

Las iluminaciones del poema: lecturas (escrituras) de un poema de César Vallejo*

The highlights of the poem: readings (writings) of a poem by César Vallejo

Enrique Rodríguez Pérez **
jerodriguezp@unal.edu.co
Universidad Nacional de Colombia

RESUMEN

Se expone una propuesta de deconstrucción de las relaciones y los niveles de sentido en los actos de la lectura y de la escritura a partir del diálogo entre el texto poético y el lector con la intención de apoyar el abordaje de estos textos en el aula. Para tal efecto, se plantean como horizontes generales de interpretación el sentido del poetizar en los contextos educativos y las relaciones entre fenomenología, pedagogía y poesía bajo un enfoque estético. Seguidamente, se aborda la interpretación del poema "La cólera que quiebra al hombre en niños", de César Vallejo, desde los distintos momentos, modos y niveles de lectura. Finalmente, se hace un bosquejo de las escrituras que puede generar el poema.

ABSTRACT

The poem forms a weaving of relations and levels of sense of complex character. The act of reading and the act of writing are multiplied in the dialogue between the poetic text and the reader. For that reason, working with poems in the classroom has a certain level of difficulty, mainly due to the metaphorical handling of the word. This is a proposal of deconstruction of these relations and levels whose intention is to open ways of approaching to and getting distance from the poem, to support the boarding of these texts in the classroom. For such effect, some general horizons of interpretation are considered: first of all, the sense of "poetizar" in the educational contexts and the relations between phenomenology, pedagogy and poetry under an aesthetic approach. Thus the interpretation of the poem "The rage that breaks the man into children", by Cesar Vallejo is considered from different moments, ways and levels of reading. Finally, a sketch of the writings which the poem can generate is elaborated.

PALABRAS CLAVE

Poesía, interpretación, lectura de poesía, escritura, hermenéutica, literatura y educación.

KEY WORDS

Poetry, interpretation, reading of poetry, writing, hermeneutic, literature and education.

* Recibido: 21 de abril de 2009 / Aceptado: 15 de mayo de 2009

** Magíster en Filosofía. Profesor Asociado del Departamento de Literatura y de la Maestría en Educación en el área de Lenguajes y Literaturas del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

Introducción

La lectura y la escritura de poesía en el contexto de la escuela siempre han tenido un papel marginal, y cuando se abordan se realizan con las prácticas que provienen, por un lado, de los enfoques tradicionales de carácter enciclopédico que asumen los textos escolares desde la dicotomía entre forma y contenido y, por otro, de la misma formación de pregrado, sobre todo en licenciaturas que no abordan la literatura ni como disciplina articuladora ni en diálogo con los demás saberes. De ahí que se dé prioridad a la verificación y se tome como excusa para ejercitar la memoria de manera mecánica. Entonces, ocurre un uso instrumental de la poesía en casi todos los niveles de formación escolar. Se confunde a menudo la lectura de poesía con el acto de recitar poemas sólo para verificar su musicalidad y comprobar la agilidad memorística, o se asume como instrumento de divertimento para los niños o de expresión sentimental o emocional momentánea de los adolescentes. Con estas intenciones se pierden todas las posibilidades interpretativas de los poemas, esto quiere decir que no se abre el espacio para el pensamiento desde lo poético creador. Sin duda, hay docentes que han realizado experiencias significativas y sorprendentes en este campo y han logrado, con niños y jóvenes, procesos de creación poética de mucha hondura y sugestividad, debido a que han desbordado los aspectos formales e historicistas en el tratamiento de la poesía, y han dado al lector un papel activo e interpretativo.

Los procesos de formación docente desde el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, realizados en los departamentos de Putumayo y Guaviare, en algunos sectores de la ciudad de Bogotá y en otras regiones del país, han permitido recoger las experiencias en relación con estos modos de lectura de los textos poéticos. También, han sido un foco de discusiones y análisis de esta problemática el proyecto del grupo de Filosofía para Niños de la Universidad Nacional, algunos proyectos con diversas escuelas distritales, el apoyo al proyecto de formación por ciclos de la Secretaría de Educación de Bogotá, las discusiones permanentes en la Red Colombiana y Latinoa-

mericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, los recientes cursos: El texto poético en el aula e Investigación I y II, y la asesoría a las tesis sobre el campo de literatura de la Maestría de Educación de la Universidad Nacional.

Se confunde a menudo la lectura de poesía con el acto de recitar poemas sólo para verificar su musicalidad y comprobar la agilidad memorística, o se asume como instrumento de divertimento para los niños o de expresión sentimental o emocional momentánea de los adolescentes.

De esta forma, el Grupo de Investigación en Evaluación ha venido gestando estas reflexiones en los procesos de formación de largo plazo, y se ha hecho evidente que hay poca documentación de apoyo a los docentes en esta área. Las investigaciones en el campo de la evaluación han mostrado los bajos desempeños en lectura, sobre todo en los niveles inferenciales y crítico intertextuales, como lo indican las pruebas externas nacionales y la evaluación interna en las distintas instituciones educativas.

Los enfoques consolidados a partir de la fenomenología, tales como la hermenéutica, la estética de la recepción, la semiótica, la estética posmetafísica y la lingüística del discurso, han provocado avances en la aproximación a los textos poéticos, pues han dado prioridad a la interacción entre el mundo del texto y el mundo del lector y a su carácter textual. El presente trabajo muestra algunas posibilidades al respecto, a partir de la interpretación del poema "La cólera que quiebra al hombre en niños" de César Vallejo de su libro *Poemas humanos*.

En este camino interpretativo aparecen elementos de la fenomenología de la lectura provenientes de Paul Ricouer, Hans Georg Gadamer y Hans Robert Jauss. Bajo esta perspectiva, se asume el texto poético como un acto

estético discursivo en la pragmática del comunicar. De otro lado, los criterios expuestos en los *Lineamientos curriculares del área de Lenguaje* son otro componente prioritario que inspira esta propuesta.

Este texto se divide en dos secciones, en primer lugar, se exponen algunas reflexiones generales sobre la relación entre la educación, la poesía y el acto de interpretar; a su vez, los vínculos entre la educación, la cultura y el enfoque hermenéutico. En segundo lugar, lleva a cabo una experiencia de lecturas del poema de César Vallejo, desde distintos modos, para establecer el entrelazamiento con las escrituras que surgen de la aproximación interpretativa.

A diferencia de los modelos que buscan claridades ilusorias y distinciones teóricas (elementos éstos que ya no responden a las exigencias de la cultura actual), las experiencias y los procesos de aprendizaje han de orientarse por vías abiertas, críticas e interpretativas. Los sentidos de las diferencias se forman en la escuela en la medida en que los intérpretes, niños, jóvenes, maestros e investigadores constituyan perspectivas dialógicas que fluyan bajo la ausencia de fundamentos. El situarse por fin en el horizonte de la temporalidad y la finitud permite ese cambio de mirada, pues restituye las relaciones elementales con el mundo.

