última deriva siembra algunas semillas como afectos y efectos del juego de la imaginación poética en la búsqueda pedagógica de la lengua materna, la cultura y la expresión estética; y puesto que la poesía es un importante dispositivo energético para sensibilizar —en una sociedad que ha perdido su capacidad lúdica y de sobrecogimiento ante lo cotidiano, negando el cuerpo, la creación y la crítica—, es posible hablar de una pedagogía de la imaginación poética a fin de recuperar las ganas por la vida plena y su verdadero valor educativo.



Este estudio arroja una experiencia personal compartida con maestros y estudiantes que, a la postre, lograron concretar su propia pedagogía, pues ésta no puede seguir siendo entendida como acción reductiva al aprendizaje y destrezas permanentes, sino como instauradora de la imaginación y propiciadora de experiencias transformadoras. Cada día la industria editorial, las revistas o los medios comunicativos de la escuela, hablan de cómo la pedagogía de la imaginación poética bajo muchos títulos, nombres y apellidos, sigue tomado lugar en la educación y de cómo las aulas escolares acotadas para el trabajo conceptual, informativo y cuantificable, se traspasan por la “hora del cuento” o por el taller de narrativa y poesía en prácticas fundantes con las que se construyen sujetos imaginativos y simbólicos, es decir críticos y creativos. No importa si eso sucede durante algún tiempo de la jornada escolar, pues “algo es algo”, dicen los colegas que jamás se rinden. Tampoco se buscaba renovar la educación, ni crear una corriente nueva, sencillamente se le apuesta al palimpsesto y a la

intertextualidad como lectura y escritura que, además de alcanzar a ver el dibujo en lo borrado o tachado, es capaz de imprimir huella y conectar con imaginarios y simbologías; se le apuesta a la interdisciplinariedad e interculturalidad como otra forma de pensar y de estar en el mundo, a la altura de... imaginando con el Otro. De allí que se albergaba la esperanza, como dice Mary Warnock en el prefacio a su libro “*La Imaginación*”<sup>3</sup>, de que tal vez al hacer resaltar las conexiones entre ciertas funciones distintas de la imaginación, también se pueda sugerir por qué tenemos la necesidad de educar en la imaginación.

Desde entonces, estas voces y textos, apreciaciones e ideas, juicios y reprobaciones han visto la luz en forma de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales<sup>4</sup>.



3 Warnock Mary. *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

4 Cf. Pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la escritura y la lectura. En: Educación en Lectura y Escritura, investigaciones e innovaciones del IDEP, Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio, 2001, pp. 217-266 Ver también: La imaginación Poética afectos y efectos en la pedagogía, la estética y la cultura. En: Revista Ensayo y Error. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Año XII, N°24, 2003, Pg. 11-38 En Internet: *Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid* <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/imagina.htm>.

## Imaginación y experiencia

No se propone pasar de la imaginación a la experiencia como una escalera valorativa, donde cada escalón es prerrequisito para el que sigue. No es así como se entienden los procesos lectores y escriturales en la educación de hoy, más multimedial y yuxtapuesta que lineal y secuencial. Entre la imaginación y la experiencia hay un vaivén, un tránsito, un transe, semejante al pasaje del umbral de la puerta (aula-patio) o la banda de Möebius (sin adentro ni afuera). Es dicente que los niños esperen con ansias el “toque de campana” o el timbre para salir al “afuera” que es el “adentro” de sus vidas.

Los relatos de experiencia y la indagación narrativo-poética ayudan a comprender cuando se está en otro lugar pero se niega la experiencia afirmando este lugar, tal vez por temor a perder el control de la rutina, de lo conocido y probado. El adagio popular “mejor vale malo conocido que bueno por conocer”, es literal en la institución educativa. En lugar de resolver, reconocer y juzgar, escribirá G. Deleuze, es preciso: hallar, encontrar, robar; pues reconocer es lo contrario del encuentro<sup>5</sup>. El encuentro como todo verdadero taller no es premeditado, ni utilizado para fines didácticos. Toda experiencia es un acontecimiento imprevisible, algo que surge espontáneamente y que simula estar propiciado “con la meticulosidad de quien se prepara extensamente para improvisar y no con la superficialidad de quien improvisa por falta de preparación”<sup>6</sup>.

