

APROXIMACIÓN A UNA DOCENCIA IMAGINATIVA

Rafael C. Sánchez
Profesor Instituto de Estética,
Pontificia Universidad Católica de Chile.

En este artículo se señala que tradicionalmente se ha educado de preferencia el hemisferio izquierdo del cerebro, descuidando el derecho. Se ha entrenado al alumno en el manejo del lenguaje abstracto en desmedro del imaginativo. Por otro lado, se plantea que todos tenemos una reserva subconsciente, una historia mnémica, que al pasar a la conciencia se integra a las configuraciones de un objeto perceptual. El no considerar esto produce dificultades en el aprendizaje.

This article points out that it has been traditionally trained the left hemisphere of the brain, neglecting the right hemisphere. The pupil has been taught in the use of the abstract language to the detriment of the imaginative language. On the other hand, it shows us that everyone has a subconscious memory, a mnemonic record that takes part in the configurations of a perceptible object, in its way to consciousness. The fact of ignoring this, entails difficulties in the learning process.

EN BUSCA DE LA SUBJETIVIDAD

En mis diez años de vida escolar (educación primaria y secundaria, como se la llamaba entonces) yo fui un mal aprendiz. En cursos de 30 alumnos yo ocupaba un lugar entre el 24 y el 28. Muy adelante en mi vida, durante mis estudios de biología y filosofía, al comparar lo sucedido en mí con lo de otros *buenos alumnos* comencé a sospechar que yo era demasiado *imaginativo* (llamémoslo así por ahora) y que constantemente me desconcentraba del asunto que estaba siendo explicado por mis maestros, cuyos conceptos se desvanecían en mi mente sin dejar rastro alguno. Mucha fantasía y poca memoria.

En mis repetidas búsquedas de respuestas a mis problemas de aprendizaje, lo que más me desorientaba era la comprobación de que un alto porcentaje de mis compañeros padecía de iguales deficiencias. Más del 70% se distraía permanentemente, y no eran capaces de retener lo escuchado de sus profesores o lo leído en los textos de estudio.

Durante mis estudios superiores, cuando ya tenía 19 ó 20 años de edad, tuve la fortuna de comenzar a ejercer (paralelamente con mi asistencia a clases como alumno) algunas actividades docentes: me ofrecí a enseñar historia de la música y estética cinematográfica a diversos grupos de compañeros de universidad. Mis clases y conferencias tuvieron una inesperada acogida.

Poco a poco se fue tornando evidente que algo permanecía inexplicado en este proceso interior mío: un antiguo mal alumno, que ahora tenía éxito desde el comienzo de su actividad como docente.

En mis primeras incursiones en la psicología (cuando ya habían pasado tres años de mis actividades docentes) comencé a vislumbrar una cierta explicación: yo era incapaz de manejar mi propia imaginación cuando hacía el papel de receptor de contenidos abstractos (alumno que atiende a); pero poseía ciertas habilidades para captar el interés de quienes recibían mis explicaciones. En 1945 se produjo un hecho inolvidable para mí: asistieron más de 90 estudiantes para escuchar una conferencia mía acerca de la Fuga en Sol Menor ("la pequeña") de J. Sebastián Bach, luego de haber colocado, tres horas antes, un pequeño papel con la invitación. Mi conferencia tuvo un público compuesto por estudiantes de ocho nacionalidades. Nunca olvidaré la pregunta de un escocés, luego de felicitarme por la manera que yo había graficado las entradas de cada tema en sus tres voces: "¿Es posible graficar así cualquier obra musical?"

Una serie de inferencias comenzaban a hacerse presentes: –la imaginación puede ser conducida. –La comunicación eficaz es aquella que conduce las imágenes de los receptores. –Las imágenes son parte de los procesos perceptuales que se han acumulado en toda la experiencia vivencial de cada persona.

Demoré muchos años en configurar esas primeras visiones. Fueron necesarias décadas de búsquedas para caer en la cuenta de que todo ser humano posee dos mentes distintas. Fue en octubre de 1969, durante un almuerzo en el casino de profesores de arte de la Universidad de California, Los Angeles (UCLA) cuando una alumna de Betty Edwards y del Dr. Roger Sperry, me explicó cuán adelante se estaba llevando la investigación de neurobiólogos y de artistas acerca del hemisferio derecho del cerebro. El asunto así enfocado resultaba esclarecedor para mis búsquedas y parecía reunir aspectos que nunca antes había comprendido.

Dediqué varios años a las relaciones que debían establecerse entre el hemisferio izquierdo del cerebro con su mundo de abstracciones y de comunicación lingüística y el hemisferio derecho con sus intuiciones silenciosas, su mundo afectivo, sus imágenes privadas. Demoré más de diez años en caer en la cuenta de que uno de los más serios errores que ha cometido nuestra civilización occidental consiste en la tendencia persistente a educar exclusivamente al hemisferio izquierdo y sus conceptos *objetivos*:

- La objetividad por sobre todas las cosas.
- Lo subjetivo representa una debilidad humana.
- El buen docente debe alejarse de lo subjetivo, porque sólo hay verdad en lo objetivo.
- El alumno como individuo, como persona, con su propia y singular historia, debería dejarse fuera de la sala de clases.

A la luz de las teorías sobre la existencia de dos mentes en cada ser humano, es decir, de dos cerebros que trabajan de modo distinto, a veces complementándose y a veces oponiéndose y hasta *confabulando* (sic) entre sí, se va tornando más fácil explicarse este abismante divorcio entre pensamiento y lenguaje –por una parte– de los hombres dedicados a las ciencias, y –por otra parte– el pensamiento y la manera de comunicarse de los hombres dedicados a las artes. No solamente hablan un idioma diferente; además se comportan como esos matrimonios que se disuelven, luego de repetirse por largo tiempo los mismos argumentos sin que les sea posible admitir que unas mismas palabras pueden tener dos significados completamente diversos: cuando esas palabras son dichas por ella, y cuando son dichas por él.

DOS CEREBROS EN CADA PERSONA

La diferencia entre el cerebro-izquierdo y el cerebro-derecho es considerable. El izquierdo tiene capacidad de comunicarse con palabras, pone nombre a las cosas percibidas por el cerebro-derecho.

El hemisferio-izquierdo (o cerebro-izquierdo) posee dos zonas destinadas al lenguaje: 1) el área de Broca (en la convexidad frontal izquierda o sien izquierda) que controla la capacidad para hablar con gramática y sintaxis, y 2) el área de Wernicke (en el lóbulo temporal izquierdo, atrás y más arriba del oído izquierdo) que sirve de puente en la habilidad para **entender** lo que se habla (palabras escuchadas) o lo que se lee (palabras escritas que captan los ojos), y que posee la capacidad de distinguir unidades individuales del lenguaje y su ordenamiento en el tiempo. Cuando falla esta área, el habla del paciente se torna sin sentido y sin ritmo.

Hay otras operaciones cognitivo-expresivas del hemisferio-izquierdo altamente características que, naturalmente, desembocan en el lenguaje: el análisis, el raciocinio, la organización y categorización de la información.