Fenomenología, pedagogía y poesía

En un primer nivel de reflexión, de orden fenomenológico, nos hallamos ahí entre las cosas del mundo. Continuamente nos relacionamos con ellas, las deseamos, las manipulamos, las controlamos, las poseemos. De igual modo, nuestra experiencia cotidiana tiene que ver con esos lugares por los que caminamos todos los días cuando nos dirigimos a nuestros salones, recorreremos los patios de juego, atravesamos las entradas y las salidas de la escuela, llegamos a la biblioteca. De otra parte, estamos en contacto con las personas que tienen algún trato con nosotros, vemos sus rasgos, sus gestos, su contextura, su tono de voz; las queremos o nos alejamos de ellas. Husserl describe este modo de estar de la siguiente forma:

Tengo conciencia de un mundo extendido sin fin en el espacio y que viene y ha venido a ser sin fin en el tiempo. Tengo conciencia de él, quiere decir ante todo: lo encuentro ante mí inmediata e intuitivamente, lo experimento. Mediante la vista, el tacto, el oído, etc., en los diversos modos de la percepción sensible están las cosas corpóreas, en una u otra distribución espacial, para mí simplemente ahí, “ahí delante” en sentido literal o figurado, lo mismo si fijo la atención especialmente en ellas, ocupándome en considerarlas, pensarlas, sentirlas, quererlas o no. También están seres animados, digamos hombres, inmediatamente para mí ahí; los miro y los veo, los oigo acercarse, estrecho su mano al hablar con ellos, comprendo inmediatamente lo que se representan y piensan, qué sentimientos se mueven en ellos, qué desean o quieren. También ellos están ahí delante, en mi campo de intuición, como realidades, incluso cuando no fijo la atención en ellos. Pero no es necesario que ni ellos, ni los demás objetos, se encuentren justamente en mi campo de percepción. Para mí están ahí objetos reales, como objetos determinados, más o menos conocidos, a una con los actualmente percibidos, sin que ellos mismos estén percibidos, ni siquiera intuitivamente presentes. Puedo dejar peregrinar mi atención desde la mesa de escribir en que acabo de fijarla justamente con la vista, pasando por las partes no vistas del cuarto que están a mi espalda, hasta el balcón, el jardín, los niños que juegan en el cenador, etc., hasta todos los objetos de los cuales justamente “sé” que están acá o allá en el contorno inmediato que entra en mi campo de conciencia —saber que no tiene nada de un pensar conceptual y que únicamente al variar la dirección de la atención, y aún entonces sólo parcialmente, y las más de las veces muy imperfectamente, se convierte en un claro intuir (1985: 64-65).

Esta es la experiencia real con el mundo sin mediaciones. Vamos ocupando el tiempo y el espacio que se abre ante nosotros, pero un espacio y un tiempo que nacen de la relación con lo exterior, no sólo desde lo interior. Vemos cómo se distribuyen sobre las mesas los brillos del sol

por la ventana, sentimos el ruido de la calle, al mismo tiempo que las voces de nuestros colegas en el recinto en el que nos hallamos. Así es nuestro estar, nuestro permanecer, en relación con el entorno¹.

Estos vínculos con el mundo determinan el aprendizaje en el aula. Son a su vez, formas de leer y de escribir el mundo. El énfasis en la enseñanza ha olvidado ese conjunto de experiencias diarias; hace abstracción de las sensaciones, de los sentimientos y de las inclinaciones, con el fin llegar a la verdad pura (o de partir de ella), al concepto general, a las ideas rectoras de los comportamientos como si fueran entes inmutables, claros, distintos, que son fundamento de lo visible. De este modo, se ha creado una pedagogía impersonal, una educación para la neutralidad y la alienación. Los modelos se buscan, se construyen y se imponen. El niño sufre ese proceso de enajenación de sí mismo.

Pero asombra el hecho de que en ese estar en el trato con el entorno en nuestro queha-



¹ Del mismo modo, en el libro de Heidegger *Ser y tiempo* (2003), se muestra cómo el espacio y el tiempo no son categorías a priori, sino que se van constituyendo en la experiencia misma del estar tratando con lo que hay en el mundo (Capítulo 3 de la primera parte).

cer diario, naturalmente ocupados en las cosas que hacemos, ponemos a jugar la intuición. Los colores, los sabores, los sonidos y las formas nos llegan sin mediaciones. Todo nos toca, nos impresiona, nos rodea. El entendimiento no alcanza a elaborar las sensaciones, la fuerza del entorno nos pone a la mano las cosas, las personas y hasta nuestra propia disposición de ánimo nos sitúa de modo particular en medio del mundo de la cotidianidad. Algo nos pone tristes o nos alegra: la ausencia de alguien nos vuelve melancólicos, el atardecer nos impresiona, una tormenta nos asusta. Todo esto evidencia que la intuición es originaria y el entendimiento es derivado de esa experiencia inmediata y no al revés como el racionalismo lo postula.

Esa actitud naturalmente intuitiva nos pone en situación frente al mundo. La fenomenología husserliana² llama *epojé* o desconexión a este cambio de actitud: ponemos entre paréntesis esa actitud natural y al momento entramos a la región de la conciencia. Ella no puede separarse de aquello de lo que se tiene conciencia, pues esta es intencional; siempre tenemos conciencia de algo³. De modo que el encontrarse en el mundo no es un acontecer racional sino vivencial. En una vivencia siempre está lo vivenciado. Levinas lo explica de este modo: “Un carácter fundamental de la existencia de la conciencia, tal como se nos ofrece, es la intencionalidad, el hecho de que toda conciencia es siempre conciencia de algo, relación con el objeto” (2004: 65). Así, hemos completado el ciclo. Aquí lo que aparece ante los ojos, el entorno, el mundo circundante se vuel-

² Los libros de Edmund Husserl, *Ideas relativas a una filosofía fenomenológica* y *Problemas fundamentales de la fenomenología*; de Levinas, *Teoría fenomenológica de la intuición*, y de Lyotard, *La fenomenología*, desarrollan estos aspectos introductorios de la fenomenología. El texto de Sartre, “Husserl”, en *Lo imaginario*, presenta los elementos básicos de esta perspectiva que ha transformado el sentido del conocimiento y ha logrado integrar la experiencia vital a los saberes, a partir del reconocimiento de la crisis de la racionalidad moderna.

³ Este es el concepto de intencionalidad que muestra que toda conciencia lo es de algo, y que la correlación entre conciencia y mundo no tiene los rasgos de la teoría del conocimiento que opone el sujeto a un objeto. Ese algo de que se es consciente no es un objeto, y el sujeto no es un concepto abstracto de quien conoce.

ve conciencia y verdad, se constituye a partir de lo corporal.

La pedagogía, por tanto, ha de tener en cuenta esta relación entre el ser humano y el mundo para retornar a esas experiencias dialógicas en las que se da el aprendizaje. De igual forma, ha de volver a ese diálogo platónico (con actitud antiplatónica), asumido como obra de teatro, es decir, con una dimensión estética creadora en la que la pregunta y la respuesta son el método, el camino que lleva al saber y al hacer. En esta interacción, el aprendizaje transforma al ser humano en su estar inmerso en el mundo y fortalece la construcción de perspectivas, tanto en el maestro como en quien aprende.

En síntesis, al asumir la actitud pedagógica como actitud fenomenológica que da prioridad al estar en el mundo, en lo inmediato del entorno y en la cotidianidad de nuestro hacer, el aprendizaje cobra sentido y se encarna en los contextos y en las experiencias vitales y se distancia del aprendizaje memorístico de enumeraciones, definiciones neutras, conocimientos, conceptos y modelos abstractos como verdades absolutas y definitivas.

Finalmente, no se puede evitar que la actitud poética crezca en esta interacción. En el fondo, una pedagogía fenomenológica está vinculada a una actitud poética. En ésta, el ser humano se ve en medio del mundo, protegido y desprotegido, a merced de lo que lo abruma, dispuesto a la angustia, a la tristeza o a la alegría. Esta es su condición elemental, su modo de habitar este mundo, entre el cielo y la tierra, en su cotidianidad y habitual trato con las cosas. En su propia condición de irse muriendo, “El hombre esencia como el mortal. Se llama así porque puede morir. Poder morir quiere decir esto: ser capaz de la muerte como muerte. Sólo el hombre muere, y, además continuamente, mientras permanece en esta tierra, mientras habita. Pero su habitar descansa en lo poético” (Heidegger, 1994: 171). En esto consiste el ámbito de lo poético; Heidegger llama a esta condición el habitar poético. No es el estudio de un género sino la experiencia inmediata del estar en medio del mundo. Por tanto, en la escuela, la actitud natural o fenomenológica, y esta condición poética como horizontes de la interacción pedagógica,

convierten el aula en el lugar para ser sí mismo y para actuar en apertura frente al otro como otro, en medio del entorno tanto próximo como lejano, entre el decurso de su existir.