El ensayo de Maurice Blanchot sobre el encuentro de Ulises con el canto de las sirenas, sirve aquí de dispositivo para presentar tanto el afecto (la imaginación) como el efecto (la experiencia). Dice el autor en “*El libro que vendrá*”:

*“Siempre hubo en los hombres un esfuerzo poco noble para desacreditar a las Sirenas tildándolas llanamente de mentirosas: mentirosas cuando cantaban, engañosas cuando suspiraban, ficticias cuando se las tocaba, en todo inexistentes, de una inexistencia tan pueril, que el sentido común de Ulises bastó para exterminarlas”<sup>7</sup>*

El encuentro de Ulises con esos seres fabulosos representa el encuentro con lo imaginario, pero al retar el griego su canto enigmático que hacía perder a los marineros en el mar incierto o los conducía a otro, estos seres imaginarios comenzaron un lento repliegue en nuestra cultura. Imaginación hubo de sobra pero muy poca experiencia, a no ser porque se ve compulsivamente sin arriesgar. Para el oído de Blanchot, el héroe de la Odisea no es justamente un valor sino lo contrario: “la terquedad y prudencia de Ulises, esa perfidia suya que lo condujo a disfrutar del espectáculo de las Sirenas, sin riesgos y sin aceptar sus consecuencias, ese goce mediocre, cobarde y quieto, calculado...”. Así las cosas, a las sirenas —quiero decir a la imaginación— no le quedó otro camino que esconderse en la historia. No hay que olvidar que los marineros se taparon los oídos con el pretexto de que corrían peligro de volverse locos. Por lo demás, el privilegio de Ulises al escuchar el canto y contorsionarse amarrado a su propio delirio elitiza la *Escucha* sin dejar que los marineros que lo acompañaban tuvieran acceso a ESO que los siglos convirtieron en reserva para “iniciados” y “cultos”.

5 Deleuze, G. Claire Parnet. *Diálogos*. Valencia: Pretextos, 1980/1977, Pg. 12-5.

6 Kohan, Walter Omar. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004, Pg. 262.

7 Blanchot Maurice. *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1991.

Hoy no quedan más que sirenas desdibujadas, pero tal vez se puedan encontrar algunas, como decía Carl Jung, degradadas en símbolos, imágenes y metáforas. En *“La actualidad de lo bello”* (1991), Hans-George Gadamer suelta la red para pescar alguna mirada pedagógica nueva; claro, no es tarea fácil, sino un proceso a veces lento y reiterativo. El libro de Gadamer expone los medios conceptuales de la estética que pueden aproximarnos a la comprensión del arte moderno. El arte y su lenguaje podrían abrirle las ventanas a la desprestigiada pedagogía de la tiza y la tarea. Gadamer aborda la importancia de volver a conceptos como el de *Juego*, impulso libre, *“automovimiento fundamental de lo viviente en general”*; al concepto de *símbolo*, es decir la posibilidad de reconocernos a nosotros mismos, y al concepto de *fiesta*, como el lugar donde se recupera la comunicación de todos con todos<sup>8</sup>.

Ir del juego a la fiesta pasando por el símbolo, implica ir de la imaginación a la experiencia y viceversa. Por eso lo ecléctico tiene lugar aquí, es preciso juntar aparentes disparidades. Gastón Bachelard, por ejemplo, había formulado en *“El agua y los sueños”*<sup>9</sup> que la imaginación tiene visiones, pero que estas visiones son posibles si se educa con el ensueño antes que con la experiencia.