El cerebro-derecho es un hemisferio un tanto misterioso; opera cosas incomprendibles para nuestra mente consciente. Primeramente porque es mudo, porque carece de palabras. Sin embargo, toma parte esencial en la expresión hablada al manejar el bagaje emocional. Cuando escuchamos a alguien que nos habla no solamente captamos “lo que dice”, sino también “cómo lo dice” (R. Joseph: 1988). Tal connotación es captada por nuestro hemisferio-derecho mediante la ponderación del tono y de la melodía de su voz. Este es uno de los ejemplos de colaboración entre ambos hemisferios.

La voz humana –igual que las *voces* de los animales– está constituida en gran medida por expresiones emocionales. Por esta misma naturaleza del lenguaje hablado, un poco más allá de las palabras-dichas, se encuentran las palabras-cantadas. El cantar es el comienzo de una de las artes más antiguas: la música.

La música se sitúa en el hemisferio-derecho en la casi totalidad de sus componentes: en la percepción y en la expresión del timbre, de la armonía, del tono,

altura, volumen, melodía e intensidad de los sonidos que la componen. Y –repetimos– el hemisferio-derecho reviste a la música (escuchada o interpretada por el sujeto) de un significado emocional.

INTERROGANTES SIN RESPUESTAS DEFINITIVAS

Baste lo dicho hasta aquí sobre cada uno de los cerebros para comenzar a vislumbrar que poseemos, dentro de nuestra cabeza, dos mundos diversos: el respetable mundo de los **CONCEPTOS** (de las relaciones abstractas, de las definiciones, de los órdenes y numeraciones, del análisis), y el mundo de los **PERCEPTOS** (de las imágenes-interiores o fantasmas que *dan forma sensible* a nuestros pensamientos).

El estudio de nuestras percepciones –especialmente en su actividad **IMAGINANTE**– nos dará claridad acerca de esas dos tendencias o polaridades, a que se ven atraídos los seres humanos:

- a) la sistematización conceptual del científico y del filósofo, y
- b) la creación de obras de arte.

¿Es posible que ambas tendencias sean cultivadas por igual, en todos los seres humanos, mediante una especial educación de ambos cerebros? ¿Se estorban o se complementan?

Pero hay otras preguntas importantes que surgen de lo dicho. Por ejemplo, las dos siguientes: –¿Vale la pena preocuparse del cerebro-derecho? Quizás no necesite de nuestra atención porque trabaja en el área intangible de la subconsciencia; y porque es mudo, carece de palabras. –¿Será posible educarlo, y en qué aspectos y funciones se lo podrá ejercitar y dirigir?

Es legítimo afirmar que la creación artística es un ejercicio del hemisferio-derecho. A estas alturas de la investigación sobre ambos cerebros esta afirmación parece indiscutible. Lo que comienza a ser menos apodíctico, más difícil de probar, es que el ejercicio creativo-artístico del hemisferio-derecho fortalece y acrecienta al **PENSAMIENTO HUMANO**. Ahora bien, si fuese así, el cultivo del arte comenzaría a tomar un sitio trascendente en la educación. Pero, lamentablemente, aquí surge una experiencia negativa: –No se ha comprobado que la lectura de obras literarias, la contemplación de obras pictóricas, la audición de música selecta, ni aun el ejercicio creativo de dibujar, pintar, esculpir, tocar un instrumento, escribir poemas y otros oficios estéticos sean de clara eficacia en la tarea científica. ¿Se logran químicos, ingenieros electrónicos, médicos, agrónomos más expertos con ese contacto con las artes? Llevemos la pregunta al nivel prosaico de la enseñanza escolar: ¿aprenden mejor las matemáticas, la biología, la historia y la geografía, la física y la computación los niños que reciben una mayor educación artística?

La respuesta correcta –lo sabemos– se encuentra en la concepción que poseamos los padres y los educadores, acerca del hombre total. Nadie espera tener gene-

raciones de *expertos* carentes de afectos, de emociones, de sentimientos nobles y generosos.

A pesar de esta respuesta, algo permanece en la duda: ¿hasta dónde debe **mezclarse** la educación científica con la educación artística? ¿Cuál de estas tendencias es más importante y, por tanto, exige mayor tiempo?

Podríamos concluir, entonces, que las dudas no están en la meta, en el hombre ya formado, sino en el educando, en el que recibe nuestra enseñanza.

DOCENCIA Y COMUNICACIÓN

La docencia, tomada como la entrega del saber, es inconcebible sin comunicación.

Es bastante común encontrar personas con alto conocimiento de una ciencia y que están enseñándola, pero con escasa comunicación con sus discípulos. Y, curiosamente, la causa suele encontrarse en el tipo de lenguaje usado: el nivel de **ABSTRACTIÓN** en que se desarrollan sus clases hace muy difícil seguirlos. Sólo un bajo porcentaje de sus alumnos les atienden. La fijación en la memoria del alumno es débil e inconsistente. De hecho, existe allí una *incomunicación*.

¿Sería posible señalar algunos factores que caractericen este tipo de incomunicación? Creemos que es posible y necesario. Es lo que intentaremos en estos breves párrafos acerca del pensamiento-prefigurado.

PREFIGURACIÓN DEL PENSAMIENTO

Si un docente **se preocupa de la forma** con que cada alumno está recibiendo la materia explicada, está en el punto de partida de una *prefiguración* de su pensamiento docente.

Quizás pudiese parecer exagerado hablar de *cada alumno*, pues parecería imposible hacerse cargo de las enormes diferencias en capacidad e interés que tengan cada uno de los cuarenta o más alumnos que asisten a clase. Tal es la conclusión a que hemos llegado la mayoría de los profesores: –porque cada alumno es un mundo aparte viene a ser imposible que yo me acomode a cada uno.

Si analizamos el desenvolvimiento histórico del pensamiento occidental, cuyo punto de partida se encuentra en la filosofía griega¹, nos percataremos de que

1. Entre el año 387 a.C. (fundación de la Academia de Atenas por Platón) y los años 335 y 300 a.C. (con la enseñanza de Aristóteles en el Lyceum de Atenas acerca de la Lógica, la Física, la Ética, la Retórica, la Historia Natural, la Teología, la Psicología de los Sentidos y Del Alma, la Vida y la Muerte, etc., y la continuación de la escuela *peripatética* –así llamada por su discípulo Teofrasto).

es allí, en ese período de nuestra civilización, donde la sistematización del pensamiento se inclina al modo de conocer y de expresarse del hemisferio-izquierdo del cerebro. Nos encontraremos asistiendo, en el siglo IV antes de Cristo, al nacimiento de la **CONCIENCIA del SI MISMO**². Nuestra cultura irá mostrando, por más de 2.300 años, ese curioso divorcio –del que hablábamos al inicio de este escrito– entre pensamiento y lenguaje **científico** y pensamiento y lenguaje **artístico**; entre la expresión abstracta o conceptual, y la expresión prefigurante o perceptual.

