

APROXIMACION  
A LA INVESTIGACION  
CIENTIFICA

# LA PALABRA y la imagen

Julio Concepción Suárez

«...lo que tocamos y vemos y oímos y gustamos y olemos y pensamos, las realidades que inventamos y las realidades que nos tocan, nos miran, nos oyen y nos inventan, todo lo que tejemos y destejemos y nos teje y desteje... es siempre la misma realidad plena, ... todo está lleno hasta los bordes, todo es real, todas esas realidades inventadas y todas esas invenciones tan reales... están llenos de sí, hinchados de su propia realidad...»  
Octavio Paz, *El mono gramático*, pág. 51.

Uno de los aspectos tal vez menos cuidados en el estudio de la *palabra* y del texto es sin duda su *componente sensorial* (visual, sonoro, afectivo, icónico...) Paradójicamente, ha sido desde fuera de la lingüística y de modo reflejo de donde se ha retomado la conciencia de esos otros componentes también verbales de la lectura, aunque hayan sido previamente manipulados y deformados por ciertos usos de una pretendida comunicación social.

En cualquier caso, nos sirven: hay un tipo de lectura (un nivel importante) y particularmente entre los niveles medios de la enseñanza y los más pequeños, en el que esos componentes verbales tienen sentido, cuando el lector aún no ha pasado (o lo está haciendo) a los otros componentes más abstractos del significado y del sentido: al texto como tal.

Cuando el alumno se encuentra con la palabra escrita (el texto literario) en estos niveles medios entre la E.G.B. y el B.U.P. emplea mecanismos de lectura que no difieren del todo respecto a lo que viene haciendo en el resto de la comunicación observada. La *imagen*, el *sonido*, las *formas*, la *capacidad plástica*, los *componentes sensitivos* de las palabras son la estructura elemental de su lectura y prevalecen sobre los otros componentes puramente verbales: *léxicos* o *gramaticales* sobre todo.

Esa fuerza de la imagen (tiranía en algún caso) se encuentra paralelamente reforzada por el alimento constante que supone la llamada comunicación visual: el color, la forma sensual, los dibujos animados, Petete y otras cosas. Hace unas décadas, la civilización de la «pre-tele», que atomizaba unos reales entre muy pocos tebeos y ocasionales sesiones de Charlot, estaba marcando sin saberlo la otra vertiente de la palabra: el sentido y la abstracción verbal.

Adiestrado progresivamente y de forma calculada en el aprendizaje de la *pasividad visual* (sensual, en definitiva), no resultaría fácil determinar cuántas horas un espectador de estos niveles es capaz de permanecer *sin más* ante una pantalla, en la que o

no existen palabras o existen confundidas con el cuerpo de las cosas a las que se les fuerza a designar.

En ciertos sistemas de comunicación, la palabra se ha vuelto mágica, casi fotográfica, plástica, corpórea, al margen de lo lingüístico, en un astuto círculo vicioso, en el que no se sabe ya si es primero su sensualidad o su valor. Con todo esto, en el paso del alumno desde una *comunicación básicamente sensitiva a otra intelectual*, desde la pura *imagen* al *concepto*, existe un *retraso* y *désajuste* calculadamente dosificado y progresivo (regresivo, mejor).

## EL NIÑO Y LA PALABRA

En sus primeros cuentos infantiles, en las hazañas que el más pequeño empezaba a detallar o a mentir a sus amigos, el valor plástico, icónico, de las palabras es evidente. Tanto en sus lecturas como en sus relatos, la etapa más infantil (primeros cursos de la Básica) el niño valora sobre todo las cualidades sensoriales de términos seleccionados en función de su color, violencia, sabor, sentimientos de todo tipo.

Su «razonamiento» no es complejo: primero contaba a sus padres las cosas sucedidas con las palabras aprendidas: *el maestro me castigó; comí chicle; pegué a Tonín...* Cuando se da cuenta de que las palabras son algo más que lo verbal, que por sí mismas tienen poder suficiente como para transformar los mismos hechos y crearlos de otra forma, descubre su poder mágico, su hechizo. Empieza a valorar entonces sus componentes sensitivos, consiguiendo transformar víctimas en culpables y montañas en simples montículos.

Por otra parte, al leer sus primeros textos infantiles, seleccionados por la contigüidad con su experiencia, lo que uno son imágenes verbales sacadas de su encuentro con las cosas; y así va dando a las palabras reposo y movimiento, colores vivos o tristes, amor, dolor, culpabilidad, violencia o dulzura según los casos. En sus *mecanis-*

*mos de expresión* hace lo mismo: cuenta sus vivencias y aventuras con palabras-imagen mecánicamente seleccionadas desde su estado emocional ante aquellas.

