

# CUADERNOS HISPANOAMERICANOS



## DOSSIER

ESPAÑA Y LA URRS  
Coordina Fernando Castillo

## ENTREVISTA

Berta Vias Mahou

## MESA REVUELTA

Álvaro García, Héctor Abad Faciolince  
y Eduardo Mitre

## CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

Avda. Reyes Católicos, 4  
CP 28040, Madrid  
T. 915838401

Director  
**JUAN MALPARTIDA**

Redacción  
**Alba Ramírez Roeznillo**

Administración  
**Magdalena Sánchez**  
magdalena.sanchez@aecid.es  
T. 915823361

Suscripciones  
suscripcion.cuadernoshispanoamericanos  
@aecid.es  
T. 915827945

Imprime  
**Estilo Estugraf Impresores, S. L.**  
Pol. Ind. Los Huertecillos  
Nave 13  
CP 28350-Ciempozuelos  
Madrid

Depósito legal  
M.3375/1958  
ISSN  
0011-250 X  
Nipo digital  
502-15-003-5  
Nipo impreso  
502-15-004-0

Edita  
**MAEC**, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación  
**AECID**, Agencia Española de Cooperación Internacional para  
el Desarrollo

Ministro de Asuntos Exteriores y de Cooperación  
**Alfonso María Dastis Quecedo**  
Secretario de Estado de Cooperación Internacional  
y para Iberoamérica  
**Fernando García-Casas**

Director de la Agencia Española de Cooperación Internacional para  
el Desarrollo  
**Luis Tejada**

Director de Relaciones Culturales y Científicas  
**Roberto Varela Fariña**

Jefe del Departamento de Cooperación y Promoción Cultural  
**Jorge Manuel Peralta Momparler**

CUADERNOS HISPANOAMERICANOS, fundada en 1948, ha sido  
dirigida sucesivamente por Pedro Lain Entralgo, Luis Rosales, José  
Antonio Maravall, Félix Grande, Blas Matamoro y Benjamín Prado.

Catálogo General de Publicaciones Oficiales:  
<http://publicacionesoficiales.boe.es>

Los índices de la revista pueden consultarse en el HAPI (Hispanic  
American Periodical Index), en la MLA Bibliography y en el catálogo  
de la Biblioteca.

La revista puede consultarse en:  
[www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)  
[www.cuadernoshispanoamericanos.com](http://www.cuadernoshispanoamericanos.com)

# CUADERNOS HISPANOAMERICANOS

## DOSSIER

- 3 DOSSIER: ESPAÑA Y LA URRS  
4 *Fernando Castillo* - Dos miradas literarias al país de los  
soviets: Rafael Alberti, María Teresa León y Félix Ros  
32 *Natalia Kharitonova* - 1937, un encuentro en Valencia:  
Alberti, Ehrenburg y Koltsóv  
48 *Javier Pérez Segura* - Un ideario, un imaginario: «lo  
soviético» en la cultura visual española hasta 1936  
65 *José-Carlos Mainer* - El camarada Sender en Moscú  
(1933)  
78 *Mario Martín Gijón* - *El retrato oval* de Juan Gil-  
Albert o El reverso de la revolución

## ENTREVISTA

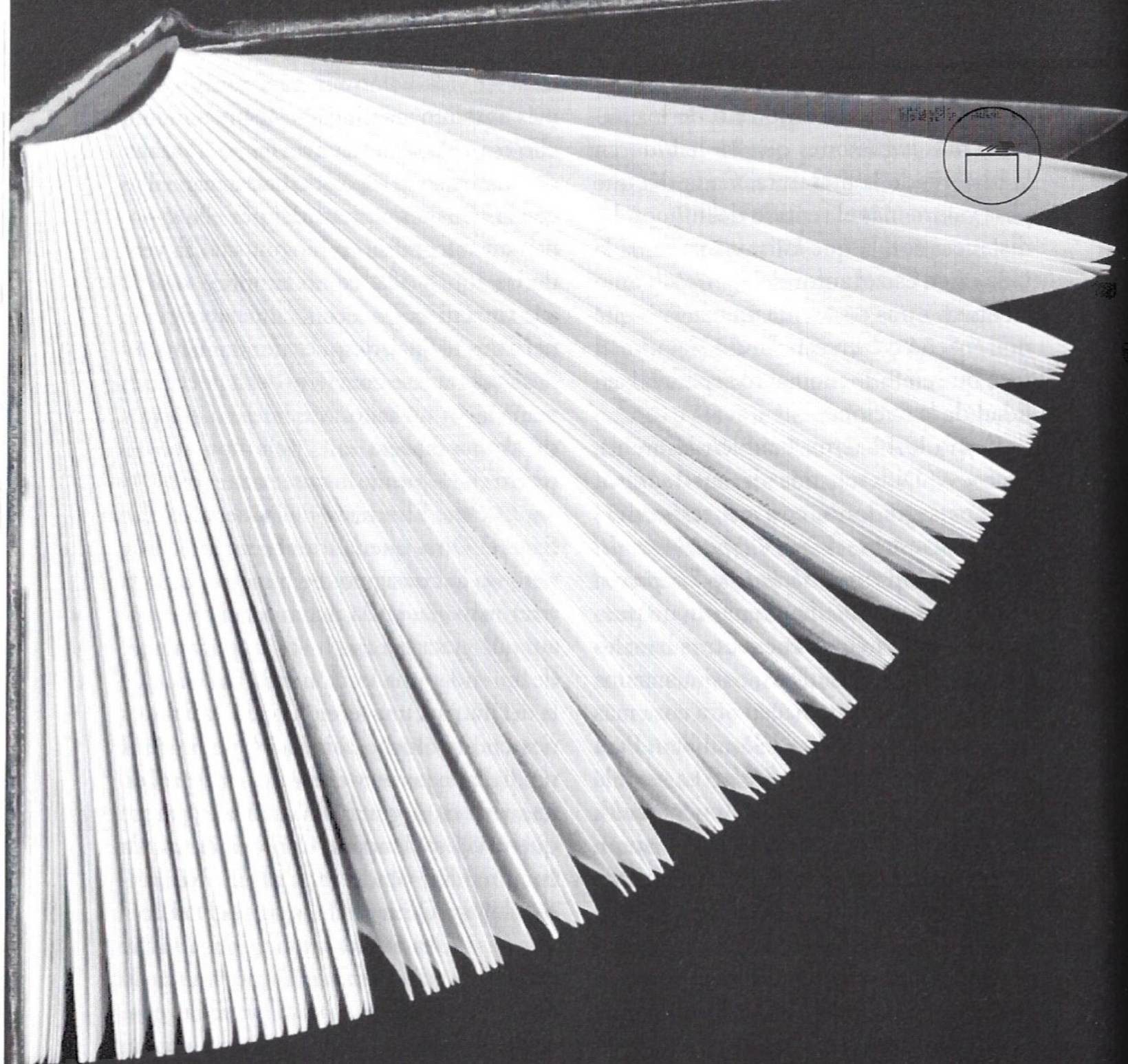
- 90 *Carmen de Eusebio* - Berta Vias Mahou: «La identidad  
es una ficción»