Afortunadamente los artistas siguieron creando sus obras, siguieron comunicándose mediante un pensamiento prefigurado, sin renunciar jamás a esa expresión de sus ideas y emociones que preexistían desde las pinturas rupestres, y desde los aedos (cantores-poetas) de miles de años antes de nuestra era.

Extrañamente, ninguna de estas posturas del pensamiento atentó demasiado militarmente contra la otra. Por el contrario, se hicieron mutuas concesiones. El pensamiento abstracto del hemisferio-izquierdo continuó su avance en proporción logarítmica, sin estorbar al pensamiento artístico. El progreso filosófico-científico reconoció –en la práctica social– que el arte no lo perjudicaba. A lo más evitó que se lo confundiera, evitó contaminarse.

Es así pues como el profesor que enseña una ciencia abstracta omite –en lo posible– caer en los EJEMPLOS. Para estos docentes el poner *ejemplos* es caer en la levedad de lo particular; es alejarse de la ley universal para enredarse en lo casual y subjetivo; es perturbar la nitidez del concepto con la imprecisión de lo sensorial e imaginal; es abandonar ese rótulo honorífico de *ciencia exacta* para caminar en la cuerda floja de lo *humanista*. Según el pensador, místico y pintor inglés William Blake (1757-1827) ese fue el pecado de los ángeles rebeldes, arrojados fuera del paraíso terrenal por el Creador³.

Lo que olvidaron estos especialistas en lenguaje-conceptual, es que mientras ellos no se transformaran en espíritus puros, mientras siguieran siendo hombres de carne y hueso, necesitarían pensar con **imágenes-interiores**.

LA IMAGEN-INTERIOR

Una de las características del objeto percibido (o percepto) consiste en su tendencia, fuerte y persistente, a echar fuera del sujeto toda su presencia. El libro que estoy leyendo, la silla donde me siento, el aire que respiro, la habitación que me cobija, el paisaje que me rodea, son LAS COSAS, y están **fuera de mí**.

2. Puede encontrarse esta nueva conciencia humana en la hipótesis planteada en dos autores: Julian Jaynes, *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. Y Karl Popper, *El Yo y su Cerebro*.

3. Citado por Aldous Huxley, *Las Puertas de la Percepción*.

Dentro de mí, en mi mente, acepto tener ideas, deducciones, relaciones, conceptos –un mundo metafísico; pero lo físico, lo visible, palpable, audible, etc., lo supongo **íntegramente** fuera de mí.

Esta simple postura humana es la mejor explicación de la poca importancia que se ha concedido al percepto. Platón sintió una fuerte inquietud por este asunto, por esta relación *exterior-interior*. Curiosamente, solucionó el dilema de manera tan idealista, que su discípulo Aristóteles se vio obligado a corregirlo. Platón afirmaría que todo lo que vemos y captamos por los sentidos no es otra cosa que mera “apariciencia” del mundo suprasensible que es el de las Ideas en sí mismas. Aristóteles, realista, se aferró a este mundo sensible y añadió que nuestra mente construye sus ideas universales a partir de las semejanzas que presentan las cosas particulares. Para él, las cosas son captadas por nuestros cinco sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato) y esos actos sensoriales nos dan cuenta de ese mundo físico que nos rodea: la sensación (aisthesis, en griego)⁴ vendría a ser el canal psíquico por donde el mundo físico penetra hasta nosotros, dándose a conocer.

En su tratado *Del Alma* (III, 2; 425 b)⁵ Aristóteles nos advierte –de paso– que después de terminadas las sensaciones, sus objetos continúan presentes en nosotros: “... porque, después de la desaparición de los sensibles, las sensaciones y sus imágenes permanecen en los sensorios”

Tal afirmación –basada en nuestra cotidiana experiencia– carecería de toda posibilidad si no se aceptase lo que hemos llamado *percepción-imaginante*.

A través de un proceso muy lento, entre la primera mitad del siglo XVII y nuestros días, o sea, desde los escritos de René Descartes (*Meditationes de Prima Philosophia* ⁶) y a través de los Positivistas ingleses entre 1750 y 1850, y de los Fenomenólogos de la primera mitad del siglo XX, se irá afincando la **noción de percepción** como una operación enormemente compleja de nuestra mente humana-animal⁷

Es tan dilatada la cantidad de aportes que ejerce nuestra facultad cognoscitiva en la CONSTITUCION de cada percepto, que se va tornando cada vez más difícil hablar de la *cosa* y del *mundo físico* como de algo demasiado ajeno al sujeto cognoscente. Ese **libro**, que veo con mis ojos y que toco con mis manos, cuyas páginas son de un blanco-amarillento, y que compré en una pequeña tienda de libros usados hace más de diez años, es conocido de un modo tan personal, tan propio mío, tan exclusivo, que deberíamos desechar la posibilidad de que otra persona llegase a poseer el **mismo** libro, el mismo percepto, idéntico al que yo tengo en mi interior.

4. De este término griego deriva el concepto de *estética* que usó por primera vez Alexander Baumgarten en 1750.

5. Ver: Aristote. *De L'Ame* (1966: 70).

6. *Meditatio Secunda*.

7. Ver: Merleau-Ponty, M. *Fenomenología de la Percepción*.

Esto está lejos de la teoría idealista de Platón y lejos de la realista de Aristóteles; está lejos de lo metafísico y lejos de lo físico. Está en la médula de lo psíquico.

Más adelante analizaremos las características individuales y únicas de cada percepto. Por ahora me parece primordial caer en la cuenta de la importancia que adquiere la imagen-interior que conlleva cada percepto: no hay cosa percibida que carezca de alguna **figura**, de alguna **forma sensible** dada por nuestra mente. El libro que percibo está constituido por un número gigantesco de *memorias* mías, de experiencias que he ido guardando en los más recónditos recovecos de mi subconsciencia. Y esas memorias imborrables (a las que no puedo renunciar) están formadas en cada percepto por imágenes de origen remoto, que partieron por ser estímulos nerviosos de mis células sensoriales, pero que se convirtieron (en mi interior) en objetos, en cosas, en libros, mesas, paredes, casas, paisajes, ciudades, que están fuera de mí –obviamente– pero que están constituidas de una manera completamente mía –y esta *particularidad* no tiene ya nada obvio.

LA HISTORIA MNÉMICA SUBCONSCIENTE

Puedo asegurar entonces que todas las percepciones que he tenido yo –desde mi existencia en el vientre materno– han ido formando un registro, una inmensa RESERVA SUBCONSCIENTE. Tal reserva no deberá confundirse con la memoria consciente, con la memoria de mis *recuerdos y olvidos*. Mi reserva subconsciente es ajena a mi voluntad; nadie podría sancionarme por causa de un olvido en tal reserva; mejor dicho, nada se olvida allí. Está allí todo lo que he vivido, lo que he sufrido y gozado, en una palabra, lo que he percibido. Es un arsenal inagotable de imágenes que fueron perceptos; son el enorme registro de mis imágenes interiores, que al pasar silenciosamente desde el sótano de mi subconsciencia al centro de mi Yo Consciente, al centro de mi ATENCIÓN, comienzan a tomar parte del objeto que ahora estoy conformando, que estoy configurando.