Estética y poesía

Estas consideraciones preliminares se corresponden con otra forma de estar en el mundo: la experiencia estética. Estamos situados en este contexto contemporáneo como intérpretes, vivimos en actitud natural; ahí siendo, comprendiendo, queriendo, porque estéticamente nos vinculamos con el mundo. Si en la actitud fenomenológica del estar en medio del mundo la intuición es la fuente del comprender, en la actitud estética el sentimiento y la imaginación son determinantes. Y de nuevo, antes de entender o de conceptualizar sobre las cosas o sobre los fenómenos, nos hallamos estéticamente sumergidos en el mundo: tocamos y somos tocados, oímos, olemos, soñamos, imaginamos, nos entristecemos e incluso nos vamos muriendo.

En la perspectiva interpretativa, y de acuerdo con la propuesta de Heidegger en *Ser y Tiempo*⁴, el temple de ánimo constituye al ser humano en cuanto tal. A diferencia de las teorías estéticas modernas que sitúan la sensibilidad como momento que se perfecciona en lo racional (pensemos en la *Crítica del Juicio* de Kant y en las *Lecciones de estética* de Hegel), para la propuesta hermenéutica el temple de ánimo es originario y propio del ser humano pero también una disposición del mundo, mientras que los conceptos se derivan de él. Un estado de ánimo es ya una interpretación, porque mediante estos estados de ánimo el mundo llega a nosotros. En particular, en la angustia, la pasión o el dolor, el mundo adviene al ser humano, se agolpa sobre su existir. Entonces, el temple de ánimo no es un estado interior, sino la posibilidad de comprender el mundo. Para Heidegger, el estado de ánimo, el

⁴ En la sección sobre el Ser Ahí (*da sein*, ser humano) en cuanto tal, Capítulo V, pp. 155-202, de *Ser y Tiempo* (2003), Heidegger presenta al ser humano en su constitución más propia. La disposición anímica o temple de ánimo, el estado comprensivo y el discurso son los ámbitos en los que el ser humano se halla en el mundo.

comprender y el lenguaje constituyen al ser humano en su propiedad, no son características que se adhieren a un sujeto, sino al revés: el lenguaje hace al hombre, el estado de ánimo arroja al ser humano entre las cosas, y el comprender es una manera de estar relacionado con el entorno sin necesidad de conceptos o criterios teóricos a priori. De ahí que “Las dos formas constitutivas y cooriginarias de ser el Ahí son para nosotros la disposición afectiva y el comprender [...]. La disposición afectiva y el comprender están cooriginariamente determinados por el discurso” (Heidegger, 2003: 137).

Al asumir la actitud pedagógica como actitud fenomenológica que da prioridad al estar en el mundo, en lo inmediato del entorno y en la cotidianidad de nuestro hacer, el aprendizaje cobra sentido y se encarna en los contextos y en las experiencias vitales y se distancia del aprendizaje memorístico de enumeraciones, definiciones neutras, conocimientos, conceptos y modelos abstractos como verdades absolutas y definitivas.

Un poema, por tanto, nos deja inmersos en la tristeza originaria, en la honda emoción o en la angustia radical, nos deja en medio de la comprensión del mundo y, a su vez, esta experiencia se expresa discursivamente cuando nos vemos avocados a hablar de ello o a callar. En él nos vienen las cosas, tan próximas que se vuelven nada, es decir, totalidad efímera. Y los vínculos secretos entre los objetos, los espacios, los tiempos comienzan a revelarse en el poema. Todo comienza a integrarse con todo, todo vuelve a ser conjunto, universo, mundo. El poema despliega el estado de ánimo en el que experimentamos el asombro, sin palabras, en medio de los silencios

de aquello que no se puede nombrar. Gadamer lo expresa de este modo:

Ahora bien, la palabra del poeta no continúa simplemente este proceso de “ir instalándose” (Einhausung). Antes bien, le sale al encuentro como un espejo sostenido hacia él. Pero lo que aparece en el espejo no es el mundo, para nada esto o aquello que haya en el mundo, sino la cercanía misma, la intimidad misma en la que nos estamos un rato. En la palabra literaria y en su más alta culminación, el poema, este estar y esta cercanía ganan una permanencia (1996: 121).

Esta relación es decisiva para una pedagogía del poema. El mundo se aproxima sensiblemente cuando nos templamos el ánimo, cuando el dolor o la alegría se despliegan a través de las palabras o de los versos. En el mismo sentido, la existencia es un acontecimiento estético, por tanto, la percepción del mundo no es racional sino intuitiva y creadora. Cada experiencia de mundo es una creación: se inventa el mundo cada vez que existimos como dice Borges: “Buscamos la poesía; buscamos la vida. Y la vida está, estoy seguro, hecha de poesía. La poesía no es algo extraño: está acechando, como veremos, a la vuelta de la esquina. Puede surgir ante nosotros en cualquier momento” (2001, 17).

Educación, poesía e interpretación

Con estas consideraciones previas, se puede decir que el contexto más propio para las experiencias de lectura y escritura es el aula de clase con todo su entorno mundano. El aprendizaje del poetizar y del interpretar se desarrolla en el diálogo entre el maestro y sus estudiantes a cada instante.

Bajo una mirada transformadora, y en la perspectiva de los *Lineamientos curriculares del área de Lenguaje* (MEN 1998), se hace necesario vincular la poesía y la interpretación de textos a los procesos de formación en la escuela. Lejos de normatividades rígidas, aproximarse como lector al poema exige estar dispuesto a una apertura de sentidos a través de la imagen, la metáfora y

la sensibilidad. El acercamiento a la poesía, por tanto, rompe con las reglas que reducen la mirada sobre el lenguaje, sobre la lectura y sobre la escritura. De ahí que la poesía tome un lugar esencial en el currículo escolar. No es una actividad adicional para dejar que los niños escriban lo que quieren o para que jueguen con las palabras. Se trata de una experiencia vital con el habla y la escritura que desborda los márgenes de la pedagogía misma y se convierte en experiencia interpretativa del mundo.

El poema nace de un distanciamiento de lo cotidiano, pero para provocar un encuentro más material con las cosas. El poema crea un modo de sentir el mundo y el otro. Crea significación, inventa universos, da forma a imágenes, vuelve a lo real para mostrarlo aparente, y al contrario; da consistencia a las cosas, pero desdibuja lo real para perfeccionarlo en su evanescencia. El poema es energía destructora que construye, mirada sobre uno mismo que busca al otro, autocomprensión. Por tanto, el poema se lee en el aula para provocar estas experiencias vitales.

Al relacionar poesía y educación se llega a los procesos de interpretación. Esto quiere decir que el trabajo de lectura del poema en el aula genera miradas sobre nuestro entorno. De este modo, se va inventando el mundo desde la palabra. Así, en el ejercicio de una educación que libere de determinaciones, se poetiza; se imagina el mundo como posible e imposible. Esto exige pasar de una educación que busca la información sobre autores, obras o épocas, o que parte de modelos preestablecidos, a una educación que concibe el lenguaje como el ámbito propicio para la sensibilidad, la imaginación y el pensamiento crítico. Toma fuerza la experiencia interpretativa en la medida en que la lectura de una obra produce escrituras, es decir, signos verbales o no verbales en el intérprete. Quien se afecta por la obra se asoma al mundo en su auténtico decir, en su puro nombrar, en su genuino estar.

Aprender, por tanto, quiere decir dejar crear el mundo; dejar ser a la palabra en mi propia experiencia de mundo, dejar que el intérprete (el lector) se vuelva escritor de sí mismo y dé cuenta de lo que hay en su entorno. Por esto, educación, poesía e interpretación guardan una relación próxima en la medida en que se convier-

ten en experiencias originarias del mundo, de los otros y de sí mismo.

Hermenéutica, educación y cultura contemporánea

La perspectiva interpretativa o hermenéutica ha logrado establecer esas relaciones ocultas que se han mencionado. En este sentido, la educación deja de ser una repetición de actividades y de informaciones bajo un horario establecido desde afuera y desde unos modelos preestablecidos y abstractos válidos por sí mismos. Por el contrario, el tiempo interpretativo integra el mundo y los otros en sus quehaceres cotidianos. El niño comienza a apropiarse de su escritura, de su voz, de su mirada. El maestro es a su vez un intérprete, un lector y un escritor que comparte el mundo material con su discípulo. Hoy se asumen los saberes como interpretables, es decir, no son dogmáticos ni totalizantes; desde la sencillez del estar en el mundo se constituyen los caminos de la interpretación en la plurisignificatividad de lo que nos rodea.