En una etapa intermedia (segunda de Básica) el niño empieza a dar cierta autonomía a los componentes puramente verbales de la palabra. Es capaz ya de hilar un sentido en textos con un menor número de componentes *sensitivos* o *icónicos*, y en situaciones verbales más alejadas de sus experiencias. Esta capacidad verbal se ve frecuentemente dificultada (retrasada) con la tendencia de ciertos libros de texto a suplir (dirigir) las lecturas literarias sobre todo con imágenes totalmente ajenas al sentido verbal del texto (Lazarillo, Quijote, Requiem por un campesino...). La cuestión de la lectura parece exactamente inversa: no se trata de seleccionar pasajes por el número de sílabas o de líneas, a los que se pretende simplificar con manipuladas imágenes complementarias, sino, por el contrario, ofrecer textos que por sus connotaciones y posibilidades verbales y sensitivas vayan acercando al alumno a las cuestiones más abstractas de la palabra, al sentido textual.

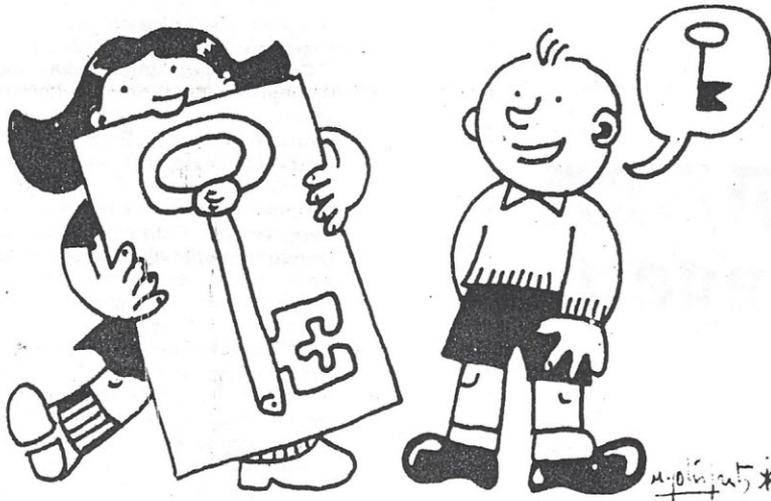
## EL ALUMNO Y EL TEXTO LITERARIO

En la etapa siguiente (comienzos del B.U.P.), la atención a la palabra y a la expresión verbal puede acentuarse. El alumno es capaz ya de incorporar a la palabra contenidos ajenos a su experiencia próxima. Los componentes puramente verbales (gráficos, fónicos, tonales, semánticos...) se unen a los otros referenciales de naturaleza más sensitiva, en un nivel de lectura más.

No obstante, el alumno *lee* antes lo material de las palabras. En un grupo de primero de B.U.P. se intentaron lecturas con ese orden (individuales y en grupo). Es el caso del poema de Manuel Machado *Castilla* o de textos creados por el propio alumno y comentados en el grupo. El lector va pasando de la lectura sensorial a la verbal, de lo *plástico* a lo *semántico*. Y en los niveles sucesivos, las lecturas se completan con análisis de otro tipo: estructurales o de referentes históricos, por poner límites al texto.

En esa primera lectura, el alumno se fija ciertamente en la plasticidad sensitiva de las palabras: **la violencia**: («duras aristas; llaga de luz; terrible estepa; nos dará muerte; feroces guerreros; voz inflexible; destierro...»); **la luz, el color** («ciego sol; voz pura; de plata; hay una niña/muy débil y muy blanca; ojos azules; oro pálido nimba...»); **el sonido** (eco ronco; voz pura; calla la niña; llora sin gemido; sollozo infantil; voz inflexible); **el sentimiento** («con doce de los suyos; nadie responde; es toda/ojos azules; en los ojos, lágrimas; su carita curiosa y asustada; ¡Buen Cid, pasado!; el cielo os colme; un sollozo infantil cruza la escuadra; pobre campo/que mi padre trabaja...»).

