

B f u n d a c i ó n
Caballero Bonald

© De los textos:

Los autores

© De esta edición:

Fundación Caballero Bonald

C/ Caballeros, 17
11402 JEREZ DE LA FRONTERA
Telef. 956 149 140
Fax: 956 149 141
www.fcbonald.com
E-mail: fcbonald@aytojerez.es

Responsables de edición:

Josefa Parra Ramos
Ricardo Rodríguez Gómez

Diseño:

Imagen y Diseño. Ayuntamiento de Jerez

Actas del Congreso

Enseñar la literatura

CONFERENCIA INAUGURAL:
DARÍO VILLANUEVA pág. 9
Literatura, lectura y nativos digitales

CONFERENCIA:
ANNA PUJOL BRUNET pág. 31
Posibilidades de la web 2.0 en la enseñanza de la literatura

CONFERENCIA:
ANTONIO RODRÍGUEZ ALMODÓVAR pág. 41
Fundamentos teóricos y pautas metodológicas del cuento popular en el aula

CONFERENCIA:
MANUEL RIVAS pág. 61
La boca de la literatura

CONFERENCIA:
ÁNGEL LUIS PRIETO DE PAULA pág. 81
Los clásicos en clase

CONFERENCIA:
LUIS LANDERO pág. 89
Recuerdos de una pasión futura

AULA DE DEBATE:
ANA MARÍA MARGALLO pág. 103
Formar lectores con talento

CONFERENCIA:
ROSA TABERNERO pág. 127
La literatura en la enseñanza secundaria

CONFERENCIA:
JOSÉ MANUEL CABALLERO BONALD pág. 145
Biblioteca particular

ÍNDICE

CONFERENCIA:

JORDI GRACIA pág. 155

La fascinación de la forma

CONFERENCIA:

JULIO NEIRA pág. 169

Enseñar el poema: texto y contexto

AULA DE DEBATE:

JUAN CARLOS SIERRA pág. 181

Los lunes, poesía. La poesía en el aula

CLAUSURA:

ENTREVISTA DE JUAN CRUZ A EMILIO LLEDÓ pág. 191

Sentido de la enseñanza e interés educativo de la literatura

DARÍO VILLANUEVA*Literatura, lectura y “nativos digitales”*

Luis Rodríguez Moreno (presentador): Buenos días a todos y a todas. Lo primero que quisiera hacer es agradecer a la Fundación Caballero Bonald esta ocasión de acercarme para la difícil tarea de presentar al profesor Darío Villanueva. Pero, al ver el título del congreso, “Enseñar la literatura”, parece que esto es facilísimo porque, precisamente, Darío Villanueva es un maestro en enseñar la literatura. Por ese lado, es fácil. Lo difícil es resumir su currículum en un tiempo brevísimo. Es un magnífico ejercicio que se puede proponer aquí: resumir en pocas palabras y en poco tiempo un extenso currículum.

La personalidad de Darío Villanueva dentro del mundo de las letras españolas es suficientemente destacada. Yo voy a dar cuatro o cinco flashes de su vida. Él es Doctor en Filología Hispánica, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela en teoría de la Literatura (ahí le conocí hace muchos años) y es Doctor *Honoris Causa* por varias universidades españolas, de Argentina, de Perú, en Colorado, la República Dominicana, Suecia, etc. En su evolución profesional, aparte de profesor y catedrático, como dije antes, él fue Decano en la Universidad de Santiago de Compostela, posteriormente fue Vicerrector, Rector durante ocho años y Académico Correspondiente de la Real Academia Española en Galicia. Después fue elegido Académico en la RAE, sustituyendo a Alonso Zamora Vicente, y luego fue nombrado Secretario de la RAE, un cargo que ocupa en la actualidad.

Además, el profesor Villanueva llevaba varias sociedades de gestión como Uninova, que había organizado la Universidad de Santiago de Compostela; es decir, que ahí realizaba una actividad puramente académica, sino de gestión de unas sociedades, con lo cual tenemos otra nueva e interesante faceta suya. No estaba, por lo tanto, focalizado sólo en la enseñanza de la literatura, sino que tenía un papel de gestor muy destacado.

Sus actividades en el mundo editorial han sido también muy destacadas. Mencionaría sólo un par de ellas, por no cansarles. Es miembro del Consejo de la revista *Ínsula*, dirigió los *Anales de Literatura Española Contemporánea*, pero una actividad que sigue ejerciendo, y que me parece digna de elogio y admiración, es como director literario de la Biblioteca Castro. La Biblioteca Castro tiene en este momento del orden de 140 publicaciones.

En sus actividades de investigación, aparte de haber dirigido muchísimas tesis doctorales, ha dirigido una serie de trabajos que tienen que ver con

el cine, otra faceta interesante de su vida académica y profesional. Esto se ha visto de alguna forma reflejado en diferentes libros que ha publicado. Entre esos libros tenemos, por ejemplo: *Imágenes de la ciudad: Poesía y cine*, de un curso que dirigió en Nueva York, *El Quijote antes del cine*, conferencia de su entrada en la RAE...

Otra destacada obra suya fue *Después de la Galaxia Gutenberg y de la galaxia McLuhan*. Ya aparece aquí otro de sus intereses: la conexión con el mundo electrónico. La cosa no termina ahí, sino que, en su vida profesional, es miembro de muchas fundaciones, organizaciones. Sin ánimo de aburrir, querría citar algunas: la Fundación de la Generación del 27, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, la Fundación Carlos Casares en Galicia... También es miembro del Patronato de la Biblioteca Nacional, es Presidente de Honor (tras varios mandatos en su presidencia) de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada (la actividad del profesor Villanueva en esa institución fue muy destacada, yo estuve en varios de los congresos que se organizaron mientras él estuvo a la cabeza) y Patrono de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, a la que tengo el honor de pertenecer. La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes está presidida por Mario Vargas Llosa, quien estuvo el año pasado aquí, y Darío Villanueva es Director de su Consejo Científico, y es un gran honor para nosotros. Ese Consejo es el que decide cómo hay que ir completando y complementando los contenidos, los autores, las obras, con el fin de que la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes tenga el nivel intelectual que todos ustedes conocen. Para mí es un honor estar muy cerca de Darío Villanueva en esa parte de su trabajo.

Espero no haber abusado de su paciencia. Creo que ha sido un ejercicio de resumen de una historia tan larga y tan diversa como la de Darío Villanueva, una personalidad única, digna de toda alabanza y consideración.

Darío Villanueva: Ustedes se habrán dado cuenta al verme de que yo ya estoy en esa edad en que se empieza a hacer caso de los consejos de los padres. Y creo que es ocasión de aplicar uno que mi padre me dio hace tiempo. Un día me dijo: “Darío, tú nunca desmientas un elogio”. Pues, aplicando el consejo de mi padre, no voy a desmentir lo que Luis Rodríguez ha dicho, aunque ya se habrán dado cuenta de que nace más de su generosidad y su amistad que de una consideración objetiva y neutra de las cosas.

No me demoraré tampoco en agradecer esta invitación a participar en este XIIº congreso de la Fundación Caballero Bonald. En primer lugar, la agradezco porque el tema me toca muy de cerca: yo soy un profesor de literatura, lo

he sido durante años y espero seguir siéndolo y creo que podría aportar algo a un auditorio tan selecto como el que ustedes representan, personas que tendrán tanta experiencia como yo en aquello de lo que vamos a debatir, así que se trataría también de poner en conjunto las perspectivas de cada uno de nosotros. Luego, está mi vieja admiración, como lector, antes incluso de conocerlo personalmente, hacia José Manuel Caballero Bonald. Estamos hablando de enseñar la literatura, de la relación más genuina de las personas con la literatura, que es la lectura; y a través de la lectura proyectamos imágenes de escritores que luego, en la realidad, a veces no se ajustan tanto. No es lo que me ha ocurrido a mí con José Manuel Caballero Bonald, a quien agradezco esta invitación.

A principios de 2009 se presentaba, a bombo y platillo, el Kindle2, el último aparato de los denominados en inglés eBooks que las 22 academias de la lengua española han acordado unánimemente traducir como *libro electrónico*. Y semejante acontecimiento vino a reavivar el viejo tema de la inminente muerte del libro a la que algunos agoreros acababan de poner fecha exacta en la última Feria de Francfort: el año 2018.

En 1962, un profesor de literatura de la Universidad de Toronto, estudioso de Tennyson, Pope, Coleridge, Poe, Mallarmé, Joyce, Pound o John Dos Passos, entre otros, publicaba una obra llamada a ejercer una enorme influencia en el pensamiento del último tercio del pasado siglo: *La Galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*. Marshall McLuhan sostenía allí que toda tecnología tiende a crear un nuevo contorno para la Humanidad.

Sus avances representan algo así como verdaderas extensiones de nuestros propios sentidos, lo que trae consigo todo un rosario de consecuencias psíquicas y sociales. La tecnología del alfabeto fonético, que data de tres mil quinientos años a. d. C., trasladó a las personas desde el mundo mágico del oído y de la tribu, donde la comunicación se basaba exclusivamente en la oralidad, al mundo neutro de lo visual. El descubrimiento de la imprenta y del papel potenciaron extraordinariamente la cultura del alfabeto, al multiplicarse mecánicamente los escritos y posibilitar la difusión por doquier de libros baratos. McLuhan atribuye a la imprenta no solo el refuerzo del individualismo sino también la aparición de las nacionalidades modernas, hasta que, a partir del descubrimiento del telégrafo a mediados del XIX, irrumpa la “constelación de Marconi”.

Los que él denominaba “medios eléctricos” –radio, cine, televisión– vinieron a exteriorizar nuestro sistema nervioso central hasta el extremo de que el universo se reduzca a una aldea global, resurja el tribalismo primitivo y se vislumbrase una pronta desaparición del libro. En alguna declaración perio-

dística, llegó a anunciar cuándo se produciría este óbito: exactamente en 1980. Fue el año en que McLuhan falleció.

Y sin embargo, a más de un cuarto de siglo de aquella profecía apocalíptica, se puede decir del libro impreso que goza de muy buena salud. Nunca en toda la Historia se han escrito, editado, distribuido, vendido, plagiado, explicado, criticado y leído tantos, sin que por el momento se perciba ningún síntoma de desaceleración en las estadísticas. Entre otras cosas, porque de 1960 a 1999 se duplicó la población mundial hasta llegar a los 6.000 millones de personas. Añádase el incremento de la alfabetización y del nivel de vida en algunos países.

Por limitarnos tan solo a España, en 2009 se editaron 74.520 títulos (el 11,24 % en catalán, el 2.45 % en gallego y el 1.38% en euskera) y se produjeron casi 184 millones de ejemplares, lo que representa un significativo descenso en relación al año anterior, en que la suma de todas las tiradas sumaba 255 millones y medio. Más de la cuarta parte (un 28%) de los títulos editados y casi la mitad de los ejemplares impresos (48,7%) correspondieron a la categoría LITERATURA. Al servicio de la venta de tantos cuerpos de libro España dispone de unos 33.000 puntos de venta, de los que tan solo un 15% resultan ser librerías o papelerías-librerías. Y en contra del estigma de que aquí no lee nadie, los estudios más solventes (Millán [compilador], 2008: p. 138) acreditan que en 2007 un 56,9 % de los españoles nos declaramos lectores frecuentes u ocasionales.

No hay que descartar, tampoco, otros inventos posmodernos más allá del libro electrónico. Desde hace ya un año, los clientes londinenses de la librería Blackwell's en Charing Cross pueden ya disponer de un nuevo servicio. Se trata de una máquina híbrida, monstruo nacido del maridaje entre un cajero automático y una sofisticada fotocopidora en el que cada usuario puede “producir” por un coste que va de 6 a 13 libras esterlinas un ejemplar de cualquier obra de su preferencia de entre un catálogo de medio millón de libros.

La impresión es rápida: cien páginas por minuto. Y la calidad del volumen final, simplemente aceptable. El artilugio responde a la denominación de “Expresso Book Machine”, y no es más que la adaptación al servicio directo para el cliente del sistema del “book on demand” que me parece uno de los avances más interesantes de cara a la pervivencia del libro gutenberiano. Porque yo me pregunto: ¿antes que en los umbrales de la muerte del libro, no estaremos en la antesala de la coexistencia de las imprentas, que tanto han evolucionado ya gracias a las nuevas tecnologías, con un nuevo procedimiento de edición que lo que sí va a erradicar es el almacenamiento de los volúmenes en forma de átomos, que no de *bytes*?

Todo ello, junto a la poderosa carga cultural y el arraigo del hábito de leer libros aconsejan prudencia a la hora de proclamar su muerte. Quien se quiera nuevamente meter a profeta, allá él. Siempre le quedará el expediente de explicarnos profusamente en 2019 por qué su vaticinio no se cumplió.

Pero que las nuevas tecnologías van a introducir modificaciones en el universo del libro está fuera de toda duda. Y en dos sentidos: en el libro como objeto y en libro como creación intelectual y estética. Me interesa sobremanera el campo ya abierto de la llamada ciberliteratura. Y después de haber presidido durante cuatro años REBIUN, la red de bibliotecas universitarias españolas, pasé a dirigir el consejo científico de la Biblioteca Virtual que lleva el nombre de Miguel de Cervantes. Su gran personaje, don Quijote de la Mancha, fue víctima a su modo del libro impreso. Solo con manuscritos no hubiese podido enloquecer con tanta facilidad, y recuerdo haber leído hace tiempo un estudio de la biblioteca medieval de los Reyes portugueses que no tenía más de veinte ejemplares... El ingeniero, poeta y ensayista mexicano Gabriel Zaid (1996) nos advirtió ya en su día del peligro que representan en nuestra sociedad opulenta actual “los demasiados libros”, causantes de que, al publicarse uno cada medio minuto, las personas cultas lejos de ser cada vez más cultas lo seamos menos por haber mayor diferencia entre lo que leemos y lo que podríamos leer. Según él, “el problema del libro no está en los millones de pobres que apenas saben leer y escribir, sino en los millones de universitarios que no quieren leer, sino escribir” (p. 52) y propone que el *welfare state*, el Estado de bienestar debería instituir un servicio de gheishas literarias encargadas de leer, elogiar y consolar a esa legión de escritores frustrados por falta de público.