Las experiencias, escribía, vienen después como pruebas de esos ensueños. En cambio para Sigmund Freud<sup>10</sup>, pensando más que todo en el drama, el espectador (léase lector) es un individuo sediento de experiencia. En principio pareciera una contradicción, la imaginación instauradora de un sujeto creativo y un sujeto capaz de transformarse con lo que ve-lee, con aquello que experimenta y le toca hondo, le quema. Complementarios, sin duda. No obstante, esta es una época pobre de experiencia, observaba W. Benjamín, demasiados acontecimientos que no alcanzan ese choque, ese goce, esa posibilidad; la industrialización y los *massmedia* lo escenifican experimentando e imaginando por los *“otros”*; para que darse a ese trabajo, pues siempre hay quien lo hace por uno, sólo que hay que consumir lo que ese *“otro”* imagina y experimenta, así se va seguro y sin correr riesgo, nada más hay que pagar e incluso electrónicamente, sin moverse de casa.

Pero, ¿de dónde viene ese temor?, sin duda se origina en la desconfianza de la ciencia moderna frente a la experiencia. Siguiendo la lectura que de Walter Benjamín hace Agamben en *“Infancia e historia”* (2001), Kohan escribe:

*Las pretensiones de objetividad, universalidad y certeza de esa ciencia son incompatibles con el carácter subjetivo, incierto, particular, de la experiencia. Por eso, la ciencia la instrumentaliza y la cuantifica a través del experimento. Con él, hace de la experiencia camino para el conocimiento. De esta manera la anula, de la misma forma que atomiza al sujeto individual en la objetividad del sujeto universal (270)<sup>11</sup>*

8 Gadamer Hans-George. *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1991.

9 Bachelard, Gastón. *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

10 Freud, Sigmund. *Personajes psicopáticos en el teatro*. Obras completas. Tomo II. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1948.

11 Jorge Larrosa en *“Experiencia de la Lectura”*, ayuda a esclarecer aún más el saber de experiencia, pues esté *“no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo).”* (1998, Pg. 24).



Un sujeto tan abstracto como mudo, pues no es posible una experiencia sin lenguaje, una “*in-fancia*” de la experiencia tiene que irremediabilmente encontrarse con el lenguaje y, no con uno cualquiera, sino con aquel que es afecto (imaginación) y efecto (experiencia). Por eso el ser humano es histórico, por que tiene infancia y porque aprende ha hablar (se), por que adquiere con la experiencia el lenguaje que no le viene dado por naturaleza, sino por el ensayo y el error de intentar cada día Ser Humano.

De suerte que infancia y lenguaje escriben la experiencia, por eso se está siempre aprendiendo a usar la lengua, a hablar (-se), nunca *sabemos* hablar, no somos del todo “*sabidos por el lenguaje* de forma definitiva, jamás acaba la experiencia en el lenguaje, la imaginación como el deseo es inagotable. La infancia, entonces, es sentido (hacia, sentir y significación) y territorio de la experiencia. La infancia en este registro deja de ser etapa cronológica, “*paraíso perdido*”, lugar “*perfecto* donde se ansía volver, escalón a ser sobrepasado, continuidad lineal, y se torna posibilidad, devenir, situación a ser establecida, imaginada

como intervalo y discontinuidad. La Infancia dota de sentido al sinsentido de los residuos y desechos de una sociedad que produce para el mercado: rehace, combina, superpone, fabula, integra; el niño configura mapas, crea territorios de felicidad sin disciplina (Vázquez, M.E. 1996) Esa es la tarea, dirá también Deleuze, “*tornarse niño a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia*” (citado por Kohan, 2004: 282). Recuperar la infancia en el acto de escribir significa, en términos de la imaginación y la experiencia, afirmar el devenir, la diferencia, lo no previsto, el azar, lo impensado, lo impensable.

Cuando se participa en las relaciones imaginarias de la infancia se aprende algo de su mundo, se lee sus mapas y se escucha las voces que la configuran; luego se habita en sus territorios sin prejuicios ni esquemas y finalmente, se convive sin destruir lo inédito, lo concreto y lo posible.



Porque:

*Volverse niños no es el inesperado relámpago de un estado de gracia, sino la fatigosa adquisición de un ejercicio contra sí mismo, tarea de preparación y de espera, demolición de capas, terrible acostumbramiento al rostro de la propia existencia y –por paradójico que parezca– aproximación deliberada a la “feliz casualidad”<sup>12</sup>*

Es esa vivencia particular del sujeto con el lenguaje y la infancia, la que lo obliga a pasar el umbral, de la lectura como desciframiento del mundo a la escritura como transformación y creación de un mundo diferente, siempre renovado.