La cultura contemporánea nos ha puesto en medio del mundo. Tenemos que ver con él, abrumados por la información, por el ruido, por el poder, por la violencia. Como si estuviéramos arrojados al peligro más destructor tenemos que responder a la multiplicidad, a la fuerza, a la indiferenciación, a la manipulación, a la desinformación. ¿Cómo reposar ante un mundo complejo? ¿Qué educación responde a tales requerimientos? ¿Qué sentido tienen la lectura y la escritura de poesía en este contexto? Los interrogantes cada vez se hacen más penetrantes.

Educación, pensamiento y poesía

A pesar sus condiciones críticas, estos contextos son los más propicios para restablecer las relaciones entre la pedagogía, el pensamiento y la poesía. Aprender a pensar es aprender a poetizar. Para ello, se debe sobrepasar esa diferencia rigurosa entre razonar y poetizar. Como en el origen de las civilizaciones (pensemos en los pueblos precolombinos, en los presocráticos, en fin, en oriente), la poesía y la filosofía se conjugaban porque corespondían a la vida misma. En la modernidad se perdieron estos lazos. Comien-

zan a separarse los saberes: la ciencia, las humanidades, las artes toman cada una su rumbo y, al hacerlo, se alejan de una comprensión integradora. Ahora se sufren sus efectos en el mundo contemporáneo.

Una educación para estos tiempos obliga a reconstruir esas cercanías. La poesía no es simplemente un juego vacío de metáforas o un entretenimiento para quienes les gusta llorar, emocionarse o deprimirse; el pensamiento no es el conjunto de las grandes verdades que dan fundamento a este mundo y que tienen carácter eterno, ideal e inalcanzable. Por el contrario, como lo indica Heidegger: “El poetizar es lo primero que deja entrar el habitar del hombre en su esencia. El poetizar es el originario dejar habitar” (1996: 176), es la condición fundacional del existir humano; por tanto, se confunde con el pensamiento. Pero el pensamiento a su vez es un experimentar el lenguaje en los contextos más diversos y más próximos. De aquí se desprende que pensar es interpretar, por tanto, crear perspectivas sobre el mundo. De nuevo, el encuentro entre pensar y poetizar se hace evidente. En síntesis, la educación hoy es el lugar para dejar pensar y para dejar poetizar. En estas condiciones, todos los saberes comienzan a vincularse hasta tal punto que de nuevo la matemática se aproxima a la poesía, la ciencia se acerca al arte, como en los pueblos ancestrales. En general, estas son las condiciones y los presupuestos que determinan una educación emancipatoria y crítica.

“El poetizar es lo primero que deja entrar el habitar del hombre en su esencia. El poetizar es el originario dejar habitar”

Cabe destacar, en esta relación entre educación e interpretación, lo significativa que se vuelve la relación pensamiento y poesía, pues el aula es el espacio abierto para que sucedan estas dos actitudes frente al mundo. El poema, por ser un texto que concentra muchos elementos en su brevedad, genera múltiples procesos de pensamiento como el inferir, el imaginar, el crear, el percibir y el comprender, entre otros. Por otra

parte, el sentido fenomenológico y estético de la poesía como experiencia imaginante se convierte en fuente de los procesos de lectura, escritura y de pensamiento crítico susceptibles de estimular en el aula. Finalmente, la relación entre lecturas y escrituras de textos poéticos se concibe de modo complementario, es decir, que leer el poema es a la vez escribirlo y, al contrario. Entonces, a medida que se cualifican los procesos de lectura, sucede algo semejante con los procesos de escritura. Qué más pertinente para los requerimientos de esta cultura de la información y de la debilidad de la criticidad que la interpretación de poemas, sobre todo porque transforma a los lectores en sus modos de ser y actuar, ya que estos textos desestructuran las formas rígidas y conservadoras de existir en el mundo. Son textos móviles que juegan entre lo ambiguo del aparecer y del ser, entre lo sugestivo del mostrar y del ocultar.

La interpretación. Hacia una poética del poema, de las lecturas y de las escrituras

Imprevisiblemente, en ese estar en el trato con las cosas aparece el poema. Como si se quebrara el mundo cotidiano, la palabra poética devela el tejido que duerme entre las cosas. Con una violencia poética el poema interroga por esa violencia que destroza la fragilidad de lo que somos. En el estado de ánimo que hace doler los ojos, el poema nos llama⁵. César Vallejo, afectado por la violencia de la guerra, ha inventado la palabra del dolor, el ruido de la muerte y, a su vez, ha derruido la guerra desde la palabra intranquila, desde la tristeza que responde a la destrucción, desde la ternura que vence la muerte. Escuchamos ahora su palabra poética e iniciamos un recorrido por ella desde su llamada, desde su interrogación, sin olvidar los niveles fenomenológico y estético:

⁵ Como ya se ha visto, el temple de ánimo constituye originariamente el existir humano. En César Vallejo, y en particular en este poema, precisamente la cólera es la fuente de la comprensión y del habla del poema.

LA CÓLERA QUE QUIEBRA AL HOMBRE EN NIÑO

La cólera que quiebra al hombre en niño,
Que quiebra al niño en pájaros iguales,
Y al pájaro, después, en huevecillos;
La cólera del pobre
Tiene un aceite contra dos vinagres.
La cólera que al árbol quiebra en hojas,
A la hoja en botones desiguales
Y al botón, en ranuras telescópicas;
La cólera del pobre
Tiene dos ríos contra muchos mares.
La cólera que quiebra al bien en dudas,
A la duda, en tres arcos semejantes
y al arco, luego, en tumbas imprevistas;
la cólera del pobre
tiene un acero contra dos puñales.
La cólera que quiebra el alma en cuerpos,
Al cuerpo en órganos desemejantes
Y al órgano, en octavos pensamientos;
La cólera del pobre
Tiene un fuego central contra dos cráteres.

Las lecturas del poema

Comienza ahora el camino de la interpretación fenomenológica y discursiva del poema. Momento a momento, modo a modo y horizonte a horizonte, el poema va haciendo camino sobre nuestra experiencia, interroga, entristece y hace pensar a la vez. Simultáneamente, como intérpretes lo vamos leyendo desde nuestro estar vinculados al mundo. He aquí el recorrido.

Los momentos de la lectura

Desde una perspectiva fenomenológica, y apoyados en algunas reflexiones de Paul Ricoeur⁶, se pueden determinar tres momentos

básicos en la lectura de un poema. El autor los llama mimesis, porque son modos de imitación de la realidad y, también, fabulación de la misma; son configuraciones que se confunden con lo existente, pero a su vez, lo transforman, lo configuran. En primer lugar, se encuentra la prefiguración o momento antes de la lectura (Mimesis I): en este lapso se integra toda la experiencia previa del lector, sus contextos y valoraciones. Estos elementos van prefigurando la lectura, es decir, la orientan y la dirigen hacia ciertos aspectos, de acuerdo con la experiencia de mundo del lector. Ricoeur lo sintetiza de esta manera:

Se percibe cuál es la riqueza del sentido de mimesis I: imitar o representar la acciones, en primer lugar, comprender previamente en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Sobre esta pre-comprensión, común al poeta y a su lector, se levanta la construcción de la trama y, con ella, la mimética textual y literaria (1987: 134).

⁶ Los textos *Tiempo y Narración* I y III e *Historia y Narratividad*, de Paul Ricoeur, desarrollan estas temáticas. A pesar de que estos criterios se refieran al texto narrativo, son aplicables al texto lírico puesto que en los dos se despliega el tiempo. Sólo que en el poema se intensifica la temporalidad en la palabra y en la imagen, mientras que en el texto narrativo se va constituyendo como trama o disposición de los hechos.