Estas ideas de Zaid coinciden con una de las características de la Tecnópolis de Neil Postman (1993: 69-70), el discípulo más apocalíptico de McLuhan: en este ambiente se corta el vínculo entre información y necesidades humanas; la información aparece indiscriminadamente, dirigida a nadie en particular, en un volumen enorme, a velocidades muy altas y sin relación con ninguna teoría, sentido o necesidad.

Pero los avances tecnológicos no hacen tabula rasa de todo lo anterior. La gran revolución de lo que Walter Ong (1987) dio en la diana al denominar “tecnologías de la palabra”, esto es, el descubrimiento del alfabeto fonético, no acabó con la oralidad y su soporte, la memoria, en contra de lo que temía Sócrates si hemos de hacerle caso a Platón. Pero tampoco la imprenta de tipos móviles erradicó para siempre el manuscrito; el cine no guillotínó el teatro; el teléfono no dio al traste con las cartas; la radio, con la prensa escrita; la televisión, con la radio; hasta el momento, tampoco internet con la televisión...

Acaba de sucedernos: el *Boletín Oficial del Estado*, antes *La Gaceta de Madrid*, el órgano oficial para la difusión de las decisiones legislativas y gubernativas, ha dejado de publicarse en papel, y con el mismo formato que lo caracterizaba solo es accesible ahora en versión digital. ¿Alguien llorará por ello? ¿Qué mejor soporte que el informático para la indigesta aridez de todas esas disposiciones, tan onerosas de archivar? No creo, por lo demás, que con ello se haya perdido para siempre el beneficio de un impensable “*plaisir du texte*” en este trance.

Otra cosa es preocuparnos por algo que muchos ya se han preguntado: ¿hasta qué punto las nuevas tecnologías pueden alterar la relación entre las personas y su entorno natural y cultural, su modo de estar en el mundo y de comunicarse con la realidad? Justamente, este hecho ya lo había denunciado con tintes apocalípticos, como acabo de recordar, el propio Platón, que en su diálogo *Fedro o del amor* pone en boca de Sócrates el relatorio de cómo el dios Theuth inventó la escritura. Cuando expuso su descubrimiento al rey Thamus, jactándose de sus beneficios, el imperante se mostró por completo contrario a la innovación, por considerarla sumamente perjudicial para la memoria y, sobre todo, para la verdadera sabiduría, que solo se debería aprender oralmente de los maestros.

Es todavía reciente una noticia estimuladora de semejantes apocaliptismos: el profesor David Nicholas, jefe del Departamento de Estudios sobre la Información del University College de Londres, después de investigar con un centenar de voluntarios de distintas edades, llegó a la conclusión de que los adolescentes de hoy están perdiendo la capacidad de leer textos largos y de concentrarse en la tarea absorbente de leer un libro.

Frente a lo que sucede todavía con los adultos, los jóvenes entre los 12 y los 18 años apenas se detienen en una sola página web para obtener la información que precisan, sino que saltan de una a otra sin apenas fijar nunca su atención. El material de este estudio ha sido presentado a finales de febrero de 2010 en un capítulo de la serie documental de la BBC titulada *LA REVOLUCIÓN VIRTUAL*, y según su presentador Aleks Krotoski la conclusión es que para bien o para mal la nueva generación está siendo moldeada por la web.

Cierto que la irrupción de una nueva tecnología representa la posibilidad de una muda de la condición humana como el propio MacLuhan advertía ya en 1962: “la imprenta comporta el poder individualizador del alfabeto fonético mucho más allá que la cultura del manuscrito pudo hacerlo jamás. La imprenta es la tecnología del individualismo. Si los hombres decidieran modificar esta tecnología visual con la tecnología eléctrica, el individualismo

quedaría también modificado. Promover una lamentación moral acerca de ello es como soltar tacos contra una sierra mecánica porque nos ha cortado los dedos” (McLuhan, 1969: 224).

Así, en los años sesenta del siglo pasado, una muchacha recién licenciada, Janet Murray, mientras no lograba una beca para doctorarse en literatura inglesa entró a trabajar como programadora en la compañía IBM. Obtenido finalmente aquel título académico, abandonaría la actividad docente e investigadora para incorporarse al “Laboratorio para la tecnología avanzada en Humanidades” del MIT, donde actuaba ya como director Nicholas Negroponte (1999), el autor de *Being Digital*. Años más tarde, Janet publicaría un libro sobre el futuro de la narrativa en el ciberespacio donde recoge la misma sensación que yo también he experimentado alguna vez (¡y quién no!): “El nacimiento de un nuevo medio de comunicación es al mismo tiempo fuente de entusiasmo y temor. Cualquier tecnología industrial que extienda espectacularmente nuestras capacidades nos pone también nerviosos al cuestionar nuestro concepto de humanidad” (Murray, 1999: 13).

Más radical se había manifestado con anterioridad un conocido crítico literario norteamericano, Sven Birkerts, que en 1994 no había dudado en publicar *The Gutenberg Elegies*, libro como su título da a entender muy pesimista acerca del futuro de la lectura en la era electrónica. Birkerts ensarta una ristra de interrogantes a propósito de cómo las nuevas tecnologías pueden estar distorsionando la condición humana, fragmentando nuestra identidad, erosionando la profundidad de nuestra conciencia. Y concluye con unas palabras que inciden directamente en la problemática que constituye el meollo de nuestro futuro cultural: la educación. Dice Birkerts (1999: 293): “Estamos renunciando a la sabiduría, cuya consecución ha definido durante milenios el núcleo mismo de la idea de cultura; a cambio nos estamos adhiriendo a la fe en la red”.

Echaré mi cuarto a espadas en esta concreta dimensión del asunto a base de algunas experiencias personales, casi todas librerías o relacionadas con la Literatura.

En 2003 se repuso en España la pieza teatral de Antonio Buero Vallejo *Historia de una escalera*, estrenada en fecha tan temprana como 1949. En ella, la crítica valoró desde un principio su carácter de hondo drama que presenta y denuncia el desespero existencial de unas vidas marcadas por el lastre insuperable de una aplastante posguerra.

Asistí a una de esas funciones madrileñas en una tarde primaveral en la que el teatro se llenó de un público para mí especialmente prometedor. Eran docenas de mozos y mozas adolescentes que, acompañados por los profesores

de sus centros escolares, acudían al María Guerrero como quien va de fiesta, lo que me resultó fácilmente comprensible: aquello significaba tanto como substituir la rutina de las aulas por la novedad fascinante de una experiencia teatral que, dicho sea de paso, siempre formó parte del repertorio de los recursos educativos audiovisuales *avant la lettre*.

La algarabía preliminar no remitió, sin embargo, una vez alzado el telón. Para mi desconcierto, aquel público de gente jovencísima reaccionó expresivamente siempre del mismo tenor, de forma invariable, a las distintas escenas que componían los tres actos de *Historia de una escalera*: rieron generalizadamente, muchas veces a carcajadas, siempre que concluía una situación dramática o un parlamento de personaje, y así escena a escena hasta el propio final.

Lo que aquello significaba era ni más ni menos que la comprensión de un drama como si fuese una comedia, y esto sin el mas mínimo margen de dubitación. Antonio Buero Vallejo quiso representar, a lo largo de un curso temporal de treinta años, cómo el drama de la vida transmitía de padres a hijos las mismas frustraciones, los mismos fracasos, un mismo destino inmisericorde. Todo esto se manifiesta a través de situaciones repetitivas desarrolladas en el escenario desolador de una escalera que se nos figura como una trampa o cepo en el que quedan atrapadas las vidas tanto de Carmina y Urbano, de Fernando y Elvira, como de la hija de los primeros y el primogénito de los segundos. Todos recordamos, en el acto inicial, el clímax que se produce cuando Fernando, soñador abúlico, promete a su novia una cadena de logros que los irá llevando paulatinamente al triunfo personal y a la felicidad amorosa, y todo remata cuando el chico, embebido en sus ensoñaciones, hace que se vierta la leche que Carmina acababa de traer al empujar el cántaro con su pie. Esta recreación del amargo “cuento de la lechera”, que probablemente ya no dice nada a los más jóvenes, fue festejada con un risueño aplauso del auditorio, encantado, al parecer, por lo cómico de la situación y por la torpeza del protagonista.

Para mí aquella respuesta, la recepción unánime de la pieza de Buero Vallejo por el público estudiantil en clave cómica, ejemplificó nin más ni menos que la muerte del drama, la lectura de una pieza de estas características como comedia, géneros antitéticos entendidos como tales desde que el propio Aristóteles formulase su teoría poética.

George Steiner hace ya casi cincuenta años estudió el gran tema de la muerte de la tragedia. Todas las personas tenemos conciencia del sino fatal que se ceba en algunas vidas pero la tragedia como género dramático tuvo su momento y hace siglos que desapareció. Las fuerzas trágicas son irracionales

e insuperables. Cuando las causas de la catástrofe trágica son afrontables con posibilidad de reducirlas o erradicarlas, entonces entramos ya en la esfera del drama, como sucede en *Historia de una escalera*. Una sociedad mejor articulada, más abierta, con más incentivos o posibilidades, y un temperamento más decidido, menos apático y acomodaticio de los protagonistas cambiaría por completo su suerte y los llevaría a la realización positiva de sus vidas.

Buero Vallejo no quiso, sin embargo, ofrecernos esa posibilidad en su pieza; su intento era sacudir dramáticamente al público, generando en él la catarsis de conjurar sus propias servidumbres y miserias, las que tenían los espectadores de 1949 y tenemos también los de hoy, mediante la representación del sufrimiento de quien, sobre el escenario, nos mimetiza. Mas un grupo homogéneo, por edad y por formación, de espectadores de 2003 no se sintió preocupado por semejante propuesta teatral, y de hecho transformaron el drama de Buero en una comedia, fuente de regocijo, de risa, de jolgorio. Ciertamente, el teatro, desde sus mismos orígenes, es fiesta en un sentido litúrgico, ritual, en cierto modo mítico. Es una celebración en la que la sociedad, colectiva, tribalmente, se reconoce a sí misma en la farsa que se reproduce sobre la escena, pero unas veces el fruto de la fiesta, la catarsis, es risueña, mientras que en otras es aceda. Si aquel público mozo reía un drama como comedia, de hecho reducía a esta última posibilidad toda manifestación teatral. ¿Y cómo así?

Claro que tengo presente, llegado a este punto, aquella cita insoslayable del *Eclesiastés* que nuestros judíos sefardíes de Ferrara tradujeron como “lo que fue, es lo que será; y lo que fue fecho, es lo que se fará; y no nada nuevo debaxo del Sol”. Me preocupa además que al relatarles mi desasosiego deje traslucir un menosprecio subconsciente —porque no tengo conciencia de él— hacia las nuevas generaciones, como si no diesen la talla intelectual y no estuvieran a la altura de nuestra sensibilidad de amantes de las Letras.

El último libro que he leído de Milan Kundera (2009: 33) incluye un comentario a cuenta de *El idiota* de Dostoievski que viene al caso. Allí, en el episodio del paseo campestre del protagonista con un grupo de chicas, el novelista checo recuerda “una risa colectiva de jóvenes que, al reírse, olvidan lo que las movió a reírse y siguen riendo sin razón; luego la risa (ésta muy poco frecuente, muy valiosa) de Evgueni Pavlovich que cae en la cuenta de que la risa de las chicas carece de toda razón cómica y, ante semejante *cómica ausencia de lo cómico*, se echa a reír”

Reflexionando por mi parte sobre lo sucedido en aquella función del María Guerrero se me hizo muy presente una poderosa fuerza que podría haber influido en el fenómeno: la mediación televisiva. Aquellos jóvenes podría ser

que participasen por primera vez de una función teatral, como acreditaba quizás el estado de euforia con que se acercaron al coliseo. Pero, ¿cuántas horas de televisión habrían asimilado ya en su corta vida? Curiosamente, en su texto, titulado *Un encuentro*, que es posterior a la experiencia mía que estoy relatando, Kundera (2009: 35) relaciona finalmente aquel pasaje de *El idiota* con un programa de televisión que contempló desganadamente desde su casa. En él, un abigarrado grupo de personas compuesto por actores, presentadores, políticos, escritores y *tutti quanti* “reaccionan con cualquier pretexto abriendo la boca de par en par emitiendo sonidos muy fuertes y haciendo gestos exagerados; dicho de otro modo, ríen”. Y piensa el escritor que si entre ellos hubiese caído el personaje de Dostoievski, todos los hubiesen acogido “con gran alboroto en su mundo de risa sin humor en el que estamos condenados a vivir”.

Y en muchas de las horas pasadas por los jóvenes espectadores ante el televisor, por caso en las ficciones que se les hubiesen ofrecido, el registro no solamente habría sido cómico sino que estaría acompañado del refuerzo de unas risas enlatadas que desde la propia banda sonora de la emisión inducirían una respuesta unánimemente unívoca. En cierto modo, la televisión es fundamentalmente comedia, hasta el extremo de que pueda llegar a sugerir a las nuevas generaciones una identidad funcional entre la comedia y el espectáculo televisivo.