### El texto: lectura como escritura

Si la infancia y el lenguaje coexisten en devenir, como la sombra acompaña y danza en el tiempo. Y si el adulto, que se cree iluminado por el pensamiento lógico-conceptual, adopta el discurso por ser comunicativo, funcional, racional, el niño (el artista) acoge el texto donde habita la imaginación y se impone la experiencia. Ya se ha dicho insistentemente que este niño es, ante todo, la figura de la creación discontinua. No se niega la importancia de la construcción cognoscitiva del sujeto, pero si es el único jardín que se cultiva, es preciso alertar al educador haciéndole caer en la cuenta que la lectura y la escritura son mucho más que didáctica y redacción, comunicación y mensaje. El sujeto es afecto, cuerpo, dimensión visceral, mundo imaginario, visión simbólica. Bien lo 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. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo<sup>13</sup>.*

Es necesario insistir sobre la reducción que los docentes hacen del texto al discurso. Pues si el discurso es el resultado de la producción de significación al transitar información, al comunicar algo a alguien, el texto es ese espacio de experiencia del lenguaje donde el sujeto se escribe y porque es experiencia no puede articularse como significación, no puede entenderse lógicamente, no puede repetirse; sin embargo, es objeto de emoción y sentimiento, quiero decir de saber. De suerte que el texto, aún cuando se configura como discurso en una de sus dimensiones, es ese espacio donde las imágenes y su silencio se manifiestan confrontando el deseo y resistiéndose a la significación discursiva.

Roland Barthes, reafirma este aspecto que pone en problemas clasificatorios al Texto, con otros matices, lo pone frente a la lógica de la no comprensión, al descentramiento, al juego infinito de la repetición, de la experiencia del límite de las reglas de enunciación: racionalidad, legibilidad, etc. De suerte que el texto es energía no de reproducción, sino de productividad en “cuyo seno el sujeto se desplaza y se deshace, como una araña que se disolvería ella misma en su tela”<sup>14</sup>. El Barthes que aquí interesa es el de “S/Z” (1970), “El placer del texto” (1972), “Roland Barthes por Roland Barthes” (1975), “El susurro de la lengua” (1984)<sup>15</sup> y otros tratados que lenta y decididamente se iban aparando del estructuralismo y

12 Rovatti Pier Aldo. *Como la luz tenue*. Barcelona: Gedisa, 1990, Pg. 81.

13 Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, primera reimpresión, 1998, Pg. 63.

14 Barthes citado por Vidarte, Paco. *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant Blanch, 2006, Pg.158.

15 Barthes, Roland. *La cámara Lúcida*. Barcelona: Paidós, 5ta. reimpresión, 1998.

abrazaban cada vez más una teoría del Texto y con ello de la Lectura y la Escritura, pues no hay goce de escribir sin goce de leer. Sin embargo, de esa teoría, escribe el pensador francés, no se podría

*“esperar razonablemente una Ciencia de la lectura, una Semiología de la lectura, a menos que se conciba que un día sea posible —contradicción en los términos una Ciencias de la Inagotabilidad, del desplazamiento infinito: la lectura es precisamente esa energía, esa acción que capturará en ese texto, en ese libro, exactamente aquello “que no se deja abarcar por las categorías de la Poética”, la lectura, en suma, sería la hemorragia permanente por la que la estructura —paciente y útilmente descrita por el análisis estructural— se escurriría, se abriría, se perdería, conforme en este aspecto a todo sistema lógico, que nada puede, en definitiva, cerrar; y dejaría intacto lo que es necesario llamar el movimiento del individuo y la historia: la lectura sería precisamente el lugar en el que la estructura se trastorna (2000, Pg.29-30).*