## PUNTO DE VISTA

- 100 *Álvaro García* - Poesía sin edad: un experimento de  
motivación para motivadores  
116 *Héctor Abad Faciolince* - Doscientos años de bicicletas.  
El 104.º Tour de Francia  
124 *Eduardo Mitre* - Dos poemas

## BIBLIOTECA

- 134 *Blas Matamoro* - Fin y sinfin del mundo  
139 *Ernesto Pérez Zúñiga* - El oro del mundo  
143 *Cristian Crusat* - Las mil y una voces de Enrique Vila-  
Matas  
146 *Julio Serrano* - Viajar al ritmo de los bueyes almizcleros  
150 *Juan Ángel Juristo* - Cuando Dios manipuló el pasado  
154 *Daniel B. Bro* - El estilo Chesterton  
158 *José María Herrera* - Nostalgia contra esperanza  
164 *Isabel de Armas* - Lutero: 500.º cumpleaños de la Reforma



# POESÍA SIN EDAD: un experimento de motivación para motivadores

Por Álvaro García

Hace ya mucho, J. M. Carandell (1976) razonó de manera no aberrante que la literatura infantil «es una aberración». Por contundente y memorizable, la frase corría el riesgo de ir despojándose de matices que la seguían y ser recordada suelta, injustamente. La literatura infantil, venía a decirse, es aberrante si sólo es infantil y no es ante todo literatura.

Ya que la definición de lo literario resulta tan difícil de dar como fácil de manejar a partir de cierto trato con la materia en sí, convengamos de entrada en que, además de progresar y eliminar sus propios condicionantes históricos, la humanidad alcanza a quedarse a veces con una magia intemporal, un efecto que no necesita acotar la edad o el siglo de los lectores.

La condición de lo compartible por las edades, o de la negación literaria de las edades, anularía resmas de literatura infantil que, a poco que tratemos de releer, resultan hoy un achicar la voz para achicar el mundo a la supuesta medida de lectores sin derecho a cosas potentes en un lenguaje potente. Declaraciones más autorizadas que la nuestra tanto por la didáctica de la literatura como por la literatura misma ven en ese achicar la voz y las cosas un lenguaje «estandarizado» (Colomer, 2000, 7), un «rebajarse hasta el nivel del niño» sin «ofrecerle una particular visión del mundo que pueda ser compartida entre autor y destinatario», ya que parece que, «para dedicarle la poesía al niño, ellos mismos como creadores deben ponerse de rodillas o hablarle con voz meliflua» (García Padrino, 1991, 83), adoptar «voz de falsete» (Delibes, 1994, 16) o un enfoque «que, a veces, resulta insultante, porque son textos completamente triviales» (Cerrillo, 2001, 82) y renuncian a ponerse –quizá más gravemente en el caso de la poesía– «en contacto con lo desconocido» (Ferrán, 1991, 61).

Esto de lenguaje potente y literatura debería ser una redundancia; pero, ante este panorama crítico que podríamos ampliar a otros países, como refleja un libro de Harold Bloom (2001), dudaremos que haya esa redundancia en punto a ingentes cantidades de literatura infantil actual –especialmente poemas, y entre las excepciones en España algunas obras publicadas por la editorial Hiperión y poco más–. Si hablamos de lenguaje que potencia todas las posibilidades del lenguaje práctico o de uso y sus combinaciones imprevistas, a su vez potenciadoras, la poesía infantil debería llevar más lejos que ningún otro género las posibilidades latentes en la vida y sus palabras e imágenes. El lenguaje de la poesía es menos útil que otros, salvo para com-

binar imprevistamente ráfagas de conciencia y de realidad que crean, puestas así a convivir, una especie de realidad exenta y con frecuencia más duradera que la realidad y la conciencia originarias que se prestaron a ser materia en bruto, condicionadas, ellas sí –realidad y conciencia–, por la edad y el resto de circunstancias existenciales acotadoras o acogotadoras.