De hecho, el ya citado Neil Postman, en su primer libro *Amusing Ourselves to Death* (1985), apunta dos posibilidades diferentes de muerte para la cultura: la orwelliana y la huxleyana. En la primera, la cultura deviene en prisión; con la segunda, en parodia. Huxley propone certeramente que el peor enemigo es el que tiene cara sonriente, y no de ogro. Porque la gente de *Brave New World*, su gran novela distópica, no estaba alienada porque riera en lugar de pensar, sino porque no sabían de qué se reían y por qué habían dejado de pensar. Quizá por ello, Postman llama a la televisión “Medio Feliz”.

El paso siguiente en mi argumentación me llevó al terreno de lo que será mi asunto central. La pregunta es sencilla: ¿estaría asistiendo a una manifestación cristalina de un cambio radical de sensibilidad entre la juventud? Después de que durante veinticinco siglos las personas reaccionasen ante la tragedia como tragedia y ante la comedia como comedia, ¿la poderosa mediación televisiva de que hablamos sería quien de cambiar tan profundamente las bases de la condición humana y nuestra capacidad de comprensión hasta el extremo de abrir una quiebra insuperable entre Antonio Buero Vallejo, o incluso mi generación, nacida cuando *Historia de una escalera* estaba ya escrita, y los espectadores potenciales de hoy?

Con motivo de la publicación en México de mi último libro (Villanueva, 2008), que incluye un capítulo titulado “Después de la Galaxia Gutenberg y de la Galaxia McLuhan” en el que hago referencia a aquella representación madrileña de *Historia de una escalera*, una institución mexicana denominada *17, Instituto de Estudios Críticos* (diecisiete por el número de la casa en que convivieron psicoanalistas con los investigadores sociales de la Escuela de Frankfurt en los años treinta. Véase www.17.edu.mx) me invitó a participar, a lo largo de la semana del 27 de abril al 3 de mayo de 2009 en una interesante iniciativa de presentación de algunas de mis ideas al respecto y posterior diálogo *on line*.

Una de mis internetlocutoras, Violeta Celis, me ilustraba con otra experiencia suya de índole semejante. Aprovechando la visita de la artista rusa Olya Lialina, pionera de la tendencia conocida como Net Art, Violeta organizó un taller introductorio al arte en redes con diez alumnos de una escuela secundaria pública y otros tantos de preparatoria en un colegio privado.

Los primeros no estaban en absoluto familiarizados con internet y el universo digital. Y así, mostraron una ilimitada capacidad de asombro, mezclado con su conciencia del desconocimiento del medio artístico y un cierto temor, que fueron venciendo poco a poco al tiempo que durante dos semanas experimentaban junto a un tutor las ilimitadas posibilidades que tenían a su alcance solo con mover su ratón.

Por el contrario, el segundo grupo, más favorecidos económica y socialmente y con la ventaja que su diferencia de edad con los anteriormente mencionados –de todos modos, tan solo tres o cuatro años–, exhibían una considerable familiaridad con las nuevas tecnologías, pero ante la experiencia artístico-educativa a que eran sometidos manifiestaban apatía y desgana. Y concluía Violeta Celis en nuestro foro del 29 de abril: “Simplemente no les interesaba conocer los inicios de un arte que sigue siendo significativo y que nació casi junto a ellos. Es más, no entendían por qué la Internet era utilizada para hacer arte y lo que les desplegaba la artista en una pantalla les hablaba de un tiempo, de una composición y una tipografía signíca que era más antigua que la propia Biblia”.

Violeta Celis concluía coincidiendo conmigo en un terreno al que inevitablemente habríamos de llegar juntos: el de un nuevo espacio educativo en el que los profesores (nosotros) y los alumnos nacidos ya en la Galaxia Internet encontremos y utilicemos códigos comunes. Debemos al tecnólogo Marc Prensky (www.marcprensky.com/writing/default.asp) la distinción, tan cierta, entre los “digital natives” (ellos), y los “digital immigrants” (nosotros). Violeta

y yo en cuanto participantes en aquel foro mexicano en el que coincidimos, podemos ser reconocidos como “webnautas”, y quizá, esforzándonos un poco, podríamos llegar a ser pronto “webactores” si somos capaces, como apuntan Pisani y Piotet (200: p. 109) de producir, actuar en, modificar y dar forma a la web de hoy, la Web 2.0. Más difícil veo yo, aunque nada es imposible, que nosotros utilicemos como ellos herramientas como Facebook, MySpace o los blogs para “construir nuestra identidad en relación a los demás al margen de cualquier mecanismo institucional tradicional” (Pisani y Piotet, 2008: p. 42).

A la nueva Galaxia que sucedió a la de Gutenberg es reconocida por los filósofos de la llamada Transmodernidad como la “Galaxia McLuhan”. En los treinta años que nos separan del fallecimiento del investigador canadiense ocurrieron acontecimientos transcendentales para la historia de la Humanidad vista desde la perspectiva que McLuhan hiciera suya. En sus escritos se menciona ya el ordenador como un instrumento más de fijación electrónica de la información, pero lo más interesante para nosotros resulta, sin duda, la impronta profética que en algunos momentos McLuhan manifiesta a este respecto. Así, cuando en su libro de 1962 trata de cómo la nueva interdependencia electrónica recrea el mundo a imagen y semejanza de una aldea global, escribe lo siguiente (y volvemos a Orwell): “En lugar de evolucionar hacia una enorme biblioteca de Alejandría, el mundo se ha convertido en un ordenador, un cerebro electrónico, exactamente como en un relato de ciencia ficción para niños. Y a medida que nuestros sentidos han salido de nosotros, el GRAN HERMANO ha entrado en nuestro interior” (McLuhan, 1969: 55).

Unos pocos años más tarde, McLuhan expresa una premonición referida a los ordenadores que habla de lo que en aquel momento no era más que un sueño y, por lo contrario, hoy es la realidad más determinante de lo que, con Manuel Castells (2001), vamos a denominar la *Galaxia Internet*. Decía McLuhan que “el ordenador mantiene la promesa de engendrar tecnológicamente un estado de entendimiento y unidad universales, un estado de absorción en el logos que pueda unir a la humanidad en una familia y crear una perpetuidad de armonía colectiva y paz”, lo que permitiría lograr por medios electrónicos una especie de integración comunal psíquica.

El canadiense no llegó a ver, sin embargo, el nacimiento de la Galaxia Internet. Castells (2001: 31) ratifica cuando se produjo dicho nacimiento al afirmar que aunque la red estaba ya en la mente de los informáticos desde principios de los sesenta, que en 1969 se había establecido una malla de comunicación entre ordenadores y que, desde finales de los años sesenta, se habían formado varias comunidades interactivas de científicos y hackers, para la

gente, para las empresas y para la sociedad en general, Internet nació en 1995.

Quiere esto decir que cuando cumplimos la primera quincena de años inmersos en la nueva Galaxia todavía no podemos dar por superado lo que bien podríamos llamar el “periodo incunable” de la nueva cultura generada por Internet. Mas basta con el tiempo pasado para preguntarnos si se pueden detectar ya o no sus efectos, más o menos evidentes, en la propia condición humana.

Aquellos jovencísimos espectadores de la representación madrileña de *Historia de una escalera* tendrían, cuando el comienzo de Internet, los mismos años que yo cuando la televisión comenzó su andadura en España. A mi casa aún tardaría un lustro en llegar la pequeña pantalla, pero ellos sin duda accedieron más pronto a la red, bien en la escuela bien en su domicilio: los tiempos van ahora mucho más prestos. De todos modos, supongo que comparto con ellos un mismo acomodo a la Galaxia Internet, aunque para mí no es ésta la burbuja en la que nació, crecí y aprendí a leer. Probablemente, en el caso de que su lectura cómica del drama de Buero Vallejo, tan ajena a mi propia sensibilidad, fuese fruto de una mediación externa, muy poderosa, yo pensaría antes en la influencia de la Galaxia McLuhan, y dentro de ella de la omnipresente televisión, que de la responsabilidad de Internet.

Igual que sucediera con la arribada de la escritura —recordemos la actitud de Sócrates— o con el invento de la imprenta —a la que el propio McLuhan, ciertamente muy de pasada, llega a atribuirle el contagio de la esquizofrenia y la alienación—, es legítimo hacernos la misma pregunta que se hace el apocalíptico Sven Birkerts (1999: 285): “¿por qué tan poca gente se pregunta hasta qué punto no estaremos cambiando nosotros mismos ni si estos cambios son para bien?”.

Las respuestas que él mismo encuentra (y yo en pocas ocasiones comparto) son todas ellas negativas y amenazantes. Los medios tecnológicos nos apartan cada vez más de lo natural, nos alienan de nuestro ser fundamental. Una poderosa cortina electrónica se interpone entre cada uno de nosotros, los demás, la naturaleza y, en definitiva, la realidad. Si cada individuo posee un “aura” propia —el término viene de Walter Benjamín y de su definición de la obra de arte—, una presencia única, estamos sufriendo una erosión gradual pero constante de dicha presencia humana, tanto en el plano individual como en el del conjunto de nuestra especie. El resultado final será, inexorablemente, la más absoluta superficialidad —Marcuse hablaba también de “unidimensionalidad”—. Huyendo de la profundidad inherente al ser humano hasta hoy, estamos acomodándonos “a la seguridad prometida de una vasta conectividad lateral” (Birkerts, 1999: 293).

Algo semejante lo había denunciado ya en 1992 Neil Postman (1993: 12) en su libro *Tecnópolis* que trata de la rendición de la cultura a la tecnología, porque las nuevas posibilidades ofertadas por ésta cambian lo que entendemos por “saber” y “verdad”, hasta el extremo de alterar las maneras de pensar más arraigadas que dan a una cultura su sentido de lo que es el mundo, de cuál es el orden natural de las cosas, de qué es razonable, necesario, inevitable o, simplemente, real. Postman define Tecnópolis como “un estado de la cultura” que representa ni más ni menos que ésta busca su legitimación en la tecnología, encuentra en ella su realización y de ella recibe directrices (1993: 71).

Desde el 11 de septiembre de 2001 no se puede decir que el destino de la Humanidad haya cambiado sustancialmente a este respecto, pero sigue siendo no menos cierto que el siglo XX, mortal como todos y ya periclitado, fue cruelmente mortífero, desde las dos guerras mundiales, con el Holocausto, Hiroshima y Nagasaki, hasta el terrorismo o la limpieza étnica, y también un tanto mortuorio en el plano filosófico o conceptual. Nietzsche proclamó la muerte de Dios en 1883 para que la centuria siguiente se hiciese eco ampliamente de su dictorio, incluso mediante la “teología sin Dios” o “teología radical”. Por su parte, Francis Fukuyama inauguró hace ya más de dos lustros el final de la Historia, que llegaría a su culminación gracias a un *statu quo* supuestamente definitivo, basado en la democracia liberal y la economía del mercado, si bien acaba de matizar sus tesis iniciales admitiendo ahora que la Historia no morirá del todo hasta que los avances de la biotecnología no consigan abolir los seres humanos como tales, para que comience una nueva era posthumana. Damian Thompson abordó también “el fin del tiempo” al estudiar el milenarismo contemporáneo, del mismo modo que J. H. Plum analizara ya “la muerte del pasado”. Frente a semejantes magnitudes mortales parece una bagatela la muerte de la novela, que se viene anunciando desde el antecesor final de siglo; la muerte de la tragedia, que dio título a uno de los libros de George Steiner; o la muerte del autor, sentenciada en 1968 por Roland Barthes. Como corolario de tantos decesos y extinciones, el profesor de Princeton Alvin Kernan publicaba en 1990 un libro ampliamente comentado: *The Death of Literature*.

Kernan justifica cumplidamente cómo y por qué lo que desde el romanticismo se venía conociendo como literatura está perdiendo sentido, y desapareciendo tanto del mundo social como de las conciencias individuales. Para ello han colaborado tanto elementos endógenos como exógenos, pues Kernan, a estos efectos, considera tan deletéreas para la continuidad de la literatura la televisión como la deconstrucción de Derrida y sus seguidores.

La primera lo es como emblema de una revolución tecnológica con la que McLuhan vaticinó el final de la galaxia Gutenberg, sin que el intelectual canadiense llegase a conocer en su plenitud todas las potencialidades de la era digital. Y la deconstrucción, que ha contaminado espectacularmente el pensamiento literario en las universidades anglosajonas, con su insistencia en postular la vacuidad significativa del lenguaje y los textos ha dejado franco el camino al relativismo literario más radical, a la liquidación del canon, y en definitiva, al descrédito de la literatura que tradicionalmente se había estudiado como una fuente privilegiada de conocimiento enciclopédico y educación estética.

Así, por caso, en 1988 la Universidad de Standford decidía arrinconar, por su tufillo elitista, eurocéntrico e imperialista, viejos programas basados en los escritos de los “dead white males”, que habían sido hasta entonces el fundamento de la educación liberal norteamericana. Dos *scholars* de la vieja guardia – ambos apellidados Bloom: Allan y Harold– destacan en la denuncia de este Apocalipsis humanístico, con obras tan significativas como *The Closing of the American Mind* y *The Western Canon*, respectivamente.