Después de todo, ¿qué otra cosa puede ser el texto, sino tejido de imaginación y experiencia?; es decir afecto y efecto, trama de sentido, relato, o sea “narración del trayecto del deseo de un sujeto, configurado por su tarea y su Objeto”<sup>16</sup>. Equivale también a definir el texto-relato como una narración de suspenso, donde la emoción está completamente involucrada, hasta el punto de hacer que el lector participe de su estructura temporal de dilación, actualización, resolución: formulación de la expectativa, tiempo de suspenso y resolución de

la expectativa. Aclaremos porque hablamos de relato antes que de narración: la narratología cognitivista y la semiótica han solapado la diferencia haciendo ver las expresiones como sinónimas. El relato no obedece a la causalidad y ordenación sintagmática de enunciados, a la máquina lógico sintáctica de superficie constituida por un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado, llamado por Greimas un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado, llamado “programa narrativo”. El relato es del orden mítico, por ello su carácter sagrado, misterioso, fantástico. En el relato los sucesos fluyen incomprensibles como en el sueño, justamente porque no obedece a una lógica casual exterior a él mismo, más bien es generada como efecto de sentido nuclear. Los vínculos entre los sueños, los cuentos y otros motivos poéticos, no son sin duda aislados ni se deben al azar. S. Freud, en la “Interpretación de los sueños”<sup>17</sup>, pudo constatarlo, al experimentar la condensación como similitud metafórica y el desplazamiento como contigüidad metonímica. Los procedimientos de la lectoescritura se parecen a la actividad onírica, que duda cabe.

16 Barthes, Roland. *El susurro de la lengua*. Medellín: LEER y releer N°23, Marzo. Medellín: Universidad de Antioquia, Sistema de Bibliotecas, 2000, Pg.29-30.

17 González Requena, Jesús. *Clásico, manierista y posclásico*. Los modos del relato en el cine de Hollywood. Valladolid: ediciones Castilla, 2006, Pg. 521.

El relato debe ser contado y ritualizado, de manera que junto a su aspecto estructural y sincrónico, se hace necesario contemplar su aspecto dinámico (Deseante) y energético (Pulsional). Es así como el sentido aparece atado al acto del sujeto con el valor. La cifra del relato es una protofunción (Destinador), una tarea del sujeto (el héroe) que afronta lo real (antagonista/ayudante) para encontrar el acto simbólico (objeto de deseo) que lo justifica. Involucrarse en la trama (mito) quiere decir, no únicamente repetir y describir (hace mimesis), sino propiamente crear y por ello mismo escribir. La lectura que se halla en el texto y aun fuera de él, es capaz de refigurarlo, desviarlo, alterarlo, narrarlo como experiencia imaginaria nueva.



De suerte que leer y escribir no equivale a comunicar, no es enunciado (qué dice); sino ante todo, enunciación (lo que está diciendo), lectura vuelta escritura y viceversa: relato, deseo, suspenso, experiencia del sujeto que impregnado de imaginación transita el umbral con Alicia al país que el espejo convoca. El educador puede acceder como quiera a ciertos textos desde lo puramente comunicativo, cuya funcionalidad es transmitir información, hacer uso instrumental de su contenido y expresión; pero su misión no termina allí, hay otros textos que apuntan hacia el más allá de la significación, hacia el ámbito de la experiencia, justo allí donde padece el sujeto como escritura y lectura, como trabajo del inconsciente. Es preciso pensar el texto no como estructura sino como proceso en estructuración, movimiento que perfila lo indecible entre los signos y lo significados. Ahora bien, eso que no se puede decir así tan fácil, ese secreto que se oculta en el texto artístico, puede ser leído y escrito como orden simbólico, dimensión capaz de evitar el desgarramiento que el sujeto experimenta frente a lo real. Quizá por eso, *“el texto importa no tanto como palabra dicha, sino como palabra naciente, sentida”*.<sup>18</sup> En la lectura y la escritura, en su enunciación, el sujeto deja sus huellas, pero sobre todo en su punto de tensión más alto: el de ignición. De allí que es preciso apuntalar en el texto artístico, el sentido como trayecto de la experiencia de l sujeto que lee y, ese sentido, esa emoción, esa singularidad que tiene lugar allí y conmueve debe ser analizado comenzando por *“el punto de ignición”* (G. Requena), *“ombliquo del sueño”* (S. Freud), *“inconsciente óptico”* (W. Benjamín)<sup>19</sup> Es decir, el lugar donde el lector es convocado, atraído, seducido, manipulado, una y otra vez, sin comprender cómo ni por qué, y es en esa fascinación del objeto y su deseo donde el sujeto de carne y hueso inicia el relato, la promesa de una escritura.