Entonces, debo inferir que mi percepto (uno de los miles de objetos percibidos cada día de mi vida) viene a ser algo único, irrepetible, subjetivo, original; algo propio, que –al igual que mi persona– no puedo compartir en forma total con otras personas. Lo único que puedo hacer (y esto es exactamente lo que el homínido prehistórico comenzó a hacer muy lentamente, desde hace quizás cien mil años o más) es separar *semejanzas* y ponerles un nombre: en otros términos, lo que todo niño aprende al comenzar a hablar: abstraer un concepto universal desde muchos particulares; llamar *pan* a esa masa cocida que se deshace entre lengua y paladar y que quita el hambre, y que es tan semejante a lo comido en días anteriores que –sin temor a equivocarse– señala con precisión la misma cosa que mamá, papá y otros llaman *pan*.

Lo notable de todo este proceso expresivo-abstractor es que el ejercicio cotidiano durante la vida toda de una persona no extingue ni disminuye su otro proceso perceptivo. Si lo borrara o lo suplantara tendría lugar un hecho trágico, de *ciencia*

ficción: se terminarían las personas, y esos seres sin HISTORIA-MNÉMICA-SUB-CONSCIENTE serían patéticos clones, sin identidad individual. Por el contrario, gracias a la inagotable riqueza de perceptos exclusivos, el PENSAMIENTO de cada ser humano es siempre ORIGINAL.

Quien aprende a entregar a otros ese su pensamiento original (aunque no sea más que un reflejo parcial de aquella originalidad) crea una expresión interesante, y con ello está haciendo arte.

Hay mucha gente que se expresa perceptiva e imaginalmente. Es interesante escuchar sus comentarios. Si no los llamamos *artistas* se debe a que este término suele reservarse para quien, además de ser imaginativo y pintoresco en sus descripciones, es capaz de hacer *obras*. La característica de todo artista es su tendencia a desarrollar una *totalidad*. Ahora bien, volvamos al tipo de expresión que él usará para esas obras.

Todo artista –poeta, músico, pintor, orfebre, escultor, danzarín, arquitecto, dramaturgo, cinematografista– trabaja con pensamientos prefigurados, con imágenes-interiores, con ideas encarnadas en lo sensible. No sabe, ese artista, qué forma precisa van a tomar esas imágenes, por él sugeridas, en sus receptores, en su público. Lo que sí sabe, y lo maneja con tanta habilidad y pericia cuanto sea su dominio creativo, es que su comunicación *remueve* lo íntimo, lo afectivo, lo imaginante de cada receptor, logrando generar su asombro y un goce indescriptible.

LA HUELLA DE LA EXPERIENCIA PASADA EN TODO PERCEPTO

Las percepciones nuestras consisten en una **configuración**, con que damos **objetividad** a las cosas que vamos encontrando en el mundo que nos rodea. De las cosas nos llegan ciertos datos sensoriales: luminosidades, colores; también sonidos; algunas veces olores y tactos; presiones, temperaturas, asperezas, suavidades. Esa información sensorial, a pesar de su gran importancia para **distinguir** lo que es realidad de lo que es imaginación, lo que es presente de lo ausente, lo actual de lo recordado, es tan sólo una pequeña porción comparada con el montón de datos con que nosotros revestimos y configuramos al objeto llamado percepto.

La cosa real, la que se nos aparece como un objeto exterior enteramente ajeno a nosotros, la cosa provista de una existencia totalmente independiente de nuestros sentidos, de nuestro conocimiento perceptual y sólo concebido por la razón, fue llamado por Kant **noúmenon**, en contraste con el **fenómeno**⁸.

Si delante de mí hay una caja de cartón que mis ojos están mirando bajo la luz que entra por la ventana, y que reconozco como la caja donde mi abuela guardaba su sombrero, no necesito ser demasiado perspicaz para caer en la cuenta de que

8. *Noúmenon*, en griego, es lo pensado, lo concebido; del verbo *noein* pensar, concebir; y de *nous* mente.

se están produciendo aquí un buen número de pensamientos diversos, desde el instante que me pongo a la tarea de analizar qué es y cómo se logra ese mi conocimiento de la caja.

Es tan dilatada la lista de pensadores que han analizado este asunto y tan numerosas sus doctrinas, escuelas y tendencias que nadie tendría derecho a arrogarse la última palabra. El estudio de la filosofía nos debería hacer cada vez más humildes. No es señal de un buen filosofar el golpear la mesa con demasiada fuerza. La mente humana es todavía un terreno virgen, apenas cultivado en uno que otro de sus rincones, y lo que nos atrevemos a afirmar sobre ella más parecen tanteos y búsquedas.

A poco de ponernos a la tarea de psicoanalizar nuestros conocimientos perceptuales (o sea, sensoriales en su origen) vamos convenciéndonos de que están casi enteramente conformados por experiencias dejadas atrás, horas atrás y años atrás, y desde la infancia remota.

LA META, SIN EL CAMINO

El docente que enseña todo y siempre en abstracto, viene a ser un comunicador que se ha olvidado de su propia Historia-Mnémica-Subconsciente (su H.M.S.) y que cree que sus discípulos pueden hacer solos ese camino que él hizo tan penosamente. Porque el adolescente, el adulto y el anciano pueden, con fluidez y rápidamente, encontrar en sus mentes la palabra que expresa una idea. Pero ni el adolescente ni el hombre maduro –en el más alto porcentaje de los seres humanos– puede llegar a un enunciado científico saltándose sus propias imágenes-interiores, o sea, sin valerse de su H.M.S. Toda ciencia consiste en un tejido de sistematizaciones, en una red de deducciones y enunciados abstractos. La memoria consciente, la característica memoria del hemisferio-izquierdo de nuestro cerebro, no es completamente fiel a sus orígenes subconscientes. Los neurofisiólogos, desde 1970 hasta hoy, han venido señalando las *confabulaciones* de cada hemisferio en contra del otro⁹. Estas jugarretas y engaños se presentan no sólo en pacientes con cerebros dañados, sino en toda persona normal. Las mitades de nuestra cabeza se conducen como dos hermanos en diarias peleas. Me atrevo a pensar que el hemisferio-izquierdo, el parlante, se siente orgulloso del progreso que ha significado su aporte en la evolución del homo sapiens, y prefiere acallar la generosa participación cotidiana del hemisferio derecho, del hemisferio mudo, subconsciente, intuitivo y emocional. Al izquierdo no le preocupa esa dependencia muy *personal* de la reserva subconsciente. Habla y piensa en abstracto.