Pero en mi criterio, el quid de la cuestión no descansa tanto en cómo las nuevas Galaxias de la tecnología comunicativa van a acabar con estado de las cosas en nuestro campo de interés, que es el cultural y el literario, sino en qué medida van a alterarlas más profundamente. Yo no creo, como ya dije, en la tan cacareada muerte del libro, por más que en los próximos lustros la biblioteca digital conviva o incluso llegue a desplazar a la presencial en la preferencia de los usuarios. Y por la misma lógica, frente a la muerte de la literatura me interesa las posibilidades y límites de la llamada *ciberliteratura*, o mejor todavía en qué medida la literatura de siempre está destinada a metamorfosearse por mor de la era digital, hasta convertirse, incluso, en una especie de *postliteratura*.

Alvin Kernan entendía la literatura en un sentido amplio, fácilmente justificable desde la Historia de nuestra civilización. Para Kernan, los grandes libros constituyen el sistema literario de la cultura impresa, y en gran medida su poder institucional ha descansado en la fuerza del soporte mecánico que Gutenberg puso al servicio de otra revolución igualmente tecnológica y no menos importante, la de la escritura alfabética descubierta por los sumerios tres o cuatro milenios antes de Cristo.

Es importante reparar en cómo ambas tecnologías se necesitan la una a la otra, hasta el extremo de que en China el papel y los tipos móviles estaban inventados desde mucho antes de Gutenberg, pero la imprenta no se desarrolló

por culpa de la ausencia de un alfabeto discreto como es el fonético. El sistema de escritura a base de ideogramas y pictogramas allí empleado hasta hoy hacía imposible el aprovechamiento de la máquina, pues los impresores deberían contar con un mínimo de cinco o seis mil tipos para su trabajo.

En este sentido, otro discípulo de McLuhan, Walter Ong, destacó complementariamente cómo la segunda revolución potenció extraordinariamente la primera, pues la impresión y no la escritura ha sido la que ha reificado la palabra, y con ella la comunicación y la actividad intelectual.

McLuhan hablaba de los “niños televisivos” como actores de la Galaxia Gutenberg, pero nosotros ya habitamos en la Galaxia Internet y por eso Nicolás Negroponte (199: 272) emplea por su parte la expresión “niños digitales”, antesala de los “nativos digitales” de Marc Prensky que ya están dejando de ser adolescentes. Por cierto: no sé si mis coespectadores de *Historia de una escalera* responderían mejor a una o a la otra de esas denominaciones (probablemente a ambas). Por más que se calculara que cualquiera de aquellos niños de McLuhan ingresaba en la guardería con 4.000 horas de televisión a sus espaldas, el pensador consideraba que con ellos seguía siendo enteramente posible una “mezcla creativa” de las dos culturas, la alfabético-gutenberiana y la “eléctrica”.

Ciertamente, la impronta de la voz y la función determinante del oído ahorma de nuevo el siglo XX en el que, si reparamos bien en el asunto, la televisión doméstica se construye sobre los cimientos genéricos y temáticos de la radio, hasta el punto de que algunos teóricos de la comunicación hablan a este respecto de *audiovisión*. Pues bien, una regresión semejante está claro que se produce entre la Galaxia Internet y la Galaxia Gutenberg. Umberto Eco (Nunberg, 1998: 305) clausuraba en 1994 un simposio sobre el futuro del libro advirtiendo que “la característica principal de una pantalla de ordenador es que alberga y muestra más letras que imágenes. La nueva generación se acercará al alfabeto más que a las imágenes. Volvemos de nuevo a la Galaxia Gutenberg, y estoy seguro de que si McLuhan hubiera sobrevivido hasta la carrera de Apple hacia el Silicon Valley, se hubiera maravillado ante este acontecimiento portentoso”. No es de extrañar, así pues, que T. Nelson, uno de los *gurús* del hipertexto, llame a los ordenadores “máquinas literarias”.

Sin negarle entidad e interés, ni mucho menos, a las disquisiciones teóricas sobre las Galaxias, desde el alfabeto de los mesopotámicos (hoy, iraquíes) hasta Tim Berners Lee, a mí lo que me preocupa son las personas y el futuro. A fuer de humanista, veo todo este gran y magnífico embrollo tecnológico en

clave humana: la de los que emigramos desde otra Galaxia pero no renunciamos a vivir en la nueva (y otras por venir), y a la vez en la otra clave de los nativos digitales que ya han nacido y los que van a nacer.

Cuando se habla de la “*digital divide*”, de la quiebra digital, se alude a la diferencia discriminativa e insalvable que se puede establecer en cuanto al uso y disfrute de las nuevas tecnologías por parte de los distintos países, sociedades o grupo sociales. Pero a mi me interesa también la posible quiebra digital entre generaciones. Que dejemos de hablar un mismo lenguaje; y, sobre todo, que dejemos de compartir protocolos comunes para el desarrollo del pensamiento. No que dejemos de pensar igual, lo que es imposible amén de inconveniente, sino conforme a una lógica sustancialmente común, fruto de determinados procesos cognitivos compartible entre nosotros y nuestros hijos y nietos, o nuestros alumnos.

Para que la Galaxia Internet propicie un refuerzo de la lectoescritura como fundamento de la educación humana es necesario que se implementen estrategias docentes bien articuladas y plenamente conscientes de los fines que se persiguen, lo que era uno de los caballos de batalla del último McLuhan, convencido un tanto hiperbólicamente, como a veces le gustaba manifestarse, de que las escuelas de los años sesenta y setenta eran “instituciones penales intelectuales”.

Allá por el otoño de 2002 fui invitado a visitar en la villa gallega de Arteixo el “Centro de Desarrollo y Tecnología” vinculado por la Fundación Amancio Ortega al proyecto “Ponte dos Brozos”. El mentado proyecto pretendía la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Galaxia Internet a partir del trabajo en tres centros del Ayuntamiento local que incluían el segundo ciclo de infantil, primaria, enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos de Formación Profesional.

En las aulas piloto que visité, los lapiceros, mapas, libros y la plastilina de colores convivían con ordenadores de sobremesa y portátiles, con pantallas digitales, escáneres e impresoras. La conectividad estaba garantizada, y formaba parte del conjunto de recursos de que los alumnos disponían con absoluta facilidad.

Recuerdo también que en la gran pantalla del aula, así como en las pequeñas de los ordenadores, aparecía un texto, un fragmento de la novelita picaresca *Lazarillo de Tormes*. Y que la fuente de la que procedía eran los fondos digitalizados de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que fue fundada en la Universidad de Alicante poco antes de aquella visita mía a Arteixo, concretamente en 1999.

Desde entonces y hasta hoy, a lo largo de estos once años la Biblioteca Virtual (<http://www.cervantesvirtual.com>) ha servido novecientos veinticinco millones de páginas. El mes de mayo de 2010 se sirvieron catorce millones y medio, de las que menos del cuarenta por ciento fueron solicitadas desde Europa.

El catálogo de la biblioteca oferta 80.000 registros bibliográficos o documentales en general, que se van incrementando día a día. La cifra, aunque modesta si la comparamos con los fondos de las mejores bibliotecas presenciales, es meritoria en el ámbito de lo virtual si tenemos en cuenta que el “Gutenberg Project” (<http://www.gutenberg.org>), constituido en los primeros años setenta como un banco de textos informatizados, dispone de 19.000 títulos y recibe mensualmente dos millones de descargas. Tal posibilidad se ha aplicado, lógicamente, a otras latitudes culturales y lingüísticas, como por ejemplo en el Japón mediante el portal *Aozora Bunko* (<http://www.aozora.gr.jp/>), la “Colección del Cielo Azul” que digitaliza textos nipones de dominio público según la legislación del país.

Entre sus fondos cuenta con más de setenta portales temáticos, como los dedicados al Exilio, a países americanos como Venezuela, a la Literatura gauchesca, la Literatura infantil y juvenil, la historia y crítica del cine español, la cultura chicana, herramientas para la creación de materiales didácticos, etc., junto a cuarenta portales institucionales como, entre otros, el Joan Lluís Vives dedicado a las letras catalanas, el de las letras gallegas, los de las Bibliotecas Nacionales de Argentina, Chile, Perú o México, la Universidad Iberoamericana o el Colegio de México, y el portal específicamente dedicado al español como lengua extranjera.

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes ofrece asimismo cuarenta y siete bibliotecas de obras y autores clásicos y con más de un centenar de subportales de la misma índole dedicados a los contemporáneos. En ambos casos, se trata obviamente tanto de autores y texto españoles como latinoamericanos, entre los que se figuran desde Martín Códax, Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz o Calderón hasta Leopoldo Alas, Rubén Darío, Andrés Bello, Nicolás Guillén, Emilia Pardo Bazán, Alfonsina Storni, Pablo Neruda o Mario Benedetti.

José A. Antonio Millán, uno de los más acreditados expertos españoles en la Galaxia Internet, sostiene la tesis, que yo comparto, de que la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información. La red proporciona esta última a borbotones, en términos nunca antes logrados, pero no basta con eso. El único instrumento para la absorción individual de la información y su

transformación en conocimiento es la lectura, que es una actividad individual, creativa, pero susceptible de ser inducida y tutorizada por los profesores.

Harold Bloom, como es bien sabido, construye sobre la lectura, que para él es siempre un *misreading* cuando va seguida de la escritura de una nueva obra, toda su teoría literaria, fundamentada en el canon de los libros eminentes que en la Historia han sido. Su escepticismo al respecto lo sitúa muy cerca de otros apocalípticos. Abrumado por la proliferación de nuevas tecnologías para llenar el ocio, y rodeado como se siente por los militantes de la que él mismo denomina “escuela del resentimiento” negadora del canon, entre los cuales reconoce incluso a varios de sus discípulos de Yale, considera casi imposible la tarea de enseñar a leer, porque –se pregunta– “¿cómo puedes enseñar la soledad?”, y la “verdadera lectura es una actividad solitaria” (Bloom, 1995: 527).

George Steiner, otra de las máximas figuras del humanismo actual, quisiera ser recordado como un “buen maestro de lectura”. Y el prematuramente desaparecido comparatista e intelectual palestino, Edward Said, afirmaba, asimismo, poco antes de su fallecimiento que su trabajo como humanista era precisamente la lectura de textos fundamentales, procedieran de donde procedieran. “Lo que yo enseñé –concluía Said (2003: 82)– es cómo leer”. Leer para aprender.

Me considero, como muchos de ustedes, un profesor, y esa es mi condición más genuina; pero no por deformación profesional o por interés de gremio sino por mera ciudadanía definiendo que la educación es el fundamento de los mejores logros de la sociedad y el instrumento insustituible para la buena gobernanza de la cosa pública. Por eso he querido aprovechar la invitación de la Fundación Caballero Bonald para reflexionar del futuro de nuestra educación literaria. Porque las nuevas galaxias de la información y la comunicación precisan también de nuevas pautas pedagógicas, algunas de las cuales, por otra parte, tienen que ver con una educación para la nueva tecnología (Millán, 1998).

Ese es el gran reto para las generaciones de los que no fueron –de los que no fuimos– “niños digitales” porque tal posibilidad era utópica cuando éramos chicos, y hoy enseñamos, investigamos, escribimos, o nos gobiernan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berners-Lee, Tim, 2000: *Tejiendo la red*, Madrid, Siglo XXI.
- Birkerts, Sven, 1999: *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bloom, Harold, 1995: *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, 1996: *Sur la televisión*, Paris, Liber-Raison d’agir.
- Bruner, Jerome Seymour, 1986: *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bustamante, Enrique (compilador), 2003: *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital*, Barcelona, Gedisa.
- Castells, Manuel, 1997: *La era de la información. Vol. 1. La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.
- , 1998a: *La era de la información. Vol. II. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- , 1998b: *La era de la información. Vol. 3. Fin de milenio*, Madrid, Alianza Editorial.
- , 2001: *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Barcelona, Plaza & Janés.
- Cavalli Sforza, Luigi Luca, 2006: *La evolución de la cultura*, Barcelona, Anagrama.
- Cristal, David, 2002: *El lenguaje e Internet*, Madrid, Cambridge University Press.
- Chion, Michel, 1993: *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, Barcelona, Paidós.
- Eco, Umberto, 1968: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen.
- , 1992: *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- , 2002: *Sobre literatura*, Barcelona, RqueR editor.
- Gómez de Liaño, Ignacio, 1982: *El idioma de la imaginación*, Madrid, Taurus.
- González Quirós, José Luis, y Gherab Martín, Karim, 2006: *El templo del saber. Hacia la biblioteca digital universal*, Barcelona, Ediciones Deusto.
- Goodman, Nelson, 1988: *Ways of Worldmaking*, Indianápolis, Hackett.
- Jeanneney, Jean-Noël, 2006: *Quand Google défie l’Europe. Plaidoyer pour un sursaut*, Paris, Mille et une nuits (segunda edición, revisada, aumentada y puesta al día).

- Kernan, Alvin, 1990: *The Death of Literature*, New-Haven/Londres, Yale University Press.
- Kundera, Milan, 2009: *Un encuentro*, Barcelona, Tusquets.
- Lledó, Emilio, 1992: *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*, Barcelona, Crítica.
- May, Renato, 1959: *Cine y televisión*, Madrid, Rialp.
- McLuhan, Marshall, 1969: *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*, Madrid, Aguilar.
- , 1994: *Understanding Media. The Extensions of Man*, Cambridge/London, The MIT Press.
- McLuhan, Eric, y Zingrone, Frank (compiladores), 1998: *McLuhan. Escritos esenciales*, Barcelona, Paidós.
- Millán, José Antonio, 1998: *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*, Madrid, Grupo Santillana.
- Millán, José Antonio, 2001: *La lectura y la sociedad del conocimiento*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.
- Millán, José Antonio (compilador), 2008: *La lectura en España. Informe 2008*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Murray, Janet, 1999: *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*, Barcelona, Paidós.
- Negroponte, Nicholas, 1999: *El mundo digital. Un futuro que ya ha llegado*, Barcelona, Ediciones B. S. A.
- Nunberg, Geoffrey (compilador), 1998: *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?*, Barcelona, Paidós.
- O'Donnell, James, 2000: *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*, Barcelona, Paidós.
- Ong, Walter J., 1987: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F. C. E.
- Pisani, Francis, y Piotet, Dominique, 2008, *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*, Barcelona, Paidós,
- Platón, 1984: *Diálogos*, México, Porrúa.
- Postman, Neil, 1991: *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del 2show business*, Barcelona, Ediciones de la Tempestad.
- , 1993: *Technopoly. The Surrender of Culture to Technology*, New York, Vintage Books.
- Rodríguez Magda, Rosa María, 1989: *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna*, Barcelona, Anthropos.