Fue Coseriu (1977 y 2003) quien nos enseñó que no es que el lenguaje de la poesía sea una derivación del lenguaje práctico, sino al contrario: el lenguaje de uso es una derivación del lenguaje absoluto, del lenguaje que tratamos de definir aquí de entrada como potente. Recuperar esa potencia, ante lectores o a cargo de autores de cualquier edad –literatura infantil es también la escrita en la infancia–, requiere que cada una de las posibilidades del hablar normalmente –verdad, mentira, exageración, precariedad, humor, juego sonoro, juego de concepto– pueda ser llevada a sus máximas consecuencias y puesta a convivir en el texto con la aceleración mental y física de todas las demás posibilidades. Así puede entenderse que en punto a poesía infantil en el aula –escolar o universitaria– deban estar unidas la idea y la práctica, incluida la de la escritura.

En un experimento pensado y aplicado para dar Lectura y Literatura Infantil en la Universidad de Málaga, he propuesto durante años, con cierto éxito, leer y escribir (escribir o reescribir a partir de lo leído) textos que no tienen por qué ser oficialmente «infantiles». Tal vez firmar esto en condición docente e investigadora «asociada», siquiera de modo administrativo al ejercicio «profesional» de la literatura, no sea más que afirmarlo. La propuesta, ya digo, es al menos fruto de una experiencia y una experimentación. Incluso si descartamos por dudosa toda «profesionalidad» en literatura, ofreceríamos aquí lo empírico anual de una motivación para futuros motivadores: cómo he tratado de motivar con la poesía infantil a estudiantes de Magisterio de primaria, que obviamente no están en su primaria. Hay una necesidad, motivémonos todos: es imposible llegar a la motivación poética infantil si antes el joven alumnado no ha sido motivado en su vida no ya con la poesía, sino con la literatura. Quien ha probado a acercar lo literario a alumnos universitarios, algo más serio y durable que el habitual «acercar la literatura» a ellos con rebaja de complejidad –puede que otro tipo de «falsete» o «voz meliflua» o «lenguaje estandarizado», y aún más prestigiado socialmente–, ha intuido que lo ideal será cifrar y encontrar juntas todas las condiciones de lo literario en

textos que puedan motivar y gustar a cualquier lector de cualquier edad, comenzando por el docente y los futuros docentes.

Si empezamos a concretar, hallamos ese carácter híbrido, universal entre edades, en textos como los poemas «El coleccionista de sonidos», de Roger McGough; «Poner nombre a los gatos» de T. S. Eliot; «Al lector», de Stevenson, o «La playa larga», de Jaime Ferrán, pero también (si ampliamos el concepto de lo poético) en óperas como *La flauta mágica*, en narraciones como *Alicia en el país de las maravillas* y en el noventa por ciento de las greguerías, soleares, haikus, relatos, *limericks*, microrrelatos, dramas, canciones, series, eslóganes, películas, *jingles*, textos de videoclip, perfiles de red social y *selfies* literarios. Una vez liberados, capaces de apreciar lo poético en diversos formatos, sólo habrá limitaciones que evitar dentro de ellos. La peor limitación, en literatura infantil, hemos visto que quizá sea la primacía de lo superficial, de lo ñoño: creer que hay que limitar el campo de acción a lo ligero de forma o de fondo.

¿Por qué no leer o escribir, en todo caso, algo ligero de forma, pero no de fondo? No existen muchos poemas infantiles como los aludidos de Eliot o de Roger McGough (o los viejos de Edward Lear), donde las cosas concretas, y no sólo su aspecto visual, sino también su sonido y su tacto, se abren a lo inconcreto. En las fijaciones y oscilaciones de los versos del poema de McGough y de uno de Stevenson mucho mejor que los demás poemas infantiles del autor escocés, en esas fijaciones y oscilaciones lo cotidiano queda ante el vacío que nos amenaza y nos potencia. Es la clave de que estos y los otros poemas que aludimos (no repetiremos aquí el de Eliot, por sobradamente conocido y del que hemos dado traducción en 2014), recitados, puedan ser inquietantes. La literatura, seamos niños o adultos, no debe dejarnos igual que estábamos:

#### EL COLECCIONISTA DE SONIDOS

*Hoy llegó un desconocido  
vestido de negro y gris.  
Empaquetó los sonidos  
y se los llevó de aquí.*

*El hervir con un silbido.  
El cerrarse el pasador.*

*El ronroneo del gatito.  
El tictac del reloj.*

*El salto de la tostada.  
El crujir los cereales.  
Al untar la mermelada,  
el áspero ruido que hace.*

*El chupchup de la cazuela.  
El tintineo del horno.  
El borboteo en la bañera  
al llenarse poco a poco.*

*El golpeteo del agua  
de la lluvia en el cristal.  
Cuando se hace la colada,  
el glugú del desaguar.*

*El llanto del niño chico.  
La silla cuando la arrastro.  
De la cortina, el chirrido.  
El crujir de los peldaños.*

*Alguien vino esta mañana  
sin decir su identidad.  
Nos dejó sólo el silencio.  
La vida no será igual.<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> «THE SOUND COLLECTOR. A stranger called this morning / Dressed all in black and grey / Put every sound into a bag / And carried them away // The whistling of the kettle / The turning of the lock / The purring of the kitten / The ticking of the clock // The popping of the toaster / The crunching of the flakes / When you spread the marmalade / The scraping noise it makes // The hissing of the frying-pan / The ticking of the grill / The bubbling of the bathtub / As it starts to fill // The drumming of the raindrops / On the window-pane / When you do the washing up / The gurgle of the drain // The crying of the baby / The squeaking of the chair / The swishing of the curtain / The creaking of the stair // A stranger called this morning / He didn't leave his name / Left us only silence / Life will never be the same».