Cabe preguntarse: ¿es indispensable hablar en abstracto? Y debemos responder: –No. No es indispensable. El hemisferio-izquierdo, el poseedor de la pala-

9. Véase el documentado artículo del Dr. R. Joseph, director del "Neurobehavioral Center" de Santa Clara, California, publicado en el Vol. 44, N° 5, Sept./88 del *Journal of Clinical Psychology* acerca del Hemisferio Derecho del Cerebro, con citas de más de 300 neurobiólogos del mundo.

bra, también puede hablar **CON IMÁGENES**; pero se ha percatado que es más difícil encontrar la imagen. La *metáfora*, el *ejemplo*, representan el caso particular, carente de esa precisión propia del concepto. El concepto es más *aséptico*.

Para un profesor de matemáticas resulta mucho más fácil partir con la **definición** de logaritmo, aunque sus palabras resulten ininteligibles para sus alumnos. Ahora bien, si esa definición le sirve de enunciado para luego guiar al alumno hacia la configuración del concepto, esas palabras vendrían a ser un buen *programa* de un proceso por iniciar. La definición reza así: "Logaritmo es el exponente a que debe elevarse un cierto número, llamado base, para que logre producir otro número, llamado *antilogaritmo*"

¿Qué **imágenes** pueblan la fantasía de un alumno que recién está siendo empujado a abrazar este concepto? ¿Será que aún creemos que se puede pensar sin ninguna imagen? Más adelante situaremos estas imágenes-interiores en el III orden, señalándolas como caóticas, inútiles, sin rastro.

La supuesta *precisión* de aquellas palabras no irá más allá, si el profesor no conduce al alumno hacia la necesaria configuración, si el profesor se olvida que él posee imágenes-interiores como referencia de todas sus definiciones y relaciones conceptuales¹⁰. Porque el concepto, en el ser humano, se da en estado puro **sólo en las palabras**. Mientras los centros del habla de nuestro cerebro se han especializado en la abstracción verbal, al mismo tiempo se han hecho capaces de **dejar de lado** la atención sobre las reservas perceptivas del subconsciente. Nos hemos entrenado de tal manera en un lenguaje abstracto que ya ni siquiera sabemos que esas mismas abstracciones pronunciadas por la lengua y las cuerdas vocales, viven en nuestro interior y soportadas por una dilatada concatenación de perceptos y de sus infinitas imágenes.

Existe un hecho innegable en el largo período de nuestra vida como discípulos: –entre la nutrida lista de profesores que tomaron parte en nuestra educación, nos resultará imposible olvidar a aquellos maestros que hicieron interesante y asequible nuestro aprendizaje. Ellos ocupan un sitio en nuestro recuerdo y agradecimiento. Y, de ningún modo me estoy refiriendo a profesores *entrettenidos* que sabían matizar sus clases con algunos chistes y derivaciones *descansadas*. Lejos de ello, me refiero a los profesores competentes y que dejaron indelebles en mi mente los principios, leyes y sistematizaciones de la ciencia que me inculcaban: por mi imaginación actual desfilan excelentes profesores de Historia, Matemáticas, Botánica, Lógica, Metafísica y Psicología, que conservo **presentes** después de 55 ó quizás 60 años.

10. En 1987 me propuse el desafío de *prefigurar* la idea de logaritmo mediante un diaporama de 40 minutos que ha sido solicitado por profesores y alumnos (más de 800) que jamás habían logrado entenderla en 4° año de Enseñanza Media.

Volvamos a preguntarnos: –¿es posible hablar con imágenes? Es indiscutible que podemos. Sin embargo es necesario reconocer que muchas veces la introducción de imágenes (fantasmas) en nuestros enunciados y explicaciones científicas pueden acarrear un obscurecimiento del concepto que se pretende ejemplarizar. Pero ¿qué pensar de aquel docente que se despreocupa por completo de la imaginación del alumno?

Gran parte de los seres humanos posee una potente imaginación. No es necesario hacer estadísticas sobre un asunto archisabido por todos: la mayoría de los niños posee una fantasía desbordante, y una gran dificultad de concentración. El niño *distraído* es el más común.

Sólo el docente que acepta esta realidad verá, sin desanimarse, que debe contar con la natural tendencia del alumno a evadirse del discurso abstracto. Luego de 46 años de docencia debo confesar que a veces me he pillado a mí mismo metido en la trampa de sentirme gratificado con dos o tres alumnos que me prestaban atención, mientras no me había interesado en averiguar acerca de los treinta que se habían evadido de mi discurso latoso. Pero también debo añadir que rarísima vez me tomo la libertad de expresarme en abstracto. He enseñado más de veinte asignaturas diversas a no menos de ocho mil alumnos y a 3.200 profesores de Enseñanza Media y de Universidades. Desde los años 1960-1970, vale decir desde la mitad de mi actividad docente, he ido experimentando –cada vez con mayor precisión– la **VIBRACION COMUNITARIA** que toma lugar en la mayoría de mis clases; pero que algunas veces influye negativamente en mi ánimo, pues basta que un alumno se desvíe del pensamiento que estoy prefigurando, para que se desvirtúe mi expresión, y *me distraiga* de mi propio desarrollo, con malas consecuencias para todos los que me escuchan.

LA VIBRACIÓN COMUNITARIA

Es muy poco lo que podría explicar acerca de este fenómeno. Existen acontecimientos psíquicos o simplemente cerebrales que experimentamos con clara presencia; pero que no podríamos explicar en su origen ni en sus causas. Esto es lo que he llamado *vibración comunitaria*, inspirado en gran parte en el libro *The Silent Pulse* de George Leonard¹¹.

Pienso que se debe a una sincronización de ciertas ondas cerebrales de mis alumnos con las mías propias. El resultado práctico de este asunto es que 1.– el desarrollo de mi expresión docente, la prefiguración que yo estoy construyendo con mis palabras dichas o garabateadas en la pizarra o expresadas por otros medios (audiovisuales, por ejemplo) se va convirtiendo en una correspondiente y paralela **configuración** en los dos hemisferios-cerebrales de cada alumno, y 2.– que bastan

11. Traducción hispánica de A. Linares, EDAF, Madrid, 1979.

uno o dos alumnos distraídos (pero si charlan entre sí) para que mi expresión tropiece, mi prefiguración se desarme y cese en su flujo rítmico.

Es el momento en que pido disculpas (rara vez he reprendido al alumno que conversa. Nunca al que se distrae). Es el momento en que detengo mi discurso ya sin fuerza ni ritmo, para retomar el asunto, luego de explicar a los alumnos distraídos que me dañan más de lo que ellos se imaginan, porque, etc. ¿Con qué derecho podría reprenderlos?

PREFIGURACIÓN Y CONFIGURACIÓN (DOCENCIA Y CREATIVIDAD)

He aquí dos operaciones correspondientes: una tiene lugar en los dos cerebros del que se expresa, del que emite un pensamiento. Es la que he llamado *prefiguración* porque está destinada a poner imágenes a las ideas y conceptos. Estos conceptos van a adquirir distintas *figuraciones* en los dos cerebros de cada receptor, de acuerdo con la individual y personal historia-mnémica-subconsciente del que escucha.

El docente que tiene capacidad para prefigurar, es aquel que se ha tomado el trabajo de preparar su clase no solamente en su contenido conceptual, sino también en su forma imaginante; es aquel que ha logrado dar *figura* a los conceptos.