- , 2003: “La globalización como totalidad transmoderna”, *Claves de Razón Práctica*, 134, 22-30.
- , 2004: *Transmodernidad*, Barcelona, Anthropos.
- Said, Edward, 2003: *The Art of Reading/El arte de leer*, Universidad de Oviedo.
- Sassoon, Donald, 2006: *Cultura. El patrimonio común de los europeos*, Barcelona, Crítica.
- Sennett, Richard, 2006: *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- Steiner, George, 2001: *La muerte de la tragedia*, Barcelona, Azul Editorial. Primera edición de 1961.
- , 2004: *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela.
- Terceiro, José B., 1996: *Socied@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis*, Madrid, Alianza Editorial.
- Terceiro, José B., y Matías, Gustavo, 2001: *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*, Madrid, Taurus.
- Thompson, Demian, 1998: *El fin del tiempo*, Madrid, Taurus.
- Villanueva, Darío, 2008: *Las fábulas mentirosas. Lectura, realidad, ficción*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes (México).
- Wittgenstein, Ludwig, 1973: *Tractatus Logico-Philosophicus*, versión de E. Tierno Galván, Madrid, Alianza Editorial.
- Zaid, Gabriel, 1996: *Los demasiados libros*, Barcelona, Anagrama.

ANNA PUJOL BRUNET*Posibilidades de la web2.0 en la enseñanza de la literatura*

Alfredo Charques (presentador): Mi nombre es Alfredo Charques, soy director de la sede de la Universitat Oberta de Catalunya en Sevilla. Es un placer estar en este congreso sobre “Enseñar la literatura” y presentar a la siguiente ponente, la profesora Anna Pujol, que, entre otras muchas actividades, es colaboradora docente del Máster “Libro, literatura y lectura en la sociedad de la información” que la UOC y el Grupo Planeta ofrecen.

Anna es Licenciada en Filología Hispánica, Francesa y Catalana. Es Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad de Barcelona, pero me pedía que la presentara como maestra, porque también lo es, de Educación Primaria y de Lengua Catalana. La vinculación de Anna con el sector educativo en Cataluña es muy amplia y abarca prácticamente todos los aspectos y fases de la docencia. Desde la implantación de la reforma educativa en Cataluña, como técnica del Servicio de adaptación curricular de la Generalitat de Catalunya hasta la coordinación de centros educativos para la implantación de dicha reforma, y la asistencia a la Generalitat en ello. Ella no solamente ha sido profesora responsable en distintos centros, sino que ha vivido todas las fases de la gestión educativa, tanto desde el punto de vista pedagógico como organizativo y docente. Actualmente, en Profesora Adscrita al Seminario de Lengua Catalana en el I.E.S. Doctor Puigvert de Barcelona, colaboradora de la UOC en ese Máster de edición, como antes decía, y, fundamentalmente, Directora de contenidos del portal educativo de la Generalitat (www.edu365.cat). Para que se hagan a la idea de qué es edu365, Anna me contaba ayer que el portal recibe diariamente 150.000 visitas. Son visitas de profesionales de la enseñanza de Cataluña que se conectan cada mañana para comprobar las novedades, para utilizar los materiales didácticos que allí se publican y para utilizar los recursos educativos que el portal oferta.

Anna nos va a ofrecer una conferencia que se titula “Posibilidades de la Web 2.0 en la enseñanza de la literatura”. Precisamente, me explicaba ayer que el siguiente paso que este portal quiere dar no tiene tanto que ver con los contenidos didácticos como con la implantación de las tecnologías 2.0 en la escuela catalana. Sin más, los dejo con la profesora Anna Pujol.

Anna Pujol: Muchas gracias por la invitación. Estoy realmente contentísima de estar aquí con ustedes y de haber conocido Jerez, que me parece una ciudad

muy preciosa. No la conocía, y supongo que vendré más veces, porque hoy, paseando por la Alameda, mirando, entrando sigilosamente en alguna casa, me ha parecido todo tan bonito, que me parecía estar en otra galaxia. Después de estar habitualmente con el ordenador todo el día, llegar aquí es como entrar en un mundo de sueños.

Y vamos a empezar con la Web 2.0. Mi intervención no será muy académica, porque vamos a ir de visita por la red, a ver qué hay, qué hacen nuestros alumnos... Primero vamos a pensar un poco entre todos sobre enseñanza formal e informal y sobre los conceptos de alfabetización. Después, la primera pregunta como profesora. Si ahora estuviera en el instituto, me diría: ¿qué debo tener en cuenta para enseñar literatura? Y, a continuación, les voy a mostrar unas imágenes de unas aulas del S. XVIII, unas aulas de la actualidad y unas del día de mañana.

El mundo real y el de Internet podría parecer en principio que son mundos paralelos, pero no es así: son mundos que confluyen, se entrelazan y viven juntos. Cada año, todos los presentes incorporamos en la vida cotidiana la realización de alguna tarea por Internet o con algún dispositivo digital. Seguramente, si hacemos un balance de los últimos diez años, veremos cada año algo nuevo hemos incorporado a nuestra práctica cotidiana. Incluso la persona que menos utilice el ordenador, seguro que ha incorporado algo de un año a otro. Podríamos decir, por lo tanto, que los ordenadores –y en general el mundo digital- ha entrado en las aulas y ha entrado para quedarse. Estos dos mundos van confluyendo. El porcentaje de dispositivos y pantallas y la influencia de uno en el otro, lo dejaremos en estudio.

El profesor Daniel Cassany, de la Universidad Pompeu Fabra, nos comentaba muy recientemente sus estudios sobre literacidad en los que sigue a través de Internet las manifestaciones literarias de algunos jóvenes, especialmente aquellos que tienen dificultades en la enseñanza formal. Y se encuentra muy a menudo con que algunos de estos estudiantes son grandes productores y dinamizadores de textos creativos con una calidad literaria bastante aceptable, y no solamente se trata de escritos, sino que combinan la palabra escrita con lo oral, con vídeos, animaciones, enlaces a otras páginas, ilustraciones... O sea, que encontramos textos formados no solamente de palabras. Están siguiendo desde la Universidad Pompeu Fabra en especial los *fanfic*. Ya en la Wikipedia se está definiendo el *fanfic* como un género, y no sólo con una definición cortita, sino aludiendo temáticas, personajes, relaciones, tipos... Un nuevo género que nace simplemente a partir de hablar entre ellos, recibe ya una gran cantidad de definiciones y forma parte de su mundo. Observemos a algunos de

los que escriben *fanfic*. Entramos en un *fanfic* sobre *Harry Potter*, por ejemplo, y vemos una entrada escrita un 23 de octubre, sábado; quiere decir que esta chica estuvo en sábado escribiendo, y no está mal lo que ha escrito. Hay *fanfic* de todas las estéticas, y nos encontramos con categorías, *fanfics* por parejas, moderadores, fundadores, nuevos que entran... Incluso nos encontramos con una "Guía básica para empezar un *fanfic*". Se supone que a los nativos digitales esto ya no les hace falta, por eso está debajo de la página. Pero si quieres escribir es porque tienes algo que decir. Pero, si estamos hablando de *Harry Potter*, quiere decir que todos estos muchachos han leído todos los libros de la saga (lo más normal es suponer que en papel), no sólo una vez, sino que se los han releído y los conocen muy bien. Y me atrevería a decir que han leído bastante. Por lo tanto, en la red no sólo encontramos gente que va de página en página como loca, sino hasta que encuentran lo que les interesa. Y, cuando lo encuentran, allí se paran.

Les enseño ahora algo que no es un *fanfic* sino un *glogster*. Hay muchos *glogster* de poesía, por ejemplo. En ellos se manifiesta la estética en la que se encuentra cómoda la persona que los hace. En el caso que les muestro es del tipo póster. Pero no siempre es así, no siempre es como haríamos en un mural. Los *glogsters* nacieron hace dos años y ya están clasificados por intereses. Todo esto ha nacido fuera de la escuela, pero hay muchos ahora como trabajos escolares. Muchos han visto las posibilidades en 2.0. Les muestro uno sobre Dostoievski que es un encargo escolar sobre *Crimen y castigo*. Este alumno (o alumna) ha realizado un trabajo que permite ver la biografía, introduce un vídeo, enlaces a libros, a películas, y nos ofrece un resumen sobre el autor. Todo ello, con su estética personal.

Me gustaría leerles varias ideas de un artículo de Clive Thompson, un profesor de la Universidad de Stanford, que he traducido: "Antes de la llegada de Internet, la mayoría de americanos, después de la escuela, no había vuelto a escribir". Fíjense: "antes de la llegada de Internet". Muchas veces nos planteamos si nos gusta o no cómo se escribe. Claro, cuando hay mucha cantidad, la calidad empieza a no ser tan rigurosa. Cuando la palabra escrita tiene que pasar por un proceso de edición, donde hay un editor, un revisor, evidentemente la calidad es mucho más alta. Nos dice también el profesor Thompson que "los estudiantes de Stanford eran poco entusiastas de la escritura en clase porque no tenía audiencia. El hecho es que actualmente los estudiantes escriben para una audiencia, cosa que nadie de mi generación hizo. Esto da un sentido distinto a lo que hasta el momento hemos considerado una buena escritura. Para ellos, la escritura es persuadir y organizar la participación en un debate". Pero, al final

del artículo, leerán lo siguiente, que me parece muy interesante: “Por descontado, el dominio de la prosa académica será siempre fundamental, aunque desde los medios se impulse una alfabetización en su sentido más desenfadado”. O sea, el profesor ya nos hace ver que para poder escribir como escribía, por ejemplo, el autor del primer *fanfic* que hemos visto, ha de tener un buen dominio de la lengua, lo que quiere decir que detrás hay un aprendizaje académico, formal o no formal, y ha encontrado su manera de encauzarlo en la publicación de escritos en la Web 2.0.

Vemos, pues, cómo un grupo importante de jóvenes resuelve por la vía informal, no la académica, una práctica de la literatura que les resulta más atractiva y, sobre todo, más dinámica. Actualmente, por lo tanto, el concepto de persona alfabetizada se amplía, va cambiando, y debe abarcar ya dos aspectos: el de la persona que es competente en la lectura y la escritura tal como se ha entendido hasta hace poco, y aquella persona que es competente en el uso de las TIC. Vamos a leer, una declaración de la Asociación Internacional de la Lectura del año 2001, cuando aún no teníamos la Web 2.0:

“Internet y otras formas de la tecnología de la información y comunicación como los procesadores de texto, editores de páginas web, presentaciones y correo electrónico, redefinen la naturaleza de la alfabetización (*literacy*). Para ser plenamente alfabetizados en el mundo actual, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones TIC”.

Entonces yo, como profesora de un instituto, me pregunto qué debo tener en cuenta para enseñar literatura. Y de esta reflexión deduzco cuatro puntos que son los que voy a desarrollar. Primero, me encuentro con unos currículos que se organizan por competencias, me encuentro con nuevas herramientas de edición y nuevas posibilidades para realizar tareas escolares, me encuentro que también debo ver cómo gestiono toda la información que puedo obtener en la red, y qué propuestas y formas didácticas debo emplear que me llevarán a redefinir mi rol como profesora. Porque mi papel en el aula deberá ser distinto.

Sobre la organización del currículum por competencias, mirando la lengua y la literatura, me encuentro con que, independientemente de la comunidad autónoma, siempre están estas cuatro: la competencia lingüística (de comunicación lingüística, cultural y artística), el tratamiento de la información, la competencia digital y la de aprender a aprender. Estas competencias me conducen a la idea básica de que la enseñanza de la literatura ya no puede estar fijada en unos contenidos estancos como hasta ahora, sino que la transversalidad y la interdisciplinariedad de los conocimientos literarios tienen que aplicarse en distintos contextos, y que estos conocimientos literarios tienen también que

fundamentarse en resolver las situaciones y problemas de la vida cotidiana, los laborales y los de relación, porque mis alumnos no van a tener el mismo contexto que yo he tenido hasta ahora. Mis alumnos tendrán un contexto en el que deberán trabajar en formas distintas y relacionarse entre ellos y con el mundo de modo distinto, con lo cual la visión que van a tener del mundo y el modo de reflejarla literariamente (y digo literariamente porque convendremos en que una carta o un mensaje también pueden tener mucho de literario) será diferente. Y además será cambiante. A este cambio permanente es al que debemos acostumbrarnos. No debemos pretender llegar a saberlo siempre todo porque, como profesores, ya no poseemos todos los conocimientos.