Los alumnos de Magisterio de primaria son adultos que quieren aprender a enseñar literatura. Su profesor universitario no puede a su vez motivarse para motivarlos si la materia es propia de un *apartheid* de lenguaje y de contenido que a él lo deja fuera de la emoción lectora. ¿Cómo evaluará sin devaluar las condiciones del gran pacto literario? En el campo de acción del experimento cuyos aspectos propongo aquí, el examen no puede ser sino una miniclase de literatura que dé cada uno de los estudiantes y con los requisitos de un baremo que aspira a coincidir con cierto decálogo aproximado acerca de lo literario o lo poético. Aplicar ese posible decálogo, darle vueltas, llevarlo a las propias vidas y a textos descablenamente propios; profundizar en cada uno de los diez aspectos y agilizarlos con la práctica, parece que en mi aula no sólo ha ayudado a saber dar clases de literatura activa: ha logrado al fin lectores entusiastas. A falta, si se quiere, de definiciones que por apriorísticas u ontológicas pudieran antojarse «aberrantes», el baremo incluye, por un lado, características del texto y, por otro, estrategias de motivación. Las características del texto que en esta experiencia y análisis trata de motivar a adultos con literatura que –ya ésta u otra– motivará a niños son: brevedad, base en lo conocido de fondo y forma, vuelo imaginativo, rumor de la tragedia y cierta ética implícita. Las de su didáctica, motivación previa, repetición, improvisación, juego y escritura literaria.

La brevedad es una primera abstracción hacia lo literario. No es por lo general breve el tiempo de la vida, no digamos el de la historia. Sintetizarlo en imágenes que ocupen quince o veinte líneas (decirlas de memoria potencia lo potente) es un atajo esencial hacia el sentimiento de arte, de artificio, de cápsula memorable de sonido y sentido. A diferencia del simple documento, de la simple información, el texto literario es potenciado por repetición. Resultan insuperables en esto las tres líneas de un haiku clásico o de una soleá, o las veinte líneas de un poema como el de McGough. O el de Stevenson:

#### A QUIEN ESTO LEA

*Igual que desde casa ve tu madre  
tu juego en el jardín entre los árboles,*

*si lo deseas puedes ver tú mismo  
 por las ventanas de este libro  
 cómo muy lejos de ti  
 juega un niño en otro jardín.  
 Pero no creas que va a prestar oído  
 si das en el cristal con los nudillos  
 intentando que te oiga. Está de lleno  
 concentrado en su juego.  
 No oye, no va a mirar,  
 ni de este libro va a salirse ya.  
 Porque hace mucho, la verdad te digo,  
 que ha crecido y se ha ido,  
 y ahora es solamente un niño de aire  
 que del jardín no sale.<sup>2</sup>*

No necesariamente ha de haber un poema para que hablemos de poesía, pero en la misma renovación secular de la medida poética hay una querencia hacia la contención de lo revelado, lo revelado incluso en el sentido fotográfico de antaño: aparición progresiva de la imagen que habla de nosotros mismos. Las antologías de fragmentos inciden en el hecho de que niños o adultos por igual recordamos, aunque haya memorias más capaces: más acá de un «clima» literario, por lo general recordamos una página de relato, unos versos, un eslogan, un diálogo de novela o de cine. El niño tiene una corta atención práctica, pero puede ser capaz de jugar largamente con algo breve. Se ha hecho alguna vez la equiparación pueblo-niño en cuanto a preferencia espectadora por los conflictos primarios. Esto puede ser discutible y mejorable, como demuestra la distinta apreciación *formal* que el tiempo ha dado, por ejemplo, a las obras para títeres y no sólo para títeres de García Lorca. En todo caso, la prueba de fuego de lo literario será la repetición que lo breve permite y no siempre aguanta. ¿Frasas de Twitter, pósteres, leyendas de camiseta? Si, como decimos, lo literario se potencia (y más en la sociedad que vive a la velocidad de la luz) con la repetición, habrá que ver qué cualidades formales permiten esa potenciación de lenguaje

<sup>2</sup> «TO ANY READER. As from the house your mother sees / You playing round the garden trees, / So you may see, if you will look / Through the windows of this book, / Another child, far, far away, / And in another garden, play. / But do not think you can at all, / By knocking on the window, call / That child to hear you. He intent / Is all on his play-business bent. / He does not hear, he will not look, / Nor yet be lured out of this book / For, long ago, the truth to say, / He has grown up and gone away, / And it is but a child of air / That lingers in the garden there».