Paralelamente, surgen en el individuo y en el grupo otras cuestiones latentes en las palabras: **lo histórico** («el Cid cabalga: al destierro, con doce de los suyos; cerrado está el mesón de piedra y lodo; el rey nos dará muerte, /arruinará la casa/ y sembrará de sal...»); **lo geográfico y temporal** («¡Quema el sol, el aire abrasa!; estepa castellana...»); **lo psicológico** («a los terribles golpes/de eco ronco; un sollozo infantil cruza la escuadra/de feroces guerreros, /y una voz inflexible grita...»); **lo social** («pobre campo, /que mi padre trabaja...»). Y otra serie de cuestiones más.



En estos niveles medios de lectura, el alumno es asimismo capaz de dar sentido a la misma **distribución** de esas palabras: el contraste («a los terribles golpes/de eco ronco...» frente a una niña/muy débil y muy blanca»); la **semejanza o la identidad** de frases o episodios (la segunda estrofa con la última, la tercera con penúltima); la **progresión y la regresión** («el ciego sol, la sed y la fatiga; polvo, sudor y hierro»); la **contigüidad** de las acciones («calla la niña...; y una voz inflexible grita»).

Finalmente, el alumno se sitúa en un contexto lingüístico diferente al suyo («llaga de luz; petos; espaldares; pomo; cuento»), reconstruyendo así una situación textual que irá ampliando en sucesivos niveles de lectura y en el contacto interdisciplinar de las asignaturas vecinas o aprendizaje sin más.

## LA IMAGEN VERBAL

La palabra, el texto, se convierte así en producto de imágenes verbales. Pero no sólo en la comprensión, sino también y primero en la expresión del alumno. Las palabras son antes visualizadas que pronunciadas o escritas. Ello resulta evidente en los muchos ejercicios y muestras de la creación literarias, por elemental que sea. Sólo cito imágenes, situaciones visualizadas y plásticas en conjunto, tomadas del libro de creación escolar **Seronda temprana**, publicado por el I.B. de Pola de Lena en 1980.

El mismo sensualismo (sonido, color, luz...) y la misma tendencia a lo icónico (espacio, formas, gestos...) observados como motivadores de sus lecturas, se encuentran en su expresión: «Si alguien se acercara/y mirándome a los ojos/con voz tranquila dijera;/Despacio! Todo llega./Si alguien se apoyara/con suave gesto/en la curva de mi hombro dolido...» (Poema 10); «Los Obedientes se cruzan/por la calle ancha./Se miran en los espejos/no ven nada./Los Obedientes rezan/campos, de obedientes palabras./Mastican chicle/y pisan la Bolera Americana...» (P-12); «Bajo los preparados sintéticos,/las manillas plateadas de las puertas/y los grifos...» (P-16); «Si la muerte envolviera/mi espíritu y mi alma/con su enorme capa negra/¿quién derramaría una lágrima?» (P-23); «Cuántas lágrimas derramadas,/cuántos suspiros ahogados/entre los velos oscuros/que cubrían los rostros/retorcos por el sufrimiento/y la hipocresía...» (P-24); «...he visto a un río aburrido/he visto a una juventud envejecida/que arrastra una gran máquina/como a huracanes atados y adormi-

lados/hacia un desierto sin viento y sin arena/he gritado al mundo pero recogió mi voz en silencio...» (P-18); «El río fluye.../Corre el río, corre hacia el pozo./El pozo calla.../El pozo es un estancamiento de silencio./El río es un brote de silencio contenido...» (P-2).

O por poner algún caso de creación más infantil, pero no menos sensitiva, un ejemplo más: «El caracol va./Zas, zas, zas.../Caminando va./con su cuerpo pegajoso/se arrastra./Zas, zas, zas/Está en la hoja de la col/con muchos caracoles más./ En esta escuela aprenden mucho./Ñan, ñan, ñan.../El caracol está comiendo/en la hoja de la col/y sigue caminando./Zas, zas, zas...» (Poema-36). De la misma plasticidad y de edades semejantes (si bien en número de creaciones menor) encontramos creaciones paralelas en la lengua bable, lo que daría lugar a reflexiones comprometidas ciertamente, por la desatención didáctica en este punto.

Con esta capacidad comunicativa (expresiva y comprensiva), el alumno se enfrenta al texto de la «tele» o al texto de Berceo, el mecanismo de lectura es semejante: las palabras son para él, primero, color, sentimiento, sonido, espacio, tiempo, aunque no sean los mismos colores, sentimientos, en cada texto. Pensemos al azar en textos de lectura antes puramente sensitiva: «Yo maestro Gonçalo de Verçeo nomnado/iendo en romería caeci en un prado/verde e bien sençido, de flores bien poblado...» (Berceo); «Con mi llorar las piedras enternecen/su natural dureza y la quebrantan,/los árboles parece que s'inclinan,/las aves que m'escuchan, cuando cantan,/las fieras que reclinan/su cuerpo fatigado.../tú sola contra mí t'endureciste...» (Garcilaso).