Esta figuración previa no es cosa sencilla, no cabe aquí la rutina. Su creación suele llevar mucho más tiempo y esfuerzo intelectual de lo que aparenta. El alumno-receptor interpreta como *grata* esa explicación y la sigue con facilidad; sin embargo ignora que las imágenes que brotan en su propia fantasía y que *configuran* su pensamiento con tanta fluidez se deben a la creatividad del docente.

El profesor capaz de prefigurar con acierto un contenido científico es aquel que crea una forma que resulte impulsora de imágenes adecuadas en cada receptor, en cada uno de los cuarenta y más alumnos que lo escuchan. Imágenes personales, subjetivas, exclusivas de cada alumno (porque la fantasía es exclusiva en cada ser humano), pero siempre útiles para dar figura a esos conceptos.

Se podría pensar que si el docente quiere economizar tal esfuerzo (por estar atiborrado de asignaturas y tareas por corregir) se conformará con entregar los contenidos puros en su máxima abstracción, para que cada *alumno se las arregle*.

Yo no creo que sólo se trate de una economía de esfuerzo. Hay algo más: la verdadera causa y profunda es que durante toda su carrera pedagógica no le fue claramente explicado el papel que desempeñaba su percepción, su imaginación, su creatividad, en la fundamental tarea didáctica a la que se habría de dedicar. Igual que siempre, sólo se acentuaron los **contenidos** de su ciencia, y con este acento desequilibrado y unitaleral se daba inicio al círculo vicioso: el mejor *pedagogo*, el poseedor de calificaciones *excelentes* habría de ser el poseedor de una mayor MEMORIA para repetir abstracciones.

LA ATENCIÓN

¿Nos preocupa la atención que merecen nuestras comunicaciones docentes?

Creo que esta preocupación podría ser un índice de cuál sea nuestra capacidad para comunicarnos eficazmente. Existen profesores –he conocido un buen número– que imparten su enseñanza *por encima* de la atención prestada por sus oyentes. No deseo entrar aquí a analizar las causas de tan penosa situación: porque podría ser cansancio, rutina, aceptación humilde de su propia limitación o desconocimiento del proceso psicológico en juego. El hecho concreto es que ese profesor imparte su ciencia sin la correspondiente *respuesta* por parte de sus alumnos. Si ellos están más o menos bien sentados, y no hacen tanto barullo como para sobrepasar la voz del profesor, éste acepta *esa inevitable conducta de los niños* y continúa su explicación.

Estos profesores podrían clasificarse en el grupo de los *comprendivos*. Otros no aceptan el desorden y la distracción por principio y acuden –obviamente– a las sanciones drásticas. (Existe una colección de sanciones para corregir el desorden de los alumnos). Lo que no existe es una eficaz sanción para el profesor latero¹², repetidor de sistematizaciones lógicas, para exclusivo uso del hemisferio-izquierdo del cerebro.

¿Qué es la atención?

Pregunta sin respuesta aún. O, quizás, con demasiadas respuestas, tan diversas como los autores que buscan definir esta experiencia vital que –por la misma razón que se trata de una vivencia– no parece definible.

Me inclino a creer que se trata del foco central de nuestra conciencia, logrado a través de un proceso de ensayo y entrenamiento que todos hacemos desde muy temprana edad: el niño que lleva la atención hacia lo que le atrae desde sus primeros días de vida. Si una cosa exterior aparece como nueva e inesperada, esa cosa le *roba* su atención. Su conciencia incipiente todavía no se alimenta de datos interiores. Después pasará de la cosa externa al Yo que conoce. A medida que ese niño crezca y desarrolle su mente comenzará a atender a sus propios fenómenos interiores, naciendo así su autoconciencia: ese caer en la cuenta de la capacidad de *conocer que conoce*. El adolescente se caracteriza por sus ensimismamientos, por esa mayor atención a lo que sucede en su interior que lo *desconecta* de lo que se le estaría tratando de comunicar. Esta nueva etapa se distingue por la fuerza que adquiere el fenómeno interior. Y, como la conciencia parece incapaz de atender a más de un objeto por vez, esa dirección hacia lo propio-interior se va transformando en un freno, en un obstáculo para abandonar lo íntimo y comenzar a aplicarse a lo que viene de fuera.

12. Es útil repasar el preciso significado que señala el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* para los vocablos: LATA, LATOSO, LATERO, derivados del latín: "latus" = enorme, dilatado, sin fin.

Si se logra aceptar que nuestros pensamientos aun los más abstractos, brotan **desde** nuestra historia-mnémica-subconsciente, se podrá aceptar también que la atención prestada a una comunicación (a una palabra escrita o hablada) será tanto más fácil cuanto mayor sea la prefiguración con que se haya revestido ese contenido.

Porque prefigurar es precisamente la creación de una forma capaz de con-mover y de remover la historia-subconsciente, capaz de hacer sentir al receptor que ese asunto explicado (ese axioma, ese teorema, ese principio) toman parte de su propio interior. El curioso e inexplicable paso desde la subconsciencia a la conciencia posee un sabor a *cosa mía, a pedazo de mi propia historia*.

Cuando los contenidos explicados tienen ese sabor, la atención-interior se agudiza.

IMÁGENES-INTERIORES Y SUS TRES ÓRDENES

En 1984, después de una experiencia tenida en una universidad del norte de Argentina, y que dejé transcrita en la revista *Aisthesis*¹³, se me ocurrió dividir en tres grupos u ordenaciones todas las imágenes que pueden sostener mi pensamiento al momento de **atender** a un contenido expresado en palabras, por otra persona.

Esta división ha resultado práctica, porque no solamente ayuda a aclarar el oficio que desempeñan las imágenes en nuestra mente, y el sentido que poseen en la creación literaria, sino también los alcances de una comunicación audiovisual y, en general, como habrá de llevarse a cabo la prefiguración del pensamiento en nuestra actividad docente.

Pienso, entonces que no debería omitir –en estas reflexiones sobre una *educación para imaginar*– lo que he estado mostrando a docentes y comunicadores: las imágenes-interiores de I, II y III orden.

Algunos autores –muy pocos por cierto– pusieron atención a la diferencia que media entre un contacto sensorial con la cosa externa (por ejemplo, entre la representación óptica de un rostro de alguien conocido que pasa junto a mí, formada en la retina al fondo de cada uno de mis ojos) y la percepción de esa cosa (de ese rostro *reconocido* mediante un conjunto de connotaciones que mi globo ocular no puede darme). Esta idea es de Nicolai Hartmann¹⁴ en lo que él llama “lo co-visto”

Esto es pues lo que debemos llamar *imagen-interior*. Sin ella, la imagen-óptica carece de significado y pasará inadvertida para mi conciencia, al igual que cientos o miles de estímulos nerviosos de todos los sentidos y de todo mi cuerpo que viajan hasta el cerebro sin ser atendidos. ¿Nos molesta el zapato en el pie derecho? ¿Tene-

13. *Aisthesis*, 18 (1985)

14. N. Hartmann (1882-1950) en prólogo de su *Ästhetik*, publicada después de su muerte en 1953.

mos adolorida nuestra rodilla izquierda, como si nos pidiera un cambio de posición? ¿Tengo mis hombros tensamente levantados, como esperando una distensión que haga descansar mi espalda mediante una inspiración profunda en mis pulmones? He aquí tres ejemplos donde esos estímulos pedían atención y por infinidad de razones no se la habíamos concedido. De igual forma nuestros ojos, mientras están abiertos, están enfocando miles de elementos, sin respuesta interior, sin IMAGEN INTERIOR.