y, por tanto, de sentido. Ocurre como en la música y sus cuatro elementos. Lo popular –el pop– se basa en el ritmo y la melodía. Lo «culto» se basa en la armonía y el contrapunto; contrapunto técnico y moral: desde el gregoriano a la novela de complejidad moral del XIX pasando por toda liturgia y toda salmodia, la escolástica (la Universidad). ¿Hay híbrido entre edades también en música? Más que en ningún lenguaje: desde la ópera citada de Mozart hasta el pop explícitamente pop que tanto atrapa a la infancia y que tanto olvidan las aulas universitarias de Lectura y Literatura Infantil. Hay etapas o estratos de concepto: los Beatles de *Revolution 1* no son los mismos de *Revolution 9*, empezando por la brevedad. Apliquemos esto al T. S. Eliot de los gatos frente al de los *Cuatro cuartetos*, con su título musical y su extensión de largo aliento complejo. Son breves y memorables y repetibles y se saltan el aislamiento de las edades el autorretrato de Cervantes y el perfil de red social, la greguería, el diálogo escénico, el texto de celebración, el chiste, el microrrelato. Aquí es clave la importancia de algunos resortes que caben en lo más breve: el yo, que tal como apuntó Borges (1986) abre casi mágicamente las posibilidades de lo popular; desde el *Lazarillo* al monólogo de humor: el desdoblamiento de la captación del instante objetivo-subjetivo (del haiku y la soleá al *post* de red social pasando por el *limerick*, que a tantas generaciones inglesas ha liberado de la solemnidad y el rigor de la educación no sólo victoriana); en el *limerick*, como en las *Voces*, de Porchia, y en la soleá y en el haiku, hay un inicio de sentimiento complejo que, en el impacto de su brevedad, desdice un poco el tópico de lo infantil y lo popular como disposición a lo primario. Breves son el ritornelo dentro de la tirada larga, el estribillo, el caligrama, la visión de todo en algo, la síntesis significativa: concentrada en imagen (no hay inspiración, hay concentración), la lucidez de la metáfora como inicio del viaje. Desde la poesía oriental y la arabigoandaluza hasta los sonetos y pareados de Baudelaire, en lo más breve son posibles una poética y una didáctica –se ha hablado de Baudelaire como «poeta didáctico» (Ferraté, 1968)– no planas, no lineales, no melifluas, no estandarizadas, no ñoñas ni en falsete. Una poética y una didáctica modernas, vivas, capaces de elevar la vida desde la infancia en lugar de agacharse tan pronto a mermarla. Si vuelvo al nada simple artículo pionero de Carandell –hoy es más frecuente encontrar artículos y libros que hablan de una literatura *crossover* o híbrida (confróntese González, 2011)–, me temo que, junto a tantos avances didácticos

en otras áreas, en el de la poesía hemos ido a menos ya desde el momento en que la burguesía fue aislando a los niños hasta llegar hoy al fenómeno de verlos comer sentados con auriculares a la mesa con los adultos. Si el mundo adulto es pesado lo será por su falta de inmediatez en la conexión con las cosas, por su exceso de teoría sobre la vida y por su falta de imagen gratuita, tan contemporánea (del imaginismo al *spot* publicitario) como arrolladoramente rupestre y no digamos medieval en momentos rap de la liturgia como «Dios de Dios, luz de luz, Dios verdadero de Dios verdadero, engendrado, no creado». O sencillamente ahistórica, como en el humor y en el baile, combinaciones de lo práctico en forma no práctica, poética. El videoclip musical sería una síntesis de todo esto: abstracción narrativa, sugerencia, contrapunto, fagonazo argumental-musical.

Otro aspecto de lo literario sin edad es la necesidad de una base argumental y formal en algo conocido. Sin ella, difícilmente podremos buscar lo que buscamos en literatura para niños y adultos: identificación, lo que H. G. Widdowson –pionero en promover para enseñar literatura una relación entre la teoría y la práctica, entre ideas y aplicación– llamaría quizá reconciliación del yo consigo mismo y ha propuesto nada menos que como atenuante de la violencia escolar (Widdowson, 1992). La violencia late por frustración y represión. La literatura nos reconcilia con nosotros mismos. Cada niño parte de una realidad, aunque todas tengan una base común. Hay que escuchar, pues, a los niños como a los adultos. Una frustración en común es la falta de libertad. Lo que niños o adultos no pueden hacer en la vida práctica, en la familia, en el colegio, en el trabajo lo pueden hacer en el texto que escriben o que leen. Más aún, esto vale para el niño que sigue sin resolver en nosotros. La poesía, entonces, y según el propio Baudelaire y según Joan Miró y tantos otros, como infancia absoluta. Nombrar en libertad es decir mal, es mal decir, según he hablado de Baudelaire en otro sitio a efectos también de literatura infantil (García, 2016). El arranque de esa liberación será la base conocida tanto de fondo –cosas, mundo físico; no sólo sentimientos– como de forma –palabras cotidianas–. A partir de esa presión de lo conocido, de lo consabido, puede llegar la expresión, igual que sólo a partir de lo físico llega lo metafísico. La expresión será de uno o de muchos, generalmente, expresión de uno a partir de la cual nos enriquecemos los demás. Por eso la famosa y recurrente importancia de la ilustración del libro infantil, pero también y ante todo de la imagen verbal.