Las dificultades de lectura (el desajuste a lo largo del B.U.P. entre la capacidad sensitiva y más abstracta de las palabras) parecen proceder de un retraso en la actividad semántica sobre la palabra, precisamente por una inercia a permanecer en el sensualismo de la otra vertiente verbal. El uso de los llamados medios de comunicación reitera machacona y manipuladamente el sensualismo verbal hasta incapacitar al lector para observar otros componentes en la palabra que los puramente materiales. El alumno que debería pasar a otros niveles más lingüísticos de la lectura a lo largo del B.U.P. se retrasa hoy más en ese cómodo estado de la plástica verbal: va no busca el sentido de las palabras sino la imagen que se les ha asignado (la cuestión será aún más grave como puro y pasivo telespectador de adulto).

El uso verbal de ciertos medios puede borrar efectivamente todo valor abstracto de las palabras: «diálogos este-oeste; el ambiente se palpa; volante anatómico; junta de salvación; ritmo de vida; vista oral; borrador del proyecto; frescor salvaje; súbete por las paredes; supervivientes de la vuelta ciclista; terrorismo verbal; sus deseos son órdenes; reconversión de la empresa; desajuste... de cualquier tipo, etc. Al lector no le queda sino la lectura de imágenes, no de palabras.

## OTRO NIVEL DE LECTURA

Pero a lo largo del B.U.P. aún con el viento en contra de la llamada comunicación social (visual, política, publicitaria), el alumno es capaz leer la otra cara de la palabra: el componente semántico o partes verbales con cualquier tipo de sentido: gráfico, tonal, gramatical, léxico... lo mismo da. (Otro recurso sabiamente reutilizado en el lenguaje publicitario por ejemplo, y paradójicamente estudiado en profundidad: las grafías bailan, se ríen, flotan o duermen...).

Efectivamente, los mismos **componentes lingüísticos** son portadores de numerosas imágenes verbales más allá, al lado o antes que lo icónico. Es el caso del movimiento, la imagen dinámica, espacial o temporal de un texto (movimiento que puede ser paralelamente psíquico, físico, ideológico, para otros niveles de lectura). Los morfemas, los fonemas reiterados, o enfrentarlos, al adverbio, la perspectiva temporal, la entonación, la distribución paralela, progresiva o regresiva de las palabras, etc., la ausencia de lo esperable y las funciones que no llegan en la sintaxis... son otros tantos portadores de imágenes verbales.

Pensemos otra vez en el texto de M. Machado o en cualquier texto de escolar. Esa imagen verbal dinámica va surgiendo entre los diferentes componentes lingüísticos que connotan movimiento y reposo: «se estrella: cabalga», frente a «nadie responde; quema el sol, el aire abrasa»; «el ciego sol, la sed y la fatiga», a lado de «polvo, sudor y hierro»; uso del adjetivo: «una voz pura, de plata y cristal» frente a «terribles golpes de eco ronco»; «un sollozo infantil», frente a «una voz inflexible», etc.

En los textos de los alumnos las cosas no son lingüísticamente de otra manera: «si alguien se acercara; si alguien se apoyara; ...si alguien... me llevara; si alguien... me enseñara (P-9); «los Obedientes se cruzan: se miran; ...rezan...; mastican chicle...; beben...; visten moda...; votan...; se oxidan...»; (P-12); «una voz que suena...; un largo pasillo; un colegio entre rejas...; un colegio sin rias...; una eterna palabra...»; (P-13).

En otros campos que en el puramente poético, las posibilidades de aprendizaje en el uso comunicativo (expresivo y comprensivo) de la palabra desde sus componentes semánticos, existen ya numerosas pruebas escolares: el teatro, el recital poético (de textos consagrados o de la propia escuela), la mesa redonda, la escenificación oral de cualquier tipo, la creatividad en fin, son otros tantos campos de la comunicación verbal, en ocasiones explotados antes con otros fines.

Con Angel González resumimos el hechizo y los peligros que pueden acechar a la palabra: «Pronunciarla despacio equivale/a ver, amar, a acariciar un cuerpo./a oler el mar, a oír la primavera./a morder una fruta de piel dulce». Pero también ocurre que «Cuando un hombre no nombra, y se vacía, desvanece también, destruye, mata/la realidad que intenta su designio». (Palabra sobre palabra, pág. 114).