¿Con qué inclinación toma usted esta página para leer su contenido? –¿Ha observado que casi nunca pone la vertical céntrica de la hoja coincidiendo con la línea de su nariz, o sea, casi nunca pone la línea que lee a una misma distancia de ambos ojos? –¿No cree usted que este papel es más blanco que el papel de un periódico?

En estos últimos tres casos usted ha debido cambiar su imagen-óptica (lo que enfocan sus retinas) por otra IMAGEN-SIGNIFICATIVA-INTERIOR, donde lo visto por sus ojos es solamente un trozo de una *visión* mucho más extensa, dentro de la cual aparece **usted** (como visto desde la espalda, o desde otro punto de vista) con el libro en la mano, y donde usted está –quizás– en otro día, o en otra parte, con –quizás– otro libro, o con una revista. En esa visión interior tomarán parte sus reservas subconscientes, pedazos de su vida, partes de su propia y singular historia.

Es posible que yo haya fallado en el intento y que usted siga convencido de que lo que usted capta con sus ojos es exactamente igual a lo que usted ve en su conciencia. Si, por el contrario, usted ha comenzado a comprender la poderosa configuración que se lleva a cabo en su conciencia perceptiva sobre cualquier objeto, por insignificante que nos pudiese parecer, tendrá que admitir que mi conducción, mi señalamiento (como autor de estas líneas) ha sido un factor determinante en su imagen-interior.

No tema que yo esté manejando o manipulando su mente. Su mente y su conciencia, igual que todos sus perceptos, son fenómenos tan interiores y exclusivos que nadie, sino un charlatán de feria, podría invocarse como autor. Un comunicador, por grande que sea su dominio sobre los factores psíquicos que intervienen en la recepción de sus expresiones verbales, es alguien que solamente INDUCE, promueve la percepción de sus receptores. Desde el momento que el percepto está constituido por una inmensa cantidad de reservas mnémicas personales, su objeto percibido resulta inaccesible –más aún, inimaginable– para quien no sea **usted mismo**.

El buen comunicador, el buen docente, es quien lleva la conciencia de su receptor, de su alumno, a enfocar en cierta dirección, sin saber lo que cada receptor encontrará. Lo que no deberá olvidar el docente es la importancia de conocer esa dirección, esa senda del aprendizaje, porque al dejar de inducir las imágenes dejará de **prefigurar** el pensamiento. Y un pensamiento no prefigurado por el docente dejará al alumno con dificultades en su propia **configuración**; naciendo así el hastío de las ideas abstractas, ideas que provienen de tal o cual sabio o especialista o del

profesor mismo, pero que no han sido revestidas de lo propio, no han pasado por ese secreto y original dintel que separa lo subconsciente de lo consciente, que hace partícipes a ambos cerebros: el izquierdo y el derecho.

IMÁGENES-INTERIORES DE I ORDEN

Si un comunicador entrega un pensamiento en palabras referidas a una imagen visual que lo explica y lo determina, la dirección coincidente de ambos factores hará nacer –en la conciencia del receptor– una imagen-interior de máxima atendibilidad.

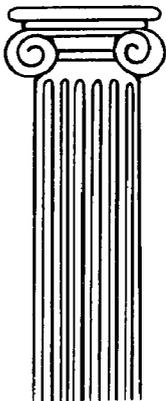
Para no caer en el vicio que hemos criticado desde el comienzo, pasemos al ejemplo: supongamos que un diccionario enciclopédico trata de explicar lo que –en arquitectura– se designa como un *capitel jónico*, partiendo por la siguiente frase:

EL CAPITEL DE LAS COLUMNAS JÓNICAS POSEE UNA
ALMOHADILLA TERMINADA EN DOS VOLUTAS TÍPICAS

Se puede afirmar que esta explicación resulta ininteligible para un lector no iniciado, para cualquier lector que no tenga presente o que no recuerde haber retenido la imagen de esa clase de columnas.

- ¿Qué significa *almohadilla*?
- ¿Qué son esas *volutas típicas*?

Sin embargo aquellas mismas palabras se tornan claras y explícitas para quien las lee o las escucha mientras posa su mirada sobre la ilustración del capitel jónico que aparece en el diccionario:

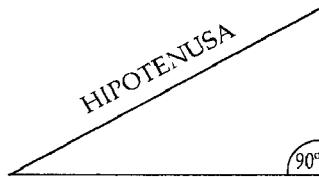


EL CAPITEL DE LAS
COLUMNAS JÓNICAS
POSEE UNA ALMOHADILLA
TERMINADA EN DOS
VOLUTAS TÍPICAS

En esta ilustración queda de manifiesto el significado del término *almohadilla* como superficie *blanda* donde *descansaría* una viga transversal. Se comprende también que es esa misma almohadilla la que ha tomado, en cada extremo, la forma de una *voluta*. Y, además, ¿quién no tiene la experiencia de haber visto esas *típicas* volutas en numerosos edificios públicos de nuestras ciudades?

Otro aspecto de la imagen-interior de I orden lo ofrecen los signos gráficos que pudiesen acompañar a las palabras oídas. Veamos dos casos:

1) Existe una gran diferencia entre la frase: "la hipotenusa de un triángulo rectángulo es el lado opuesto al ángulo recto" pronunciada por un profesor de geometría que permanece sentado; y esas mismas palabras dichas por ese profesor mientras va trazando el siguiente dibujo en la pizarra:



2) Si un profesor de fotografía pide a sus alumnos que retengan (y entiendan) las siguientes palabras: "la luz proveniente del sol y del cielo, llamada **LUZ DIURNA** está recargada de **AZUL**; mientras la luz de lámparas eléctricas de filamento, llamada **LUZ TUNGSTENO**, está recargada de **ROJO**", ese profesor podrá estar seguro que la mayoría de sus discípulos habrá quedado sin asimilar y sin poder recordar tal enunciado; no solamente porque los datos pudiesen carecer de significado para ellos, sino también por **FALTA DE UN TIEMPO** suficiente para **repasar** las distintas nociones incluidas.