En segundo lugar, la configuración es el momento que corresponde a la lectura (Mimesis II): aquí ocurre la lectura del texto poético que ha configurado un mundo, entonces, el lector accede a ese mundo que es una imitación del mismo, inventada y configurada como un universo creado, es decir, como un texto. Ricoeur presenta algunas características de este proceso: “Con mimesis II se abre el reino del como sí” (1987: 134) o “mimesis II ocupa una posición intermedia sólo porque tiene la función de mediación. Esta función de mediación proviene del carácter dinámico de la operación de configuración, que nos ha hecho preferir el término de construcción de la trama al de trama simplemente, el de disposición al sistema” (p. 135) Finalmente, el tercer momento en el proceso de la lectura es el de la refiguración o momento después de la lectura (Mimesis III) en el que se da el diálogo entre el lector y el texto. El lector puede distanciarse y a su vez se vuelve creador porque ha cumplido con el proceso de interpretación; ha constituido una perspectiva desde la que ha leído el texto. Ricoeur la define así: “Generalizando más allá de Aristóteles, diré que mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección, pues, del mundo configurado por el poema y del mundo en que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica” (p. 144).

De esta forma, puede verse el carácter circular del proceso: se ha iniciado con la experiencia humana vital y se ha regresado a ella. Durante este tiempo el lector ha sido transformado en sí mismo y ha reconstituido su mundanidad. Ricoeur insiste en el proceso de retorno al mundo en este momento de la lectura: “Sólo al término del recorrido de mimesis adquiere un contenido concreto la tesis enunciada al inicio de este capítulo: la narración tiene su pleno sentido cuando es restituida al tiempo del obrar y del padecer en la mimesis III” (1987: 144)⁷.

En fin, la lectura es un acto eminentemente vital y liberador, según lo anotado. La pre-

gunta es: ¿Es posible generar estas experiencias en el aula?

Bajo estas condiciones, se oye ahora al poema. Hay un antes, una prefiguración, que tiene que ver con haber tenido alguna cercanía con la muerte, en un país donde la guerra mantiene su desastre. Esto determina nuestra lectura, por ello, el poema llega hasta lo íntimo. Escuchemos estos versos:

La cólera que quiebra al hombre en niño,
Que quiebra al niño en pájaros iguales,
Y al pájaro, después, en huevecillos;
La cólera del pobre
Tiene un aceite contra dos vinagres.

Simultáneamente, se da el momento de la configuración. El poema crea el mundo: la cólera que rompe y da fuerza, que destroza y crea. El poeta ha inventado el poema que reproduce la guerra que le ha causado dolor y tristeza. Luego de leerlo reconfiguramos el mundo: la cólera ahora no es destrucción sino creación, comprendemos que el estado anímico de la cólera se vuelve fuerza que vence la guerra. La guerra ahora tiene otro sentido para el lector después de haber leído los versos de Vallejo. Así se da el proceso circular y hemos sido transformados por el poema en nuestra experiencia más dolorosa con el mundo. Del mismo modo, el hombre, los pájaros, los niños, los huevecillos y los pobres adquieren un matiz distinto, tan parecido al aceite que refresca las heridas del vinagre. Lo que antes no tenía relación ahora se integra en su esencia. El mundo queda duplicado y, más allá de la duplicación de las dos heridas que producen los dos bandos que luchan y destruyen, la energía creadora renueva todo; se transforma en aceite purificador. Los pájaros se vuelven huevecillos y con esto se vence la muerte. Después de la lectura del poema el lector es otro, se hace creador. La experiencia de la guerra en él se transforma.

Los modos de lectura

La lectura del poema puede darse de un modo existencial o de un modo dialéctico. Tales denominaciones tienen que ver con el horizonte de interpretación desde el que se hace énfasis. Estas

⁷ En la segunda sección, en el capítulo 4, titulado “El mundo del texto y el mundo del lector”, de *Tiempo y narración III*, Paul Ricoeur desarrolla con mayor detalle este momento de la lectura.

experiencias de lectura se dan simultáneamente, pero para efectos de exposición se tratan por separado. En primer lugar, desde el horizonte existencial, la lectura integra tres ámbitos que corresponden a la constitución del ser humano en cuanto intérprete⁸, como lo ha desarrollado Heidegger en *Ser y Tiempo*: por una parte, es un encuentro estético porque experimenta lo sublime de los acontecimientos, por otra, se manifiesta como lenguaje en la palabra del poema, y finalmente, es una forma de comprensión de lo que es. Es decir, estos tres existenciaros: el temple de ánimo, el comprender y el discurso configuran la forma de ser del ser humano en cuanto tal como lector. Bajo esta caracterización, cada vez que se lee, la palabra funda el mundo, invoca las cosas en su nombrar. En esta perspectiva, el mundo es lenguaje y como tal afecta sensiblemente al lector, sin mediación racional o conceptual. Las palabras se aproximan estéticamente al lector y le provocan asombro, desconcierto, emoción, angustia.

De esta forma, el poema se abre al lector y el lector al poema. El diálogo es inevitable, pero es estético y comprensivo, y a su vez, dialógico. Así, existencialmente hemos sido tocados por el poema. El modo de lectura existencial nos deja ante el abismo del lenguaje, nos determina como seres sensibles y nos sitúa en medio de lo que existe, en la cercanía con el otro y en la proyección de nosotros mismos. Escuchemos de nuevo otras imágenes del poema de Vallejo:

La cólera que al árbol quiebra en hojas,
A la hoja en botones desiguales
Y al botón, en ranuras telescópicas;
La cólera del pobre
Tiene dos ríos contra muchos mares.

⁸ Estos tres ámbitos tienen que ver con los existenciaros expuestos en el apartado sobre la constitución existencial del Ahí (pp. 155-188). Esta exposición ya se ha desarrollado en la sección "Estética y poesía" de este artículo.

La primera imagen revela el sobresalto del quebrarse; pero aún más, esa sublimidad de lo roto, de lo caótico, de lo inconmensurable. La cólera ha quebrado el árbol en hojas y al hacerlo se multiplican las visiones del objeto: las hojas en botones, los botones en ranuras y así infinitamente. La mirada no alcanza a capturarlas todas. El mundo se vuelve estético: sublime. El lector se asombra porque percibe una ráfaga de palabras que destroza la realidad y la multiplica; la herida toca el espíritu sensible sin causar la muerte,

por el contrario, impulsa a abrir los ojos para experimentar lo infinito.

Estéticamente surgen metáforas de transformación de unos objetos en otros. Fluyen una tras otra y cada vez se acentúa el ámbito de lo abierto, como disposición de tramas de metáforas. Las ranuras telescópicas no dejan límites cósmicos, la imaginación se prolonga y se multiplica. Los ríos que sugieren

movimiento y devenir sobrepasan los mares que son signos de quietud y eternidad. El universo se percibe en constante cambio y creación. De esta forma, afectación, comprensión y palabra se funden en el poema para inventar otra visión de la guerra. Se trata de concebirla como lucha de los elementos, devenir de lo inconstante y fugacidad de lo instantáneo que se llena de eternidad en movimiento.

Lectura esencial o dialéctica

El segundo modo de lectura es de carácter dialéctico. Como se ha esbozado, ocurre un retorno a la relación entre pensamiento y poesía. Superada la dicotomía entre intuición y concepto desde la fenomenología, el ámbito del poema entra en diálogo con la dimensión del pensar. El pensar a su vez recobra su fuerza originaria. Más que explicar o conceptualizar, el pensar tiene que ver con el comprender y con el estar inmerso en el mundo. No debe existir separación entre

lo que se percibe y las ideas de lo percibido. Más bien, lo que se intuye es lo que se piensa. No se buscan las explicaciones de las cosas y del mundo fuera de él, sino en él mismo. Así, la actitud del pensador es semejante a la del poeta. He aquí el encuentro. Por esto, el poema hace pensar y a su vez el pensamiento se aproxima al poetizar. En este sentido, se lleva a cabo una lectura pensante, dialéctica.