Si miramos los contenidos de literatura que están en todos los currículos, podemos abstraer algunos que son fijos. Uno de ellos es la lectura de obras juveniles y clásicas para el placer y el análisis. Y voy a hacer un pequeño recorrido. Imaginemos que estamos en el aula; lo primero que habrá que hacer es que tengan un libro y lo lean. Puede hacerse con un libro en soporte papel o en los nuevos soportes, pero la obra literaria, que ha pasado por unos procesos de edición, de corrección, de consideración como obra literaria por un entorno de personas instruidas, existe y existirá. El formato libro como concepto va a seguir; lo que sucede es que, después de haber leído este libro, los alumnos tienen distintas posibilidades. Van a disfrutar más o menos con la lectura del libro, pero tendrán distintas posibilidades. Vamos a poner tres ejemplos. Imaginemos que hemos leído *La zapatera prodigiosa* de García Lorca, y estamos en unas páginas que no son de web 2.0, sino de web estática. Ahí nos proponen conocer quién es el autor, ofrece enlaces externos, algo sobre la puesta en escena, el vídeo de una representación, nos sugiere unas preguntas para que las contestemos... Ahora bien, si vamos a una web 2.0. Ahí nuestros alumnos, tras haber leído la obra, pueden entrar en un entorno de foro de lectura y aquí pueden hablar de lo que les interesa, hacer debates, participar. En el recorrido de lectura de un alumno, lo uno no excluye lo otro. Que puedan leer y escribir, no excluye que puedan participar en un foro. Son mundos que se deben complementar, no andar en paralelo sino encontrar puntos de confluencia.

En cuanto a lectura, si miramos los currículos siempre encontramos: conocimiento de autores, de obras, géneros y épocas. Mis alumnos están trabajando y quieren saber, por ejemplo, sobre la Guerra Civil (escritores, autores, obras). Cada uno hace su investigación. Como profesores, tenemos que saber dónde les vamos a mandar, dónde hay información, qué tenemos en la red, y en la biblioteca del barrio o del centro, y en la de casa, y en los abuelos, que a lo mejor la vivieron o conocen datos. O sea, primero tenemos un marco, un punto

de trabajo e investigación. Dentro de ese marco, podemos ir a Internet, pero no necesariamente será una web 2.0.

Hace tres años recibimos un premio a la mejor web de literatura por ésta que les muestro (<http://www.edu365.cat/eso/muds/castella/letrasbatallas/>). No la hice yo, sino el profesor Rius, yo sólo he participado. En ella tenemos unos nombres, unas voces, unos hechos. Vamos pinchando en cada uno de los apartados y podemos escuchar, por ejemplo, fragmentos de películas (les pongo un ejemplo). En esta Web, los alumnos pueden encontrar información, vídeos, actividades para realizar. Pero no estamos en la Web 2.0. Estamos, simplemente, en una Web estática. Pero una vez que estos alumnos hubieran hecho su trabajo de investigación, sería el momento en que podrían participar. Imaginemos que han estado trabajando sobre *Ay Carmela*. Pues ellos podrían comparar lo que está escrito con lo que han aprendido, podrían modificar e ir creando nuevos contenidos, por ejemplo en la Wikipedia. Este trabajo lo estamos realizando en distintos centros de Cataluña con alumnos de 1º de bachillerato, y se impresionan al hacerlo, porque empiezan a pensar, tras un primer momento de miedo, que sí que pueden añadir información. Entonces es cuando realmente quieren investigar más y muestran un gran interés en que se les corrija, en que su escrito esté perfecto, y reclaman la ayuda del profesorado. Empezamos con esto el curso pasado, lo llamamos Wikilettra, y están trabajando los alumnos de bachillerato de una forma bastante interesante. Cada profesor escoge el autor, la época o el tema. Hemos empezado con el tema del amor, que les interesa enormemente, y se están abriendo grandes líneas. Recuerdo que, mirando a García Lorca y *Bodas de sangre* en la Wikipedia, los alumnos se sorprendieron de que no dijera nada de los periódicos de la época acerca del hecho del que arranca. Y ahora hay un grupito que está trabajando sobre ello, porque quieren ponerlo pero, claro, tienen que investigarlo y escribirlo muy bien. La Web 2.0 permite esta participación, la posibilidad de que los trabajos, que en otra circunstancia se quedarían en el cajón del profesor con una corrección y una nota, pasen a ser públicos. Y al pasar de escolares a públicos, su interés es distinto.

Vemos también que todos los currículos piden una reflexión sobre distintos elementos de una obra literaria y trabajos críticos. Si entramos en una página Web estática, tendríamos críticas, biografía, propuestas de trabajo... Pero, a lo mejor en un blog del profesorado, se puede iniciar un debate y, a partir de ahí, los alumnos comentan. De un trabajo a partir de una lectura obligatoria (que suelen ser aburridísimas y que tendríamos que replantearnos), llegamos a algo participativo y de interés. En un foro de profesores, abrí un debate sobre las lecturas obligatorias de bachillerato y se hizo una dinámica

muy movida. La mayoría opinaba que eran muy aburridas y que habría que cambiarlas. Pero es lo que nos encontramos: unas lecturas que tenemos que preparar y organizar para que nuestros alumnos, cuando lleguen a la Selectividad, puedan superarla. No podemos estar en la utopía, ésta es la realidad que nos encontramos. Pero podemos añadirle un ingrediente más para convertir lo que es inhóspito en algo más interesante.

También nos pide el currículo la creación de textos literarios con distintos lenguajes. He escogido dos: el diario personal y el cómic. Os muestro un trabajo de clase que hizo un compañero con sus alumnos, y he escogido el de una niña a la que conozco y que me hace gracia. Estaban estudiando los diarios y, a partir de un libro que se llama *Diario de Carlota*, de Gemma Lienas, el profesor propuso hacer una página del diario de esta Carlota, que ya habían leído. Esta alumna, en concreto, ha añadido un vídeo de youtube y una fotografía de París, ha puesto su primera crepe, con un efecto, música de la película *Amélie*, y ha colocado su fotografía, muy grande. Es *su* mural. Cada uno hizo el suyo.

El otro lenguaje es el del cómic. Tenemos gran cantidad de posibilidades. Tiene muchas aplicaciones y, dado que la viñeta, el dibujo y el montaje son muy rápidos de hacer en estas aplicaciones, nos permite poner el énfasis en clase en otros aspectos como el texto escrito. El que les muestro se hizo el sábado pasado, y ya tiene siete comentarios. Para ellos es muy importante lo de los comentarios. Y tienen sus seguidores. Hay cantidad de posibilidades para trabajar cómics y animaciones, con aplicaciones muy fáciles de usar. Porque una de los fundamentos de la Web 2.0 es que no necesitas, en principio, ningún manual. Necesitas tiempo para experimentar. Los profesores ni siquiera tenemos por qué saber usar esas aplicaciones. Yo hice un par de pruebas en pixton, que es la aplicación que más me gusta para cómic. Tardo una barbaridad. Cuando lo probé con un grupo de chicos, no les expliqué nada de cómo funcionaba pixton. Sólo les expliqué los principios del cómic, cuatro instrucciones, y les dije que se reunieran en grupo, que pensarán en una historia y que si no sabían hacer algo, yo se lo diría. Pensaba que sabía mucho, por haber estado ahí aplicándome. Mi sorpresa fue que ninguno me preguntó nada. Es más, yo iba pasando, preguntando si necesitaban ayuda, y la única ayuda que necesitaban eran las dudas ortográficas. Me sentía un diccionario ambulante, porque para otra cosa no les servía. Y pensé que había sido una pérdida de tiempo haberme aplicado tanto en conocer el programa a fondo. Era mi preocupación, no la de ellos, porque son muy rápidos para entender ese tipo de cosas. Es una diferencia fundamental entre los nativos digitales y los que no lo somos: la rapidez. No les da miedo nada. Saben que no pasa nada por apretar botones. Aprietan,

prueban, quitan, ponen, y saben que siempre pueden volver a un paso atrás. Y, si observáis cómo hacen, lo primero que hacen al entrar en una aplicación nueva es darse de alta (también muy rápidamente) con sus nombres de guerra, no como nosotros, con iniciales y tal: sus nombres de guerra, con los que se sienten identificados. No tengamos miedo en darles trabajo: ellos no se apuran en los aplicativos. Si encontramos uno que nos interesa, podemos tirar para adelante.

Quiero terminar el apartado de los contenidos con una reflexión. Hasta ahora, libro de texto ha suministrado al profesorado dos líneas o pilares. Primero, nos ha dado todos los contenidos que teníamos que dar a los alumnos; pero ahora no sólo nos los suministra el libro de texto. Es más, puede que algunos de los contenidos que nos ofrece el libro de texto sean obsoletos o tengan otras visiones. No hace mucho, estuve en un curso donde leían el *Lazarillo de Tormes*. El libro de texto decía que era anónimo. Rápidamente, el primer chico que encontró que existía la teoría de que estaba escrito por tal y tal, llamó la atención diciendo que el libro de texto estaba mal. Los chicos dudan más del libro de texto que de la Web. Y son capaces (y nosotros también como profesores) de encontrar contenidos que complementan con nuevas informaciones el libro de texto. Al mismo tiempo, el libro de texto se basa en una didáctica fija: el profesor explica, propone, y después examina. Esta didáctica ya no puede seguir. Tenemos que replanteárnosla.

Seguimos con la Web 2.0. Hasta ahora, las herramientas de edición eran propiedad exclusiva de las editoriales, de los entornos de trabajo. Pero en este momento, para escribir, corregir, enriquecer textos y convertirlos, las posibilidades son muy grandes. En documentos de Google, se nos permite compartir textos, traducirlos, etc. Les muestro un aplicativo que ha comprado Google. Se llama Etherpad. Permite el trabajo simultáneo en un mismo texto. Es muy sencillo de usar. Alguien crea un documento, manda una invitación a otras personas, el programa atribuye un color a cada participante, va guardando lo que escriben y todos pueden ver la aportación de cada uno. Cuando terminas, te quedas con el que más te guste. Puedes eliminar unas intervenciones, quedarte con otras... Es buenísimo. La duda está en por qué lo ha comprado Google: si es que lo quiere hacer desaparecer o quiere mantenerlo. Supongo que esto último. Lo crearon unos chicos jóvenes.

Tenemos programas que nos permiten muchas aplicaciones en el aula, aunque a mayoría no estés pensados para el mundo escolar. La Web 2.0. no es sólo facebook y twitter. Es participación, poder intervenir. Os enseño uno que sirve para hacer encuestas, por ejemplo; es muy fácil de utilizar. O este otro para crear avatares que luego puedes colocar en un blog.

La facilidad de publicar en Internet hace que las producciones sean interesantísimas, porque en formato libro los alumnos pueden hablar mucho. Hemos creado una página (<http://apliense.xtec.cat/prestatgeria/prestatgeria/>), en la que los centros pueden hacer sus libros en clase. Es muy fácil, y hay muchos.

Os enseño ahora esta página donde se abrió un foro de “Lecturas personales”, y hubo 125 participaciones. Los alumnos explican lo que han leído, y qué les ha gustado o no. Ponen la ficha del libro, sus comentarios. Es un trabajo escolar, pero es Web 2.0 y permite colaborar. Nos da grandes posibilidades para la enseñanza.

En estos momentos, mi línea de investigación es el moodle. Trabajo con Alexandria (<http://alexandria.xtec.cat/>).

Y una última reflexión. Les muestro dos imágenes, de dos escuelas: una de 1880 en Boston, Estados Unidos y la otra en Rusia de la misma época aproximadamente. Tienen algo en común: cada grupo de alumnos está trabajando y cada uno está aprendiendo solo, construyendo su aprendizaje, aunque supervisado por el profesor. Vemos a un alumno escribiendo una tarea, a otros leyendo... Aquí, en la primera imagen, una profesora habla a un grupo, pero hay otros que leen. Hay esta niña que mira hacia otro lado... Este cuadro me inspira paz, tranquilidad, trabajo, sosiego, confianza. No se ve un ambiente alterado. En el otro, que se llama “Clase de Aritmética”, veo casi lo mismo: confianza con el profesor. Hay un alumno que parece que ha encontrado la solución, este otro que se está devanando los sesos con la mano en la cabeza, éste en primer plano está pensando, estos dos están comentando... También esta escena denota paz, tranquilidad, relax, buen ambiente.

Ahora os muestro otra imagen diferente. Escuela Montserrat. Trabajan mucho en grupo. Fui el otro día, porque iba a venir aquí, y les hice estas fotos. No están preparadas. En estas aulas también se nota la tranquilidad. Se les ve atareados. Los espacios son distintos de los anteriores, están organizados de otro modo. Las aulas no tienen tabiques fijos, de modo que cuando interesa se dividen de otro modo; los asientos se mueven con facilidad. Mi idea es que la escuela en la que estamos entrando ya, la de la Web 2.0, no se diferencia tanto de la otra en cuanto a didáctica, porque el profesor no es el eje del aprendizaje: es el alumno. Pero sí que el profesor gestiona ese aprendizaje. Y para ello, un buen profesor de 1800 también sería un buen profesor de 2010 porque, al enseñar lo que sea, ofrece a sus alumnos calma, tranquilidad, sosiego. Busca, investiga, ofrece las mejores oportunidades a cada uno, y le muestra el camino que debe seguir. No es necesario que les enseñemos los datos, sino que les

mostremos el camino a seguir para lograrlos. Los aprendizajes que se hacen por el camino de la investigación se fijan. Y el rol del profesor es enseñar el camino con tranquilidad, con paz.

ANTONIO RODRÍGUEZ ALMODÓVAR

Fundamentos teóricos y pautas metodológicas del cuento popular en el aula.