18 Freud, 1986, op. cit.

19 González Requena, Jesús (Compilador). *El análisis cinematográfico* (Modelos teóricos, metodologías, ejercicios de análisis). Madrid: Universidad Complutense, 1995, Pg. 18.

## Los signos, el inconsciente y lo real: teoría y metodología

La teoría general del texto da cuenta de la experiencia humana del lenguaje, sin embargo, esta teoría se integra con la teoría del sujeto y con esa otra teoría solapada por la semiótica que es la teoría del deseo. Se trata, entonces, de articular la experiencia del sujeto en la enunciación o escritura/lectura, es decir en el ámbito material donde se conforma. Si bien el deseo logra articularse en el texto, al no parar nunca bajo la tensión de lo interminable, no así la pulsión, pues ésta finaliza al liberar la tensión.

Una teoría del texto es una mirada ubicada en la zona de frontera, allí donde la interdisciplinariedad se integra. Por ello la semiótica y la narratología son desbordadas, ante una teoría del análisis textual más integral. La teoría del texto se puede abordar a partir de registros (huellas) en las que el sujeto se da cita como reverso insospechado de lectura/escritura. Como este texto/ensayo se ofrece desde en el campo epistemológico, desde la pedagogía de la imaginación y la experiencia, esos registros/huella pueden ser estructurados como discurso y configurar de paso una metodología general del análisis textual<sup>20</sup>.

El texto lectoescritural comporta, en primer lugar, un tejido de signos; es decir, convoca a la teoría semiótica, en tanto discurso articulado que funda la inteligibilidad por una red de diferencias o significantes. Desde este registro es posible acceder a una lectura de impregnación de las formas; por ejemplo: estructuras morfológicas y sintácticas del cuento o el poema, habilidades en el plano de la expresión dramática, corporal, plástica; prolongar la experiencia de la comunicación, de la transmisión de conocimientos; esquema narrativo,

fono estilística, ritmo, etc. En segundo lugar, aflora una constelación de imágenes a partir de la lectura-escucha de cuentos, historias y poemas, textos que convocan irremediamente a la teoría de lo imaginario cuyo registro aunque se reconoce no es articulado y por lo tanto, no deviene significación, pues lo imaginario funda la deseabilidad de la imagen bajo el juego de analogías antropomórficas, el ritmo, la musicalidad, eso que punza, que duele, que clama imaginación; el punto de interés y de ignición, “*la eternidad de instante*”; y, en tercer lugar, se articula en una textura matérica, por ello convoca a una teoría de lo real que se resiste a la forma, a la imagen y al significante. Lo real como Lo Otro, no como El Otro. Lo Real es esa base material lectoescritural compuesta de tinta, colores y papel, la huella del sujeto en su decir que se resiste a la inteligibilidad, que está más allá de la imagen y de la significación. El autor-lector de carne y hueso acosado por el horizonte del tiempo, por el acabamiento de la muerte, eufemisa la vida en el relato, el “*como si*”, el “*haz de cuenta*”, el “*había una vez*”; hablar es un misterio, contar lo es aún más.

20 Para Roland Barthes, por ejemplo, el “*punctum*”, es ese elemento que “*sale de la escena como una flecha y viene a punzarme (...) es lo que yo le añado a la fotografía y lo que, sin embargo, ya está en ella*”. El “*punctum*” es latencia, agujero, pinchazo, detalle, expansión, más-allá- del campo, más allá de lo que se muestra. *La cámara lúcida*, 1998, Pg. 64-105.