La literatura ha de estimular los sentidos, no sólo sentimientos o ideas o abstracciones, como ocurre cada vez más en canciones que hablan de amor, de eternidad, de nostalgia, de cosas que no podemos percibir o cifrar en imágenes del texto, en imágenes como punto de partida. Ese apoyo en lo concreto y creíble permitirá el viaje a lo inverosímil, al artificio del vuelo, al texto abierto. No sólo, como suele decirse, al «final abierto», sino al texto abierto: al texto cuyo lenguaje y cuyas figuraciones no terminan cuando termina su duración, sino que se quedan de algún modo en nosotros. El niño tiene gran interés por conocer el mundo sensible (y cómo mejora la cosa entre el insecto cristalizado o dibujado o fotografiado y el insecto visto, oído, tocado, comido). La base de la proyección imaginativa es lo concreto. La figura del docente es la de mediador en ese viaje. También aquí es vital la función del «yo» compartible. El problema es el exceso cultural de ideas, propio de una cultura de esclavos: platonismo, cristianismo, saturación de sentimentalismo, idealización, rechazo de las cosas, condena a las cosas. Esto en poesía infantil o adulta equivale a la negación de la infancia y de su conexión directa con las cosas. La poesía es la recuperación literaria de las cosas.

La vieja separación Oriente-Occidente remite a formas distintas de acceso final a lo invisible. Nuestra elección de haiku, soleá o greguería se debe a su base en lo visible y a su despegue en palabras de uso, en su disposición a un lenguaje total a partir de ellas: potenciación de todo lo que hay en el habla, si volvemos a Coseriu, o al Romanticismo europeo del que surge la poesía contemporánea en español.

A partir del mundo concreto, conocido, físico, se llega a lo que sólo es posible en nuestra mente o en nuestro sentimiento gracias a combinaciones imprevistas, imágenes, exageraciones, humor, metáforas. La imaginación es capacidad de reordenación. A partir de cosas y palabras usuales la poesía hace ver, crea expresiones. No es sólo una invención: para la literatura es el territorio de la libertad, y es muy importante transmitir a los niños libertad. Lo imprevisto de la poesía (como del humor y del amor) es el fin sin final de la reorganización imaginativa. En el camino está la magia. Con lo que hay, llegar a lo que no hay, en un viaje de lo práctico a lo inútil pero quizá necesario: «eterna freschezza» (Pound), humor, lenguaje no estandarizado. Lenguaje que no se academiza mediante expresiones fijas, ideas tópicas, sentimientos y rimas previsibles. Según la psicología, existe una etapa en los niños (hasta los siete u ocho años) en la que dotan

a todo de espíritu. Esto se denomina *animismo* y consiste, en definitiva, en añadir vida a cosas y seres. Si en poesía queremos tanto apelar a ese animismo infantil como recuperar el nuestro y que, por ejemplo, un gato, un ser que existe, pueda tener posibilidades mágicas o secretas, esto se cumple no sólo en el poema «Poner nombre a los gatos», de Eliot, sino de golpe en las gregerías, y en general en toda gran literatura. «Poner nombre a los gatos» es una portentosa capacidad de reordenación: a partir de lo que existe, el texto reorganiza, descubre posibilidades nuevas. Algo que nos lleva a lo imprevisto. En esto la poesía es como el humor. Puede estar presente en obras trágicas (por ejemplo, en Shakespeare) que, gracias a eso, no se limitan a su argumento más o menos previsto. Todo puede empezar por la operación minuciosa de nombrar: poner nombre no habitual a los gatos y, a partir de ahí, saber que «si descubris que un gato está muy pensativo, / sin duda va a haber siempre un único motivo: / estará ensimismado», etcétera.

Lo que llamamos –con Octavio Paz (1994) y amparados en el lenguaje contradictorio de los dramas de Shakespeare– «rumor de la tragedia» no consiste en amargar la vida a los niños con un texto trágico, pero sí que se deje ver que no todo es felicidad o alegría. Que haya juego en todos los sentidos no implica que olvidemos que la literatura nos toca también en la intensidad del misterio de vivir, el dolor, el olvido, el enigma. La literatura anima a tratar todo eso como transfiguración en ritmo, en música, en imagen, y así hacerlo, quizá, más soportable, más «convivable». Hablamos de rumor de la tragedia en cuanto que la existencia tiene problemas, entre ellos el sentimiento de que nacemos para morir, hay muchas injusticias, gente que lo pasa mal. El niño debe ser consciente de la realidad de su entorno. La manera de estar sano mentalmente es que sea consciente del rumor trágico de la existencia. No es un mensaje explícito. Al hablar de inocencia hemos de tener en cuenta que está más en el receptor que en el texto, puesto que éste no es inocente por sí solo. Este término podría ser modificado con decir, como viene a hacer Wilde en toda su obra, que la literatura está por encima del bien y del mal. El ser humano puede disfrutar en gran medida con cuentos basados en el mal. La literatura va más allá de la moral, porque ésta pertenece al mundo práctico. El niño en el mundo concreto debe saber distinguir entre el bien y el mal, pero, en literatura, esta capacidad de discernir es casi indiferente. Nos encontramos en otra dimensión («No existen libros morales o

inmorales; los libros están bien o mal escritos», dijo, de hecho, Wilde). Quizá el mal más asequible, más compartible por niños y adultos, sea sencillamente el enigma. Nada de esto quita que en nuestro intento de definición de lo literario para niños y adultos dejemos que entre la posibilidad de visualizar éticamente las cosas y los seres y los hechos.