Matilde Pérez Baz (presentadora): Buenas tardes. Otro congreso más. Estamos contentísimos porque la mayoría de los que estamos aquí nos llevamos viendo hace ya doce años. Alguien dijo en uno de estos congresos que era más cómodo estar ahí abajo que aquí arriba. Y yo lo ratifico, aunque estar junto a Antonio Rodríguez Almodóvar sea un placer y un privilegio. Tanto que, cuando la Fundación me llamó para presentarlo, me puse a entonar unos versos del canto del *Magnificat* que decían: “¿De dónde a mí tanto honor que la madre de mi Señor venga a visitarme?”. Pero eso no impedía que supiese lo difícil que resulta presentar a un escritor e investigador inteligente, culto y con sentido del humor como él. Además de bien conocido por ustedes en Jerez, tanto en la Fundación Caballero Bonald como en el Centro de Profesores, donde ha impartido didácticos cursos de perfeccionamiento del profesorado y donde los asistentes quedaban siempre tan satisfechos que volvían a pedir que al año siguiente los impartiera de nuevo.

Con esto quiero decir que todos saben de su obra, de sus inquietudes literarias, de sus habilidades como comunicador (y si no lo saben, yo se lo digo), de sus dotes de seductor de audiencias. Pero, con todo, puede que haya algunas cosas que desconozcan de él.

Voy a arriesgarme. Puede ser que ustedes no sepan que algunos de sus cuentos fueron prohibidos en Nueva York por no ser políticamente correctos. Dijeron que eran muy crueles. Debía de ser porque no habían leído los últimos informes de sus guerras (nuestras guerras). ¿O sabían ustedes que viajó por el Caribe como Agregado de Puente? No en vano había estudiado Náutica, aunque a veces piensa que, en otras coordenadas, podría haber sido músico o pintor. ¿Recuerdan el Pabellón de la EXPO92? Pues él era su comisario...

Como verán, Antonio Rodríguez Almodóvar “es de tono jocosos, sarcástico y esperpéntico” –dice su amigo Julio Manuel de la Rosa-. Según el profesor Morales Loma, “podría haber sido lo que hubiera querido”. Después de salir de su Alcalá de Guadaíra natal, un pueblo bueno para nacer. ¿Por qué no podía haber sido también galán de cine? Atractivo le sobraba, con unos ojos brillantes, siempre atento y dispuesto al goce lúdico, en palabras también de Julio Manuel de la Rosa. Galán de cine no fue, pero sí escribió guiones para una película emitida en Canal Sur y titulada *El príncipe encantado*, o el de *La princesa que nunca se reía*, o el de *Mariquilla sin perla* (por cierto, una visión

muy original de la Cenicienta). ¿Y actor de teatro podía haber sido? Pues también. Yo lo he visto en Martil (una ciudad de Marruecos) leer y contar cuentos ante una amplia y variada audiencia que reía a carcajadas por la interpretación de los mismos, por sus guiños, sus complicidades, su cercanía y su sencillez. Por cierto, al finalizar —él lo recordará también—, se le acercó un señor y le dijo que la versión que había contado de *La niña que riega las albahacas* era casi igual que la que su abuela, que vivía en las montañas, le contaba hace 50 años.

Y, aunque tampoco fuera actor, sí ha escrito obras de teatro como la ya citada, con más de 50 representaciones. O *El parlamento de los animales*, que lo hizo un grupo de teatro de su pueblo, Los Titirumundi, y que pienso que algo tiene que ver con la fábula de La Fontaine, o con la obra de Lauro Olmo *La asamblea general*, que por cierto representaron en Jerez un grupo muy joven que se llamaba Al-Sherishi, y después Carlos Aladro.

A este hombre completo, escribir relatos tampoco se le da mal. Ahí tienen el *Libro de la risa carnal*, donde está el Almodóvar más pícaro, juguetón, con unos relatos eróticos insinuantes más que exhibidores, pero totalmente hilarantes. O los relatos inquietantes de *El hombre que se volvió relativo*. Tiene Almodóvar dos Premios Nacionales de Literatura Infantil y Juvenil. Tiene un fino sentido del humor que, como dice Eduardo Mendoza, “forma parte de la mirada del escritor”, y así consigue que sus escritos sean entrañables y cercanos, a la vez que comprometidos, y que las versiones de sus cuentos no parezcan a ninguna otra, de manera que puedan ser leídas por cualquier persona de cualquier edad sin perder ni su autenticidad ni su rigor. Ni muchísimo menos su imaginación, de la que anda sobrado, porque a él, como a Tom Sharp, le gusta levantar el espíritu de los lectores haciéndoles reír.

¿Cómo no iba a escribir novelas? Pues claro, también lo hizo. Escribió *Variaciones para un saxo*, *Un lugar parecido al paraíso* (que es una novela fantástica con unas críticas buenísimas), *Si el corazón pensara* (sobre un tema tan controvertido para algunos como es la memoria histórica) o *El bosque de los sueños II*.

Voy a continuar con alguna faceta quizá menos conocida de este hombre, como pueden ser sus peripecias de la década de los 60, que vivió siendo un activista estudiantil en la más amplia acepción del término, o que como decía su admirado Agustín García Calvo en su *Libro del tren*, “me traía a la autoridad de acá para allá”, cosa nada extraña pues guardaba en su casa los comprometidos pasquines que le daban sus amigos, algunos de los cuales —por cierto— llegó a ser Presidente del Gobierno. Y todo esto mientras estudiaba Filosofía, Náutica y Filología, lo que no impedía que preparara sendos homenajes a Mario Camus

y Machado. Pero no sin tener que oír otra vez a García Calvo despotricar sobre la inutilidad de los homenajes. Se incorporó en 1969 a su Cátedra de Literatura leyendo su tesina sobre *Gran Sol* de Ignacio Aldecoa, y más tarde, en 1973, ya metido de lleno en la Universidad, presenta su tesis doctoral sobre la narrativa de Alejo Carpentier, el escritor que, ustedes lo saben, creó el término de lo real maravilloso, algo que Almodóvar desarrolla con precisión y pericia en sus cuentos. Esos cuentos con los que destaca especialmente son fruto de una investigación árida, como la teoría lingüística y literaria, de la que habla en la introducción de los dos primeros tomos (que ya son un clásico y ustedes todos conocen, en pasta dura, y del que luego se ha hecho otra edición prologada también espléndidamente por Caballero Bonald) de *Cuentos al amor de la lumbre*. Se los recomiendo porque son excepcionales. Su otro Premio Nacional de Literatura fue por *El bosque de los sueños*. Como ven, he dejado para el final lo más conocido y reconocido, así como los deliciosos *Cuentos maravillosos y españoles*, que es una edición de Crítica de 1982 ó 1983. Y no puedo dejar de mencionar los *Cuentos de la media luna*, que rememoraban nuestra infancia y que nos llenaron de ternura. Cuántos niños y niñas han aprendido con ellos, en medio de este mundo mágico... Gracias, Antonio, por este trabajo magnífico y porque sabemos que sueñas con un mundo donde la cultura sirva de vehículo verdadero para la comunicación. Y, como sé que te gusta Roald Dahl, acabo con una cita suya: “Observa con ojos brillantes al mundo que te rodea, porque los secretos más grandes están siempre escondidos en los sitios más insospechados. Aquellos que no creen en la magia nunca los encontrarán.”

Antonio Rodríguez Almodóvar: Muchísimas gracias a Matilde, porque me ha hecho sonrojarme como hacía mucho tiempo que no lo hacía. Ha hecho un recorrido por mi obra y ha contado cosas de las que casi ni me acordaba. Le agradezco su generosidad y no tanto que me lo haya puesto tan mal, porque ahora quedar a la altura me va a resultar bastante difícil... Lo intentaré.

La materia de la que les quiero hablar hoy, la de los cuentos populares como material didáctico, me ha dado mucho que pensar. Lo que voy a hacer, fundamentalmente, es ponerles en la situación en la que yo me encontraba cuando (entre otras muchas empresas quijotescas que he emprendido en mi vida) quería reformar también la enseñanza de la literatura. No lo conseguí, claro. Es un asunto que a todos ustedes les preocupa, lo sé: por eso están aquí y por eso les agradezco doblemente que me acompañen. Voy a pensar en voz alta y voy a llevarles a ese punto en el que me di cuenta de que los profesores de literatura estábamos en una encrucijada terriblemente compleja, porque en

los años 80 y 90 habíamos entrado en una crisis muy profunda y no sabíamos muy bien qué hacer. Aún no hemos salido de esa tesitura. Hemos sido unos adelantados de la crisis que hoy estamos viviendo en muchas otras dimensiones. Pero no hemos resuelto el problema fundamental, que es lisa y llanamente cómo sustituir la enseñanza canónica de la literatura por una enseñanza creativa. Quería, como preámbulo, recordarles cuál era y cuál sigue siendo en buena medida el momento en que nos encontramos.

Y celebro particularmente que, según me han informado, la mayoría de ustedes sean profesores de Secundaria y Bachillerato porque normalmente cuando hablo de los cuentos me dirijo a un público implicado más bien en la Enseñanza Primaria e Infantil. Esa sustitución de la literatura canónica por la literatura creativa se entiende mucho mejor en Primaria e Infantil, y es más hacedera: los niños y preadolescentes son más dúctiles y se prestan más a labores de creación colectiva; pero en la adolescencia, que es nuestra piedra de toque, es muy difícil saber cómo hacer ese cambio. Yo no les puedo decir cómo: sería tanto como traerles la piedra filosofal de algo que nadie conoce realmente, pero sí puedo decirles que más que teorizar sobre un tránsito tan comprometido, es mejor aportar materiales y didácticas nuevas que puedan resultar útiles. A eso me voy a dedicar hoy, a traerles la aportación del cuento popular, del cuento de tradición oral, en el aula como un material alternativo extremadamente útil.

Para tener una apoyatura literaria de enjundia, les cito lo que decía Antonio Machado acerca de la literatura folklórica (estamos hablando de la literatura de acarreo tradicional entre la gente sencilla, que no quiere decir inculta; al contrario, muchas veces esas personas iletradas poseían una enorme cultura que hoy, por desgracia, se está perdiendo o se ha perdido por completo): “El pueblo sabe más y, sobre todo, mejor que nosotros”. Es una sentencia redonda donde las haya, y Machado en esto no titubeaba nunca. Siempre que se refería al saber popular, decía cosas de este calibre. O esta otra, referida a Juan de Mairena:

“Pensaba Mairena que el folklore era cultura viva y creadora de un pueblo de quien había mucho que aprender, para poder luego enseñar bien a las clases adineradas”

Yo le he dado tantas vueltas a esta cita... Qué bien dicho está, qué atrevimiento el de Machado, que sabía muy bien de qué hablaba, porque por su padre tenía una formación extraordinaria en folklore. Parece un sarcasmo, una ironía, pero no lo es. También García Lorca en su conferencia sobre las nanas dice algo parecido, que gracias a las tatas, a las criadas de las casas

bien, el folklore se había mantenido vivo durante muchísimo tiempo. ¿Quién no recuerda a esa persona de cultura iletrada que nos enseñó cuentos? Por no mencionar a nuestros abuelos y abuelas, muchos de los cuales a lo mejor no sabían leer ni escribir.

Lo primero que quiero asentar es la convicción de que estamos tocando un material de primera magnitud en lo literario. Por muchas razones. En lo cuantitativo, desde luego. Estamos hablando de centenares de cuentos de tradición oral que iban y venían por todas las culturas, que han rebasado todas las fronteras posibles (geográficas, históricas, lingüísticas...) y que mantienen ese misterio insondable todavía, a pesar de lo mucho que se han estudiado, de que un mismo cuento, como *El príncipe encantado*, que es al que me voy a referir después, pueda estar en España lo mismo que en Francia, en los Países Nórdicos, en Rusia o en la India. Son cientos de cuentos que constituyeron la materia de los sueños de la gente común, de toda clase de gente. *Juan el Oso, La princesa encantada, Blancaflor la hija del diablo...* Y sólo me estoy refiriendo a los grandes cuentos maravillosos, a aquéllos que prácticamente daban pie a novelas, porque se podían contar en las tertulias campesinas por lo menos en dos jornadas. El cuento en su estructura interna tiene dos secuencias, y muchas veces era para poder descansar en un final aparente y continuar al siguiente día.

Solamente por la cantidad de esos cuentos, se sorprende uno de que hayamos perdido tantísima sabiduría, tantísimas historias bellísimas, y que nos quedemos tan tranquilos. ¿Vamos a permitir que el bagaje de relatos que entreteuvieron las noches de millones de personas durante centenares y hasta miles de años se pierda así como así? Es la pregunta que me hice cuando empecé a trabajar en este asunto a finales de los 70, cuando terminé mi tesis sobre la novela y me había quedado en un recoveco de la investigación esto de los cuentos populares, que me llamó mucho la atención. Recordaba que me los habían contado en mi pueblo las vecinas, por las noches. Eran muchas veces cuentos de miedo, truculentos: “-Ay, mamaíta mía, ¿quién será? -Calla, lucero mío, que ya se irá. -Ay, que voy subiendo por el tercer escalón. Que voy por el pasillo. Que voy entrando en el dormitorio...” Eran cuentos que sobrevivieron por extrañas razones, cuentos que tentaban al ser humano en lo más radical: en la pregunta de qué hay después. Hasta de eso se preocuparon las gentes sencillas, de urdir historias que frecuentaban el más allá con naturalidad absoluta. Infundían pavor en todos los públicos, porque estos cuentos no son de mayores ni de niños, sino todo lo contrario, y servían para revalidar el valor de la existencia y dejando claro que en la otra vida, si acaso, los que estaban eran nuestros antepasados. Como en la sabiduría de todos los pueblos llamados primitivos: nuestros ante-

pasados que cuidan por nosotros y a los que debemos veneración. Y como en aquellos rituales de noviembre cuando se les encendían lamparitas a las fotografías de nuestros antepasados sobre la cómoda, porque eran las ánimas del purgatorio. No por nada la iglesia ha abandonado prácticamente la creencia en las ánimas del purgatorio: porque eran un vestigio de religión arcaica, la que yo considero la verdadera religión, la que de verdad sirve al ser humano como consuelo. Esto como aperitivo.