Este carácter dialéctico de la lectura tiene un sentido distinto al de la dialéctica metafísica de las dicotomías que se superan por la unificación⁹. No se trata de cerrar las oposiciones, sino, al contrario, de padecerlas, de suspenderlas en la tensión, sin que una se imponga sobre la otra, sin anularlas. En el poema, lo sensible y lo inteligible se funden uno en el otro. Ninguno supera al otro, sino que, en el mundo sensible del devenir, brota lo inteligible de la permanencia. En el poema, la apariencia y el ser se fusionan: sonido y sentido, palabra e idea son lo mismo; no se puede separar el contenido de la forma. La forma es del contenido y el contenido es de la forma. Todo esto porque ocurre el juego dialéctico de los contrarios. Y a pesar de esa aproximación, tanto forma como contenido se sostienen en lo que ellos son, precisamente como dimensiones contrarias.

En el ejercicio concreto de la lectura, el lector va experimentando esta dialéctica: en cada parte del poema comprende lo general. Cada instante es imagen de esa eternidad inestable que se expone a la fugacidad, entonces, cada vez que se nombra la muerte se acentúa la vida. En consecuencia, el lector reúne los opuestos para sumergirse en ellos. Lo real y lo imaginario se desdibujan en el poema sin anularse. Volvamos a los versos de Vallejo:

La cólera que quiebra al bien en dudas,
A la duda, en tres arcos semejantes
y al arco, luego, en tumbas imprevistas;
la cólera del pobre
tiene un acero contra dos puñales.

⁹ Se hace referencia a la dialéctica de Hegel, de carácter ideal y racional, cuya función es unificar las oposiciones.

El primer verso es una señal de esta dialéctica de la no superación: *La cólera que quiebra al bien en dudas* pone en juego el bien y las dudas. Invierte la relación de la dialéctica racionalista. Como lo indica Cortázar¹⁰, expone la analogía, es decir, deja los dos términos de la oposición como ámbitos de una contradicción que no se resuelve. Esto de inmediato establece una relación muy estrecha entre la dialéctica y la metáfora. En este sentido, Cortázar dice:

Al pensar lógico, el pensar (mejor, el sentir) mágico poético contesta con la posibilidad A=B. En su base, el primitivo y el poeta aceptan como satisfactoria (decir 'verdadera' sería falsear la cosa) toda conexión analógica, toda imagen que enlaza datos determinados. Aceptan esa visión que contiene en sí su propia prueba de validez. Aceptan la imagen absoluta: A es B (o C, o B y C): aceptan la identificación que hace saltar al principio de identidad en pedazos (1994: 271).

Como se ve, la dialéctica poética de la metáfora rompe la dialéctica de la identidad en la que todo A es A y todo B es B. Ahora A es B. En cada uno de sus versos el poema de Vallejo produce esta relación. El bien se destroza en múltiples dudas; el bien como concepto que se opone al mal es insuficiente; el bien que es bien en la lógica racionalista ya no es bien en la metáfora del poema, el bien es duda. Lo dudable se propaga indefinidamente, no hay ideas o conceptos que detengan el proceso de ruptura. Pero luego, la imagen: *A la duda, en tres arcos semejantes*, revela que es interminable el quebrarse que produce la cólera y los arcos se rompen en tumbas: *y al arco, luego, en tumbas imprevistas*. El mundo creado es ilimitado e imprevisto; no hay leyes constantes, no hay explicaciones que lo fundamenten.

¹⁰ En el texto "Para una poética", en *Obra Crítica 2* (1994), Cortázar muestra la analogía como un modo distinto de poner en juego los contrarios. De algún modo, la dialéctica poética tiene la forma de la analogía. En ella los dos términos siguen jugando como en paralelo sin desvanecerse. A la vez, producen un efecto de fusión y de indeterminación que crean la ambigüedad poética en los textos.

Todo se ha roto por la cólera. Finalmente, el poema en esta sección dice: *la cólera del pobre / tiene un acero contra dos puñales*, inventa la dialéctica poética en la que el acero vence los puñales, en la que la fuerza de la materia que es informe (el acero), casi como un espíritu suprime la fuerza de la forma de los puñales que son los que pueden causar la muerte física. El acero es el espíritu que es materia, pero que no es el puñal que provoca la muerte; sin embargo, el puñal está hecho de acero. La dialéctica invierte los valores. En Jacques Derrida este proceso es deconstructivo¹¹. La metáfora deconstruye la relación entre las oposiciones para que una y otra se suspendan como diferentes. Entonces, la metáfora difiere, así lo hace aquella de la fuente de Paul Valéry. Derrida lo expresa en su texto “Qual, cual. Las fuentes de Valéry”: “No escucharemos, pues, la fuente misma para saber lo que es o lo que quiere decir: más bien los giros, alegorías, figuras, metáforas, como se quiera, en que se ha apartado, para perderla o para encontrarla, lo que siempre vendrá a ser lo mismo” (1989: 321). De igual manera, en este poema de Vallejo la metáfora de la cólera se dispersa en infinitos sentidos por todo el poema y se vuelve temporal, de modo que las oposiciones no se cierran y no llegamos al sentido último de la cólera, sino a su apariencia esencial (aceite, río, acero, fuego). Por tanto, el pensamiento racional, que siempre supera las oposiciones mediante la unificación, y en el que sale derrotado el mundo sensible frente al mundo inteligible, en el que los sentidos quedan sometidos a la razón y el mundo del devenir que es aparente se ve subordinado al mundo de la eternidad que es el verdadero, queda destruido por el pensamiento poético.

¹¹ Los textos “Différance”, “La diseminación” y “Mallarmé” desarrollan algunos aspectos de su propuesta deconstructiva.

En este poema de Vallejo la metáfora de la cólera se dispersa en infinitos sentidos por todo el poema y se vuelve temporal, de modo que las oposiciones no se cierran y no llegamos al sentido último de la cólera, sino a su apariencia esencial.

En síntesis, la lectura dialéctica o deconstructiva, en la perspectiva interpretativa, rompe con esas restricciones y se vuelve analógica. De ahí que lo real y lo imaginario se confunden; el mundo de la verdad que es estable y el mundo de la mentira que es inestable se fusionan. Lo real no es real ni lo aparente es aparente. Como se ve, este es un nivel de lectura muy profundo porque

el lector se ve transformado y reconoce el lugar para esta dialéctica poética. De nuevo, la pregunta: ¿Las prácticas de lectura de poesía en el aula han ayudado a desarrollar este modo de lectura?

Los niveles de lectura del texto¹²

Finalmente, otro aspecto sobre la interpretación del poema tiene que ver con los niveles de lectura¹³. Esta estrategia metodológica facilita reconocer los alcances del lector frente al texto y ayuda a la evaluación de procesos de lectura y escritura de niños y jóvenes porque permite medir el nivel de logro en el diálogo con el texto, en particular, con el poema. Los niveles de lectura que se han asumido universalmente, con algunas variantes, son:

a) Una lectura *literal* para identificar ideas y estructuras explícitas del texto: ¿Qué y cómo nombra el mundo el poema? “En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el

¹² Los lineamientos curriculares de lenguaje presentan tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico.

¹³ En Colombia, a partir de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación, las experiencias de evaluación externa a través de las pruebas de Estado, de la prueba Saber y del proyecto de Evaluación Censal de Competencias Básicas en la ciudad de Bogotá, y a nivel internacional con el proyecto Serce y la prueba PISA, se han venido consolidando unas categorías universales sobre los niveles de lectura.

modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del ‘diccionario’ o de los significados ‘estables’ integrados a las estructuras superficiales de los textos” (MEN, 1998: 75).

b) Una lectura *inferencial*, analítica o sintética que indaga por lo que no está explícito en el texto: ¿Qué no dice el poema?: “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (MEN, 1998: 75).

c) Una lectura *crítico intertextual* que indaga por las relaciones del texto con otros, desde la posición del lector, sus contextos y su enciclopedia; en este caso, el tejido que forma el poema con otros textos, tanto poéticos como no poéticos, las relaciones con lo real y las conexiones entre textos de diversos tiempos o lugares:

Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (MEN, 1998: 75).