Si en cambio se ponen frente a los ojos las siguientes pocas palabras:

LUZ DIURNA es más AZUL
LUZ TUNGSTENO es más ROJA

se habrá originado en cada alumno una imagen-interior de I orden, y los conceptos en juego podrán ser **repasados** muchas veces, en pocos segundos, en sus conciencias. Obviamente, esta primera imagen-interior de I orden adquirirá mayor fuerza, atendibilidad y permanencia si el profesor añade algún dibujo esquemático sobre lo ya afirmado:

LUZ DIURNA = + AZUL
LUZ TUNGSTENO = + ROJO

Lo interesante de observar es que en ambos casos se estará produciendo la imagen-interior de I orden, por la sencilla razón de que **LA VISTA** (la imagen-exterior u ocular) de cada alumno habrá sido incluida en esta trenza:

pensamiento + visión-ocular + imagen-interior

TELEVISIÓN

Muchas personas dedicadas a crear programas audiovisuales didácticos podrían pensar que la televisión (y los videos, diaporamas, etc.) por el solo hecho de acompañar toda explicación con imágenes visuales, sería el medio que logra siempre una imagen-interior de I orden. No es así. Es fácil caer en esta trampa.

Para que se promuevan estas imágenes de I orden en cada telespectador es necesario crear un texto íntimamente relacionado con lo que se mira. Sería largo explicar aquí todas las técnicas especiales que se necesitan manejar para que se logre un **pensamiento en desarrollo** perfectamente atado a lo que va apareciendo en pantalla.

Lo que sí es necesario dejar en claro, por ahora, es que la televisión puede caer en una pobre o nula conjunción del pensamiento (texto, audio) con la mirada (imágenes); puede presentar programas latosos, o textos desconectados de la imagen visible. La redacción y creación de un texto para audiovisuales no sólo es oficio de buenos escritores; es una especialidad altamente compleja y poco común.

IMÁGENES-INTERIORES DE II ORDEN

La primera sorpresa que se llevan mis alumnos al anunciarles este segundo uso de nuestras imaginaciones es que, sin acudir a imágenes-oculares, sin pedir ayuda a lo que entra por los ojos, es posible lograr una importante claridad y atendibilidad en nuestras expresiones.

Supongamos que escuchamos (o leemos) la siguiente frase:

“SE LE RESBALÓ EL FLORERO DE LAS MANOS MOJADAS
Y SE HIZO MIL PEDAZOS EN EL SUELO”

¿Quién podría afirmar que carece de imágenes en su conciencia, o que le cuesta trabajo atender a lo dicho?

En mis cursos sobre Prefiguración del Pensamiento (o Percepción-Imaginante) suelo pedir a los asistentes que recién acaban de escuchar esa frase que nos den a conocer en voz alta cómo han imaginado cada parte. Resulta sorprendente la diversidad de percepciones: para uno, el florero es de loza con diseños chinos, cae en la alfombra del *living* y las manos tienen agua jabonosa; para otro, el florero es de

vidrio y cae en la cocina; en un tercero, el florero es enorme y pesado y cae en el patio al atardecer; para algunos el sujeto de ese percance no está en tercera persona, sino que lo transfieren a sí mismos, etc. Cada receptor da forma perceptual de acuerdo a su personal reserva mnémica. En algunos aparecen más datos visuales; en otros toman especial carácter los ruidos del golpe y de los trozos que inundan el piso; no faltan algunos que hacen alusión al mal olor del agua del florero; en unos tiene marcada presencia el enfado de un suelo empapado, y la pena de despedirse de un recuerdo de familia. En otras palabras, las cosas vistas, oídas u olidas en sus fantasías suelen aparecer mezcladas con afectos y emociones.

Las imágenes-interiores de II orden han sido INDUCIDAS por las palabras

En ello radica la fundamental diferencia entre una expresión-abstracta y una expresión-prefigurante; entre unas palabras exclusivamente destinadas al cerebro-izquierdo del oyente, y otras palabras destinadas también al cerebro-derecho.

Esta inducción de imágenes en la fantasía del lector señala uno de los caracteres fundamentales del arte literario. Tan fundamental es, que si el escritor evadiese este tipo de prefiguración expresándose en términos completa y mantenidamente abstractos *estaría tomando vacaciones* en ese trabajo que esperan de él todos sus lectores. No hay poesía, cuento, novela o drama que merezcan el nombre de *obras artísticas*, si no llevan al lector a IMAGINAR con fuerza y claridad los acontecimientos, personajes, conflictos, tiempos y lugares que constituyen su trama.

Estos caracteres se comprenderán mejor al compararlos con lo que sucede en nuestra fantasía al escuchar o leer una expresión exclusivamente conceptual, puramente abstracta.

IMÁGENES-INTERIORES DE III ORDEN

Abro el *Diccionario de la Lengua Española* en la palabra SER. Este verbo, el más necesario en todo idioma, aparece definido de la siguiente manera

“SER, ES UN VERBO SUBSTANTIVO QUE AFIRMA DEL SUJETO
LO QUE SIGNIFICA EL ATRIBUTO”

Cada vez que he leído esta definición suelo observar los rostros de quienes me atienden: están desconcertados, parecen derrotados ante la posibilidad de retener o de repetir estos términos; muchos se ríen de la situación en que se encuentran. Sobre ese estado, les hago caer una difícil pregunta:

¿Serían tan amables de poner por escrito las imágenes que tuvieron en su fantasía al escuchar esa definición?

Y, de inmediato, se las repito otras dos veces: “Ser, es un verbo substantivo que afirma del sujeto lo que significa el atributo”, “Ser, es un verbo. . .”

El diálogo que nace a continuación es ilustrativo. Todos confiesan que carecen de imágenes definidas. Muchos creen no tener imagen alguna; pero poco a poco comienzan a decir que *ven* palabras escritas, pero nada muy consistente, nada que pudiese considerarse *visible*.

Tales son las características Imágenes-Interiores de III orden, substancialmente distintas de las de II y de I orden. Las de III orden parecen inútiles, inconsistentes, caóticas; incapaces de cumplir función especial en la comprensión y retención de aquella definición gramatical. Son imágenes no empujadas por esas palabras.

Es provechoso para nosotros, los docentes, el reflexionar en la cantidad de oportunidades en que dejamos caer sobre los alumnos frases abstractas, definiciones conceptuales, sin apoyo alguno en la fantasía; dejándoles a ellos sólo el trabajo de **configurar** los contenidos; cuando en la mayoría de los casos –con un mayor trabajo de nuestra parte– podríamos haberles facilitado esta tarea, podríamos haberles **prefigurado** ese pensamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisthesis*, N° 18 (1985). Rev. de Investigaciones Estéticas, Instituto de Estética, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aristote. *De L'Ame*. Texto original por A. Jannone. París: Collection Des Universités de France, 1966.
- Descartes, René. *Meditatio Secunda*. Trad. Juan Gil Fernández. Buenos Aires: Aguilar, 1980.
- Huxley, Aldous. *Las Puertas de la Percepción*. Trad. Miguel Hernaní. Buenos Aires: Sudamericana, 1962.
- Jaynes, Julian. *The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1982.
- Leonard, George. *The silent pulse*. Trad. A. Linares. Madrid: EDAF, 1979.
- Popper, Karl. *El Yo y su Cerebro*. Barcelona: Labor, 1980.