Estos tres registros —que no tienen que seguir un orden secuencial pues sus entradas son múltiples y yuxtapuestas—, se articulan en la teoría de lo simbólico que es, como se ha dicho, una teoría del sujeto que interroga con la palabra Lo Real y que, además, va a su encuentro: punto de ignición que punza la subjetividad imaginativa para que tome experiencia. Por ello la lectura transmuta en escritura y la escritura otra vez se convierte en lectura. Cuando el apalabramiento (la interrogación, el relato) logra hacer sutura simbólica, supera la fragmentación inherente en la escritura creativa y produce en el espectador la sensación de una totalidad significativa, el sujeto ancla en el inconsciente y se abre ante él la posibilidad de escapar al delirio, a la psicosis que lo somete Lo Real en ese proceso de tensiones; es así como el sujeto encuentra su relato y, en él, el sentido, su sentido.

## A manera de conclusión

La evidencia primera es que afrontar la enunciación del relato, la lectura como escritura y viceversa, que da cuenta del paso de lo virtual a lo realizado, del sistema al acto, de la competencia a la ejecución, exige, por un lado, una pedagogía de la imaginación poética y por otro, re-introducir en profundidad la experiencia del sujeto, el trabajo de su deseo. Como consecuencia, el texto no puede seguir siendo identificado con o ser reducido a discurso, pues escribir o leer no es comunicar. La teoría del lenguaje que estudia las estéticas, no puede conformarse con una teoría de la significación (comunicación, narratología), tiene que complementar con una teoría del texto: saber del sujeto en el lenguaje. El relato comporta tres registros (el semiótico, el imaginario y el Real) y una dimensión simbólica que sutura. No obstante, este saber y esta práctica, pueden ser posibles desde una mirada interdisciplinaria, una teoría de la frontera que incluya y refigure: Sujeto, Texto y Deseo.

## Bibliografía

- Bachelard, Gastón. *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Barthes, Roland. *La cámara Lúcida*. Barcelona: Paidós, 5ta. reimpresión, 1998.
- Barthes, Roland. *El susurro de la lengua*. Medellín: LEER y releer N°23, Marzo. Medellín: Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia, 2000, Pg.29-30.
- Blanchot Maurice. *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Avila Editores, 1991.
- Deleuze, G. Claire Parnet. *Diálogos*. Valencia: Pretextos, 1980-1977.
- Freud, Sigmund. *La interpretación de los sueños, I y II*. Bogotá, D.C.: Planeta-Agostini, 1986.
- Freud, Sigmund. *Personajes psicopáticos en el teatro*. Obras completas. Tomo II. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1948.
- Gadamer Hans-George. *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós, 1991.
- González Requena, Jesús (Compilador). *El análisis cinematográfico (Modelos teóricos, metodologías, ejercicios de análisis)*. Madrid: Universidad Complutense, 1995.
- González Requena, Jesús. *Clásico, manierista y posclásico. Los modos del relato en el cine de Hollywood*. Valladolid: Ediciones Castilla, 2006.
- González Requena, Jesús y Amaya Ortiz de Zárate. *El Spot publicitario (Las metamorfosis del deseo)*, Madrid: Cátedra, 3ª edición, 2007.
- González Requena, Jesús. *Los tres registros del texto*. Rev: Trama y Fondo, N°1, 1992, pg.1-32, [http://www.tramayfondo.com/numeros\\_revista/1/0101jesus.doc](http://www.tramayfondo.com/numeros_revista/1/0101jesus.doc).
- Jean, George. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: F.C.E., 1990.
- Kohan, Walter Omar. *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2003.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, primera reimpresión, 1998.
- Matoso, Elina. *El Cuerpo, Territorio Escénico*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Mélich Joan Carles. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Rovatti Pier Aldo. *Como la luz tenue*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- Vásquez Manuel E. *Ciudad de la Memoria*. Valencia: Novatores, 1996.
- Vidarte, Paco. *¿Qué es leer? La invención del texto en filosofía*. Valencia: Tirant Blanch, 2006.
- Warnock Mary. *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Zunthor Paul. *Introducción a la poesía oral*. Barcelona: Taurus, 1991.