La lectura literal del poema de Vallejo

Si se hace un recorrido de comienzo a fin por el poema, la cólera es una temática global que integra todos los elementos del texto. En el poema, todo está vinculado con este estado afectivo, la cólera. Al ver literalmente la construcción del poema, este sentimiento se repite en todas las

proposiciones, por tanto, articula el texto a nivel general y en cada imagen particular. El poema se divide en cuatro propuestas o secciones de imágenes, identificadas por el uso del punto seguido (.): la primera relaciona el hombre, el niño, el pájaro y los huevecillos; la segunda el árbol, las hojas, los botones y las ranuras; la tercera, el bien, las dudas, los arcos y las tumbas; la cuarta, el alma, el cuerpo, los órganos y los pensamientos. De otro lado, cada serie de imágenes está reforzada con una afirmación más abstracta que reitera y nombra *la cólera del pobre* a través del aceite, los ríos, el acero y el fuego. El verbo tener acentúa este carácter integrador de las imágenes porque caracteriza con precisión la cólera. Estas dos proposiciones en cada sección del poema están unidas por un punto y coma (;). Estas son las marcas en la expresión que van determinando la estructura formal del poema.

En particular, en la última estrofa leemos literalmente: *La cólera que quiebra el alma en cuerpos*. A esta imagen general se llega por un proceso progresivo de abstracción de las imágenes anteriores. Entonces, el alma que tiene una connotación metafísica inmaterial se rompe en cuerpos que tienen un sentido material. Este giro poético se orienta hacia esa evanescencia del cuerpo. Prosigue la imagen en descomposiciones paulatinas, indicadas tácitamente por el verbo “quebrar”: *Al cuerpo en órganos desemejantes*. Como en un descenso hacia lo físicamente perceptible (los órganos), se experimenta esa multiplicación. Pero, en la secuencia de descomposiciones sucesivas hay un retorno a los pensamientos, es decir, a lo inmaterial pero multiplicado: *Y al órgano, en octavos pensamientos*. Hasta aquí la primera parte. La puntuación (;) integra una afirmación complementaria, de orden general, pero no de índole tan abstracta como la primera. Sin embargo, generaliza y articula todo lo expuesto en el poema: *La cólera del pobre / Tiene un fuego central contra dos cráteres*. El poema se cierra con una imagen que se sostiene entre el fuego y los cráteres. El fuego como proceso destructor y creador fluctúa entre los huecos que produce la guerra. El sentido activo del fuego se sobrevive entre los vacíos que producen las bombas. Se oye de nuevo esta sección del poema:

La cólera que quiebra el alma en cuerpos,
 Al cuerpo en órganos desemejantes
 Y al órgano, en octavos pensamientos;
 La cólera del pobre
 Tiene un fuego central contra dos cráteres.

El nivel inferencial de lectura

Pero detrás de este lado formal del poema hay muchos sentidos insinuados; muchos silencios que llaman al lector. Por ejemplo, por un lado, no sólo se quiebra el alma en cuerpos, sino la historia misma; el acontecimiento de la guerra es tan monstruoso que cambia el rumbo de los pueblos. Pero también se quiebra la palabra por la fuerza de los acontecimientos y el poeta tiene que romperla y volverla metáfora multiplicada para que se oiga. Por otro lado, bajo la perspectiva de una lectura dialéctica, y al volver a la última imagen del poema, puede afirmarse que La violencia de la metáfora hace frente a la violencia de la guerra histórica y la palabra queda como un eco que perdura en su destrucción sin destruirse, para producir también este efecto antidestructivo de la poesía; esto indica que el poema hace perdurar a los cuerpos en su deshacerse incesante a pesar de su tragedia. La cólera del pobre es fuego, *logos*, en su acepción más originaria, sentido central, lucha que se sostiene activa ante las embestidas de la cólera humana. Pero el poema transforma la guerra en una guerra de la palabra que hoy todavía nos interpela.

De otra parte, si recurrimos a las críticas de pensadores como Nietzsche o Heidegger, en el poema hay una posición semejante a esa crítica. El desvanecimiento del mundo del más allá, de la metafísica como fundamento de lo aparente, son evidentes. Las relaciones en todo el poema: hombre-niño, árbol-hojas, bien-dudas, alma-cuerpo, dejan ver el desgaste de lo general frente a lo particular, de lo abstracto frente a lo concreto. Aquí, en el cierre del poema, se acentúa el contraste en la medida en que hay una inversión: el fuego es el que se enfrenta a los cráteres. El fuego es como la materia abstracta y los cráteres son las manifestaciones concretas. Por eso, la dialéctica poética se hace más com-

pleja. El fuego se eleva sobre los cráteres, pero los cráteres continúan existiendo, no se extinguen y tampoco el fuego cesa. Ningún término de la comparación desaparece y a su vez esta última imagen impulsa al lector a volver al inicio del poema. Por tanto, ocurre un juego circular en la lectura que no tiene principio ni fin, sino que mantiene la contradicción intacta; esto hace que el poema se lea de nuevo y exija una nueva interpretación. Entonces, a través de este proceso se ve que este nivel de lectura recoge lo esencial del poema: el despliegue semántico de la cólera lo articula. Se podrían analizar más aspectos a partir de estas consideraciones, pero eso lo dejamos al nuevo lector. Un recorrido ético es factible, lo mismo que uno político. De hecho, este poema pertenece a *Poemas humanos*, un libro en el que Vallejo se hace sensible a la crisis que se manifiesta históricamente en la Guerra Civil española.

El poema no está solo
 sino que se interrelaciona
 con otros textos y forma
 un tejido con ellos de
 una manera eminente,
 distinta, porque guarda una
 dialéctica de lo irreductible,
 una dialéctica de lo
 diferente.

En fin, este nivel inferencial no sólo se refiere al sentido sino también a la forma. Habría que pensar en la función de la puntuación, en las metáforas que ha inventado el poeta. Por ejemplo, en la metáfora *La cólera que al árbol quiebra en hojas* deja entrever una nueva visión de la naturaleza, una ruptura de la lógica de las palabras, una animación de lo inanimado como la cólera; en fin, muchos elementos se silencian en el poema.

Hacia la lectura crítica e intertextual

Después de este recorrido, tanto formal como de sentido, viene el distanciamiento del lector quien retorna fenomenológicamente al mundo circundante. El lector se aleja del texto y lo ve en perspectiva; constituye así un horizonte de interpretación desde sus contextos, desde su entorno mundano, y como se halla inmerso en el mundo y el mundo es un tejido de significatividad, se ve en la necesidad de relacionar el poema con otros textos, con las circunstancias histórico-culturales, y con otros saberes que también son perspectivas de mundo y que en la experiencia de lectura se van integrando. El distanciamiento le permite valorarlo, comprenderlo en su carácter de texto poético concreto, diferente de otros, sean cuentos, otros poemas, imágenes de cine, conceptos filosóficos, documentos históricos. Esta toma de distancia lo regresa a su entorno inmediato, pero transformado por la experiencia de lectura que ha tenido con el poema. El poema tiene la fuerza integradora sobre el lector porque lo vuelve más sensible al mundo cotidiano, a los efectos desastrosos de la guerra, a las consecuencias de un pensamiento centrado en los conceptos, en las razones y en las abstracciones, y por tanto, en las ideologías de la dominación.

Por ejemplo, la serie de imágenes *La cólera que quiebra al hombre en niño, / Que quiebra al niño en pájaros iguales, / Y al pájaro, después, en huevecillos...* puede compararse con el arte de la vanguardia y el pensamiento del momento (fenomenología, existencialismo, entre otros) para mostrar cómo se trata de una nueva posición frente al contexto mundial en un instante de la historia, determinado por unos sucesos dolorosos. De este modo se construye una visión más amplia y compleja de la historia desde la cultura, desde la poesía en su relación con otras manifestaciones del pensamiento, las artes y las ciencias. Esto hace pensar que el poema no está solo sino que se interrelaciona con otros textos y forma un tejido con ellos de una manera eminente, distinta, porque guarda una dialéctica de lo irreductible, una dialéctica de lo diferente, hablando



en términos de Vattimo o Jacques Derrida¹⁴. En fin, el poema se entrelaza con los contextos más próximos de lector y desplaza los fundamentos y las verdades irrefutables.