Un texto poético contemporáneo, en la amplitud en que abordamos esto, no será explícitamente sapiencial, pero de su materia se pueden desprender estímulos éticos, aunque sólo sea el de que merece la pena renovar las cosas y las palabras para nombrarlas y combinarlas en vida autónoma de canción o de cuento. Puede tratarse de lo implícito de un camino de vuelta de lo imaginario a lo vital, a un aprendizaje para la vida. La poesía, aunque sólo por su euforia formal, hable de lo que hable, nos enseña algo sobre nosotros mismos y el mundo. El proceso es, pues, bidireccional: del mundo práctico o verificable al mundo literario y viceversa. La poesía es *didáctica en sí*, aunque no trate de enseñar nada, y ojalá no lo trate. Aquí quedaría fuera lo más o menos explícito argumental del refrán o máxima o perfil de autoayuda o del eslogan (etimológicamente, «grito de guerra»), pero no siempre su forma. Hay refranes y eslóganes que casi escapan por su belleza a lo explícito de su consejo, como el refrán alemán que es endecasílabo español que dice que «Los árboles impiden ver el bosque». También hay niveles y ha habido etapas: en lo formal, etapas de rima mnemotécnica para afianzar el consejo o conseja familiar, social, etcétera; en lo argumental, etapas en que el texto da respuestas, ayuda a saber lo que tienes que pensar con mayor extensión frente a la sutileza del texto que se formula como pregunta («¿Te gusta conducir?») o como consejo indefinido que apunta al ánimo («Just do it»), todo ello como signo de un avance en la confianza –literaria– en la inteligencia del espectador. Del espectador sin edades, salvo para obtener el permiso de conducir; lo que demuestra que la poesía es mucho más avanzada que la organización normal de la vida práctica.

Nada de esto será efectivo si no hay una motivación previa al texto, un camino de mediación entre la vida práctica y la literatura. No se trata de empezar a leer directamente. Si la poesía de poema o de narración es potencia del habla, hay que hablar antes, apelar al mundo de los destinatarios, niños o adultos, y conectar ese mundo con lo que vamos a leer. Tampoco hay que explicar –horror– el texto. Hay que motivar previamente para preparar la aparición de esa pieza que se explica por sí sola.

Predisponer a la producción de la magia literaria. Conectar la realidad del alumno con la irrealidad o inutilidad gustosa, por potente, por liberadora, de la literatura. Si volvemos al poema de McGough, normalmente, los robos son de cosas, no del ruido que hacen esas cosas. Si conviene no empezar a leer directamente, ni a jugar directamente, el texto literario se presta a que una sola pregunta previa anime y justifique tanto la lectura como el juego que pueda propiciar. Un poco antes del texto, la vida da pistas, averigua en nosotros la necesidad de leerlo. A veces basta con una frase que apele a la vida concreta de los niños o adultos para animar al juego literario. Puede que exista también un modo de motivación posterior al texto y que éste sea sin más la repetición del texto.

La repetición, a diferencia de su efecto en lo informativo que quizá aclare el significado, en lo literario potencia el sentido. La repetición del texto completo o de fragmentos, aunque sea en el juego, potencia un buen texto. El texto sólo informativo, una vez aclarado, tiene entre sus condiciones la de cansar por repetición. El ritmo –incluido o sobre todo el de la prosa– permite la posibilidad de la memoria explícita. Ya hemos dicho que en los niños, y añadamos que en los adultos, hay una corta capacidad de atención práctica y una mayor capacidad de jugar largamente con algo breve. No hay más que pensar en Facebook. Lo reiterativo no sólo no sacia, sino que potencia. El niño y el adulto conocen el recorrido. Suelen entonces disfrutar del modo: de lo inútil, de la sustancia musical. Es una de las grandes virtudes del arte: puede ahondar en sí mismo. El arte evoluciona en nosotros. La memoria tiene una doble vertiente: una, la que ocupa a lo que hemos llamado *mnemotécnica*, que las palabras se queden en la cabeza y en el corazón. Otra, musical. (Apuntemos, de paso, lo deseable que sería que los escritores de poemas con rima, niños o adultos, aprendieran qué distancia mental no chirriante introduce en la repetición la rima no categorial, no de sustantivo con sustantivo o de verbo con verbo: la que combina finales de palabras de categorías gramaticales distintas como otro resorte hacia conexiones mentales).

Ni medida ni repetición tienen por qué impedir la improvisación. Incorporar al texto lo que ocurra en el tiempo del texto o de la clase sobre el texto, preguntas, reacciones de los alumnos o una mosca en el aula. Capacidad de reacción y de enriquecer la clase con las circunstancias y, finalmente, capacidad de juego. El juego puede ser abstracto, de debate; pero en nuestro expe-

rimento es preferible el juego-juego, algo dinámico, activo, igualmente motivado por el texto. El texto dará juego a algo igualmente creativo, cambiar palabras, rapear una estrofa, crear nuevas líneas, cualquier *danza* física o mental que ayudará a recordar siempre el instante y el texto. La literatura es también juego con el lenguaje, juego con nosotros mismos gracias al lenguaje. Esto es muy distinto del mero y perezoso y cansino juego con las palabras. Desde pequeños el lenguaje tiene para nosotros algo de sustancia pura, como en el diálogo imposible pero siempre verificado con el bebé. Igual que transformamos elementos del mundo práctico en inútil, con el lenguaje (no sólo con las palabras, insisto) se puede jugar en un plano superior o inferior al de la estricta comunicatividad semántica. Cuando Chiquito de la Calzada convierte quizá el «Flintstones» cantado en los dibujos de *Los Picapietra* en «fistro» omnipresente y polivalente, hay texto, aunque no basta con su añoranza semántica: hay texto no significativo pero sí significativo, hay innovación ante la que la tribu ve la posibilidad de sentirse más creativa. También aquí el humor es poesía en cuanto machadiana «palabra en el tiempo»: palabra que no termina cuando termina el texto; sigue en el tiempo, sigue significando en nosotros, a pesar de que no signifique nada en el diccionario. Esto vale para el *scat*, para el flamenco, para la ópera, para modos de poesía en que la palabra es una forma no terminada que se busca a sí misma.