Desde estos procesos de lectura del poema retornamos a la escuela. Surgen muchas preguntas: ¿De qué modo la lectura involucra todos estos aspectos, cuyo eje primordial es el sentido estético del mundo? ¿Es posible en la escuela generar una concepción de la lectura como constitución vital del mundo y como vehículo de interpretación que transforma y sitúa críticamente frente a lo que circunda al lector? ¿Qué lugar tiene la lectura de poesía y cómo se realiza la aproximación interpretativa a los textos poéticos en el aula?

Las escrituras

Las escrituras del texto son las respuestas a la interpelación del poema. Son muchas y diver-

¹⁴ Existe una proximidad entre la poética vallejiana y estos pensadores posmetafísicos contemporáneos

sas como las lecturas. Se constituyen escrituras éticas, políticas, estéticas, científicas, fenomenológicas, filosóficas, poéticas, teatrales. Este proceso interminable se va dando simultáneamente con la lectura. De algún modo, leer es ya escribir. Porque leer no es sólo recorrer las letras de un texto escrito, ni los textos son únicamente signos escritos, por tanto, escribir hace parte esencial del leer. Escribimos en el silencio de la lectura sin pronunciar palabras; escribimos a través de imágenes, de sonidos, de vacíos, de materiales. Toda lectura ya es escritura y toda escritura es interpretación.

Pero sobresale un aspecto que ha sido planteado por Jacques Derrida¹⁵: la escritura como efecto deconstructor del pensamiento racional occidental. Esto quiere decir que la escritura, a diferencia de la visión metafísica que la condena como simulacro de simulacros, es la que destruye las dicotomías. La escritura vuelve simulacro hasta lo conceptual y lo inteligible. Lo escrito no es otra cosa que señal de algo ausente que ya es máscara, simulacro. Cuando algo queda escrito no se necesita de la presencia de quien lo escribió ni de las cosas sobre las que se ha escrito. Esto hace que el “logofonocentrismo” característico del pensamiento racional de Occidente, que da prioridad a la lógica y a la voz, sea rebasado cuando se piensa la escritura como huella de la ausencia. Entonces, lo escrito se vuelve juego textual, tejido que hace conexiones múltiples para que sean leídas. Por esto,

El advenimiento de la escritura es el advenimiento del juego: actualmente el juego va hacia sí mismo borrando el límite desde el que se creyó poder ordenar la circulación de los signos, arrastrando consigo todos los significados tranquilizadores, reduciendo todas las fortalezas, todos los refugios fuera-de-juego que vigilaban el campo del lenguaje. Esto equivale, con todo rigor, a destruir el concepto de “signo” y toda su lógica. Sin lugar a dudas no es por azar que este desbordamiento sobreviene

en el momento en que la extensión del concepto de lenguaje borra todos sus límites (Derrida, 2003: 12).

La escritura se rebela contra la presencia de lo permanente del pensamiento metafísico. El mundo inteligible como fundamento de este mundo sensible se destruye mediante la escritura. La escritura es una huella que es preciso leer sin buscar su fundamento; tomarla como texto que articula sentidos, pero en contextos cada vez distintos. La escritura siempre es contextual, nunca única; depende de la posición en el tejido. Se leen los nodos, porque se escriben los nodos, los nexos, los encuentros. Y el poema de Vallejo es un tejido que anuda diversas imágenes de la cólera del pobre. Todo lo encontramos en ese tejido que, como simulacro, es una marca de todo lo que existe fuera del tejido, pero que se conecta con él.

La escritura es una huella que es preciso leer sin buscar su fundamento; tomarla como texto que articula sentidos, pero en contextos cada vez distintos. La escritura siempre es contextual, nunca única; depende de la posición en el tejido.

Finalmente, la escritura es una marca de la muerte, no de la eternidad. En la firma de quien ha escrito está esa marca de su ausencia y de su ya no estar aquí. La escritura es un efecto de la muerte. Vallejo ha escrito su poema para dejarnos la marca de esa muerte que padeció cuando experimentó la muerte desoladora sobre los campos de España. La muerte, por esto, es la fuente de la escritura, pero la escritura es una indicación de que estamos vivos. Sólo quien ha vivido ha podido escribir, por tanto, la muerte en la escritura tiene un sentido afirmativo y no metafísico. No esperamos la otra vida del más allá, sino que ya estamos en ella en el aquí de la escritura.

¹⁵ En *De la gramatología* y en *La escritura y la diferencia*, Derrida expone estos aspectos. Muestra la ruptura con la visión metafísica del lenguaje.

Nos deshacemos en esas marcas que se escriben a diario y que en un poema se vuelven más intensas e irrecuperables, pero reiterables y legibles. “Ahora bien, la escritura sería la posibilidad para el significante de repetirse sólo, maquinalmente, sin alma que viva para sostenerle y ayudarle en su repetición, es decir, sin que la verdad se presente en ninguna parte” (Derrida, 2007: 167).

¡Cuánto se puede perder en los procesos de aula al no abordar estos aspectos de la escritura! La escritura no es un proceso adicional a la lectura o un ejercicio esporádico para resumir lo leído o para informar a alguien sobre lo observado. Más bien, la escritura es esa señal de que nos morimos porque ahora estamos vivos. Esa marca de cada uno, esa propiedad de sí mismo, no enajenable, que abre el sentido de la libertad. Es esa forma efectiva de diluir los absolutismos y los dogmatismos. ¡Cuánto pierde el niño en el aula si no rompe su propia escritura para que se confronte consigo mismo y su propio entorno vital! ¡Cuánta esclavitud, cuánta violencia, cuánto fuego de armas cuando no se escribe con el propio “fuego central” de la escritura desde la pobreza de la sencillez! ¡Cuánta muerte en nombre de la verdad!

Conclusión

La lectura y la escritura que provienen del poema se estallan, quiebran las ventanas del aula: el mundo de afuera entra y el mundo de adentro sale. En la lectura de un poema, la escuela se entrelaza firmemente con el mundo y el mundo permea la escritura y la lectura. No hay fronteras ni márgenes cuando el maestro lee de muchas formas el poema o cuando escribe junto con sus niños o sus discípulos. El poema rompe los muros, destroza las ventanas de hierro, desoculta las sombras, abre las miradas.

Las imágenes poéticas y las metáforas estallan en el ámbito de lo cerrado para que todo se entrechoque levemente con una violencia de armas que no estallan. El poema se lee y se escribe de muchas formas, así como el ser humano en el mundo lee y escribe de múltiples maneras. No hay límites para la palabra, sólo experiencias estéticas que suprimen los límites y determinan

nuestro estar ahí en lo que nos pertenece para dejar que al otro también le pertenezca. La poesía quiebra las fronteras del aula.

Reconocimientos

El artículo se asocia al proyecto “Educación en Territorios de Fronteradentro”, del Grupo de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional. Es producto de las discusiones y las prácticas de aula con docentes en los departamentos de Putumayo y Guaviare, y de Bogotá.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. L. (2001). *Arte Poética*. Barcelona: Crítica.
- Bachelard, G. (1993). *Poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, J. (1994). *Obra Crítica. 2*. México: Alfaguara.
- Derrida, J. (1984). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Derrida, J. (2007). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (2003). *De la gramatología*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferrari, A. (1972). *El universo poético de César Vallejo*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Gadamer, H. G. (1993). *Poema y diálogo*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H. G. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gutiérrez Girardot, R. (2000). *César Vallejo y la muerte de Dios*. Bogotá: Panamericana.
- Heidegger, M. (1996). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Odos.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2003a). *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*. Buenos Aires: Biblos.
- Husserl, E. (1985). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: FCE.

- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Salamanca: Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ortega, J. (1986). *La teoría poética de César Vallejo*. Providencia: Del Sol.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y Narración, vol. I*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y Narración. vol. III*. México: Sigo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Sartre, J. P. (1973). *La imaginación*. Buenos Aires: Suramericana.
- Vallejo, C. (1988). *Obra poética. Edición Crítica Américo Ferrari*. Bogotá: Allca.
- Vattimo, G. (1990). *Fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.