Este experimento de verificación y didáctica de lo literario infantil no ñoño se completa con la práctica de escritura de un cuaderno de diez piezas que podemos considerar que cumplen la premisa de lo válido como poesía sin edad. Con un hilo temático conductor y características en común con el vago decálogo expuesto, los estudiantes (adultos que un día podrán proponer lo mismo a sus alumnos de primaria) escriben un autorretrato (*selfie* literario mediante datos concretos y enfoque sesgado, indirecto), un haiku (con su captación del instante inmediato en –para hacerlo ver– dos breves líneas objetivas y una subjetiva), una soleá (más directamente subjetiva que el haiku: por sus pasiones y base en la vivencia, en un hecho frente a la simple visión inicial del haiku), una greguería (con su ramoniano «humor más metáfora» y revelación imprevista de las cosas en una sola frase), un texto explícitamente ético (aunque sea como ejercicio de contraste que resume un conocimiento moral sobre la vida), un caligrama (dibujando a lo Apollinaire con las palabras por la página), un microrrelato (o narración brevísima con final abierto o sorprendente), un monólogo escénico de humor (con base en el «yo», con liberación de lo inconfesable, con exageración

y combinación imprevista de elementos cotidianos), un eslogan (contemporáneo: sugerente y que confía en la inteligencia del consumidor; brevísimo, sin rima y que perversamente crea una necesidad de adquirir algo que el espectador no sabía que necesitaba) y un texto de ceremonia (alegre o triste: cumpleaños, graduación, despedida; con revelaciones, elogios, etcétera).

A partir de esta posible motivación literaria compartida o sin edades, ahí estarán luego a disposición de enseñantes y padres con más o menos problema de mala conciencia las decenas de miles de libros de literatura infantil que se publican en cada país al año, si eso, además de estadístico y rentable, no fuese una aberración.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bloom, H. (2001): *Stories and Poems for Extremely Intelligent Children of All Ages*. Nueva York: Scribner. Trad. española (2006): *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Trad. D. Alou. Barcelona: Anagrama.
- Borges, J. L. (1986): *Textos cautivos. Ensayos y reseñas en «El Hogar»*. Barcelona: Tusquets.
- Carandell, J. M. (1976): «La literatura infantil». *Camp de l'Arpa* 34: 19-24.
- Cerrillo, P. C. (2001): «Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil», en Cerrillo, P. y J. García Padrino (coords.), *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (2000): «Texto, imagen, imaginación». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 130: 7-17.
- Coseriu, E. (1977): *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- — (2003): «Notas de lectura sobre un libro de Bousoño», ed. de José Polo, *Analecta Malacitana*, XXVI, 2 (2003): 623-644.
- Delibes, M. (1994): «Escribir para niños». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 61: 16-17.
- Eliot, T. S. (1990): *Old Possum's Book of Practical Cats*. Londres: Faber and Faber.
- — (2014): «Poner nombre a los gatos». Trad. Á. García. *Turia Digital*, <[http://www.ieturolenses.org/revista\\_turia/index.php/actualidad\\_turia/poner-nombre-a-los-gatos](http://www.ieturolenses.org/revista_turia/index.php/actualidad_turia/poner-nombre-a-los-gatos)>. Consultado el 6/07/2017.
- Ferrán, J. (1991): «Música y poesía», en Cerrillo, P. y J. García Padrino (eds.): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ferraté, J. (1968): *Dinámica de la poesía: ensayos de explicación*. Barcelona: Seix Barral.
- García, Á. (2016): «La literatura infantil y el mal», en E. Maqueda Cuenca, I. Borda y J. L. Onieva (coords.), *Estudios de literatura infantil*. Málaga: Universidad de Málaga: 19-32.
- García Padrino, J. (1991): «La poesía infantil en la España actual», en Cerrillo, P. y J. García Padrino (eds.): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- González, E. (2011): «Elogio y auge de los *crossover books*», <<https://books.google.es/books?id=v0UIOLOB-3Y8C&pg=PT63&dq=elogio+y+auge+de+los+crossover+books>>. Consultado el 20/06/2017.
- McGough, R.: «El coleccionista de sonidos». Trad. Á. García. *Turia Digital*, <[http://www.ieturolenses.org/revista\\_turia/index.php/actualidad\\_turia/el-coleccionista-de-sonidos](http://www.ieturolenses.org/revista_turia/index.php/actualidad_turia/el-coleccionista-de-sonidos)>. Consultado el 6/07/2017.
- Paz, O. (1994): «Fundación y disidencia», en *Obras completas*. Madrid: Círculo de Lectores.
- Stevenson, R. L.: «To Any Reader». He citado de memoria y traducido para este artículo.
- Widdowson, H. G. (1992): *Practical Stylistics: An Approach to Poetry*. Oxford: Oxford University Press.