Ahora les voy a contar el cuento de *El príncipe encantado*. No sé si lo recuerdan ustedes. Es la historia de un pobre campesino que malvive sin empleo fijo, con los trabajos que le encargan los señoritos. Una imagen que ustedes en Jerez tendrán muy presente. Entre otras cosas, arranca palmas en el campo para hacer escobas, así que le llaman Juanillo el Escobero. Y un día, estando en esas, escucha una voz que le dice:

-¡Ya estoy harto de que me arranques los pelos!

Él se queda sobrecogido y dice:

-¿Quién eres?

-Eso no te importa, pero estoy ya harto y me tienes que pagar como sea.

-¿Cómo te voy a pagar, si no tengo nada?

Y la voz, en medio del bosque:

-Tienes tres hijas, ¿no?

-Sí.

-Pues sólo necesito una. Dentro de tres días, me tienes que traer a una de ellas. Si no, acabaré contigo. No digo nada más. Márchate.

El pobre escobero se marchó a casa y no dijo nada a sus hijas. Eran lo único que tenía en el mundo. Pasó un día y otro, y fue enfermado, porque no quería decirles lo que le había pedido la voz misteriosa. Pero al tercer día estaba tan enfermo que la más pequeña, que era la que siempre estaba cerca de él, le preguntó qué le pasaba y quiso llamar al médico.

- No llames al médico, porque esto no tiene arreglo -le dijo su padre-. Me voy a morir, pero no puedo contar por qué.

Pero la hija insistió tanto que se lo contó. Y se enteraron las tres hijas.

La mayor dijo:

-¿Yo? ¿Yo me voy a ir con un monstruo? ¡Si ése es el Príncipe Lagarto que dicen que hay en el bosque!

La segunda, que era de las que siempre estaba esperando la época de la recolección que era la de los noviazgos, dijo:

-Sí, hombre, no me sale novio, ¿y ahora me voy a ir con un monstruo?

No, no.

Pero la más pequeña, María, que era muy buena, se ofreció a irse con aquel ser misterioso para salvar a su padre, al que tanto quería. Y aunque él se resistió, finalmente la muchacha lo convenció y se fue al bosque a buscar al que suponía monstruo. En cuanto llegó, se oyó la voz:

- ¡Qué bien que has venido!

-¿Tú quién eres?

-Soy un príncipe, pero no me puedes ver.

-¿Por qué? ¿Qué te pasa?

-Porque soy un Príncipe Lagarto. Mis padres, el rey y la reina, estaban tan desesperados por no tener hijos, que le pidieron a su dios que les concediera uno aunque fuera como un lagarto. Y aquí me tienes, hecho un lagarto. Pero no intentes verme de ninguna manera. Sólo quiero que vivas conmigo durante algún tiempo. Sólo me podrás sentir por las noches, cuando acuda a tu habitación. Así irás ayudando a mi desencanto. ¿Y tú por qué has venido?

-Porque quiero tanto a mi padre...

En aquel momento, apareció un palacio hermosísimo en medio del bosque. Ella se acercó a la puerta, que se abrió sola, y entró en aquel lugar bellísimo, donde había una mesa larga colmada de manjares exquisitos. Sintió hambre, se sentó a la mesa y comió. Todos los platos se los servía una mano invisible, y el agua que bebía también. En un momento dado, estuvo a punto de ver al monstruo, pero éste, desde detrás de una columna, le dijo:

-No te atrevas a verme, porque sería espantoso. Tengo un aspecto repugnante y no podrías soportar mirarme. Ahora sigue ese candelabro que te conducirá a tu dormitorio.

El candelabro se elevó en el aire, subió las escaleras, y ella detrás, llegó al dormitorio y se metió en la cama. Al momento, sintió un peso en la cama que resultó ser un peso maravilloso y que a partir de ese día pasaba todas las noches con ella, haciendo el amor, naturalmente.

Durante el día, María vagaba por el palacio sin nada que hacer. Todo se hacía solo. Incluso empezó a aburrirse. Empezó a entablar conversación con los pájaros. Pero un día los pájaros se quedaron en silencio.

-¿Qué os pasa?

-Sólo te lo puede decir el Lagarto.

Ella sintió un ruido en unos arbustos, y casi vio al príncipe:

-¡Vuélvete, María!-le riñó- No intentes verme por nada del mundo.

-Cuéntame qué pasa.

-Que tu padre se ha puesto enfermo. Está enfermo de melancolía por haber dejado de verte.

-Déjame ir a verlo.

-Puedes ir, pero sólo puedo dejarte tres días de plazo, porque mi desencanto no se puede interrumpir por más de ese tiempo.

Así que ella volvió a su casa y se reencontró con su padre. Y sus hermanas, que la vieron tan bien vestida, con un anillo incluso, que le había regalado el príncipe y que ellas interpretaron como un anillo de compromiso, le preguntaron:

-Pero tú, ¿dónde has estado?

-No lo puedo decir.

-¿Cómo que no? Vienes tan elegante, con ese anillo, ¿y no nos lo quieres contar?

-De verdad que no puedo.

Tanta murga le dieron, que la pobre María les dijo:

-Bueno, sólo puedo intentar que podáis conocer el palacio donde vivo.

Y la acompañaron al bosque y, efectivamente, allí apareció el palacio y entraron las tres. Subieron por las escalinatas al dormitorio y, en la oscuridad, el Príncipe Lagarto, dijo:

-María, no has venido sola.

-No he podido evitarlo. Mis hermanas me insistían tanto...

-Pero ¿qué has hecho? Mañana seguiremos hablando.

Y se acostó y María y sus hermanas salieron.

Las hermanas empezaron a preguntar que quién era y que cómo era el príncipe.

-No lo sé, nunca lo he visto –contestó ella.

-¿Y por qué?

-Porque es un lagarto. Pero por la noche es un ángel

-Pero, ¿qué dices? Tú estás loca. Si no lo vemos, no lo creeremos.

Y empezaron las dos hermanas a picarse con ella.

-No puedo, no puedo –decía María.

-Si sólo será un momento, cuando esté durmiendo...

Y María, cayendo en la tentación (porque ella también quería verlo), encendió una vela y, abriendo la puerta del dormitorio, se acercaron a la cama donde yacía una especie de ropón verde gelatinoso. Pero cuando se fueron acercando a la cabecera vieron a un ser bellísimo, un príncipe rubio y guapo como un ángel. Y María estaba tan embelesada, que no se dio cuenta de que una gota de cera de la vela se resbalaba y le caía al príncipe sobre el hombro. En ese momento él se despertó sobresaltado:

-¡María! ¿Qué haces?

-¡Ay, lo siento, amor mío!

-¿No te dije que no me vieras nunca?

Las otras dos salieron corriendo y no se volvió a saber de ellas. Pero María se quedó allí pidiéndole perdón.

-Has interrumpido mi desencanto, María, y ahora tendré que estar otros 100 años penando dentro de la asquerosa piel del lagarto.

-¿Y no puedo hacer nada? Haré cualquier cosa... Perdóname.

-Si quieres volver a encontrarte conmigo, tendrás que recorrer el Reino del Sol y las Estrellas, el Reino de la Luna y el Reino del Viento y gastar siete pares de zapatos de hierro. Al otro extremo del mundo, encontrarás el Castillo Negro, y allí podrás reunirte de nuevo conmigo.

El palacio y el príncipe desaparecieron y María se encontró sola en medio del páramo. Y empezó a andar con su primer par de zapatos de hierro. Recorrió la Cueva del Sol, la de la Luna y la del Viento. En todas encontró a la misma hechicera que le ayudó, le dio de comer, la vistió, y que, en el último momento, le dio una rueca de plata y un vellocino de oro.

-Llévatelos, que te servirán –le dijo.

Y ella gastó su séptimo par de zapatos de hierro justo cuando llegó al Castillo Negro. Pero allí estaban celebrándose las bodas secretas del príncipe con su prima hermana. Una boda que estaba concertada y que él no quería. Y cuando estaba a punto de efectuarse la boda, María llamó a la puerta del castillo, salió un criado a abrirle y María le dijo, enseñándole la rueca:

-Vengo a traerle un regalo al príncipe.

-El príncipe no necesita ningún regalo. Márchate.

Y ya estaba el obispo a punto de casar al príncipe con su prima, diciendo:

-El linaje de esta familia se va a perpetuar en el amor entre estos dos primos que fue interrumpido por el Maligno hace tiempo...

Y María sacó su rueca y su vellocino de oro y empezó a hilar. Y de cada hilo salía un rayo de sol. Sol y más sol. Y, siendo como era de noche, de pronto se hizo de día. Todos los invitados se sorprendieron y miraron por los vitrales cómo se filtraba una luz maravillosa. Salieron corriendo a ver ese milagro y a las puertas del castillo vieron a María hilando su vellocino de oro: sol y más sol. Y el príncipe, que la vio, exclamó:

-¡Ah, María! ¿Eres tú?

-Sí. He gastado los siete pares de zapatos de hierro.

La novia, que era un poco tontina (como todas las primas de los príncipes), dijo:

-¡Uy! ¡Qué rueca tan bonita! La quiero para mí...

-¿Quieres la rueca?-dijo entonces el príncipe- Pues para ti será la rueca y para mí la hilandera, que es la única que quiero.

Y se casaron, y fueron felices, y comieron perdices. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Ésa era la historia de *El príncipe encantado* en la que ustedes habrán reconocido la de *Amor y Psique*. La pueden leer en Ovidio y tiene infinidad de versiones en todo el mundo. En la India, por ejemplo, hay una versión preciosa en la que es la hija de un brahmán la que tiene amores con un ser divino, con un final distinto en el que no podemos detenernos porque nos llevaría muy lejos.

Y no les hablo de los cuentos de costumbres o de los eróticos, que se quedaron en el secreto de las tertulias campesinas y no pasaron a la estampa. Me habrán oído ustedes contar *La niña que riega las albahacas*. La auténtica. No digo con esto que la de García Lorca no tenga mérito: es una versión lírica preciosa, como todo lo suyo, pero el cuento popular era muchísimo más recio, tenía más recovecos y era más divertido. Pero eran todos cuentos del secreto de la tertulia. La gente del campo sabía que no eran bien recibidos por la cultura oficial. Los curas, desde luego, no querían ni oír hablar de ellos.

Si se fijan en la historia que les he contado, se comprende que, en el momento en que la cultura se oficializa y se vuelve doctrinaria, esos cuentos quedaban fuera del ámbito de la educación reglada de la escuela positivista. Porque transgrede muchas cosas. Innumerables. Lo primero, es el amor de la hija de un jornalero con un ser misterioso que no está en ninguna parte de la mitología cristiana. No existe nada parecido. En todo caso, se contemplaba que del matrimonio entre un ser superior y uno inferior pudiera nacer algo extraordinario. Pero hasta ahí, y de manera muy abstracta. Pero en lo concreto no había nada parecido. En la mitología clásica, sí. Ya he citado a Ovidio. Pero ya es una adaptación de los cuentos tradicionales, no al revés. Cuidado con esto, que es importante. Quizá nos han inducido, incluso en la carrera, en la idea equivocada de que la literatura popular es una especie de recuelo de la literatura culta, algo así como las migajas de la gran literatura de creación que caen al suelo. No, no. Los cuentos maravillosos son todos anteriores a cualquier literatura culta. Lo decía Propp en su famoso libro *Morfología del cuento*, que es el libro de cabecera que deben tener si quieren entrar en esta materia. Es imprescindible.

Les recuerdo también la historia de *Juan el Oso*, porque conviene saber cuántas cosas transgreden estos cuentos para hacerlos inaceptables para

la cultura biempensante. Es la historia del hijo de un oso y de una pastora que se había extraviado en el campo buscando una oveja o una vaca que había perdido. Un oso la atrapa, la lleva a su cueva y a los nueve meses tiene un niño con todo el aspecto de un oso. Es tan fuerte que consigue vencer a su padre y escapar de la cueva con su madre. Este cuento está también dentro de *El Quijote*, nada menos que en la aventura de la Cueva de Montesinos. Poca gente lo sabe. Cuando don Quijote baja a la cueva, atado por la cintura con una cuerda, les dice a los dos que se encargan de bajarlo: “Sólo nos falta un esquilón”, que es justamente lo que lleva Juan el Oso cuando sus compinches lo bajan a la cueva donde está secuestrada una princesa: un esquilón, una campanilla. Y Cervantes, que lo sabía todo (es maravillosa la sabiduría de Cervantes), no lo dice, no por ocultar la fuente, sino porque daba por hecho que todo el que leyera ese episodio iba a ver transparentemente el cuento de *Juan el Oso*. Menos los cervantistas, que ninguno lo ha visto. Exagero un poco: ha habido dos cervantistas que lo vieron. Incluso creo que Cervantes pudo actuar, como tantas veces, con una cierta reserva, para no chocar con la mentalidad reinante. Casi toda la ironía de Cervantes es una autocensura. Y gracias a eso tenemos esta maravilla que es *El Quijote*, y tenemos otras muchas obras suyas. Es una ironía hecha para que el buen entendedor entienda. Un poco a la contra de lo que se decía, o porque hubiera elementos implícitos en el relato. Cervantes tenía un oído finísimo. Seguro que había escuchado centenares de cuentos, y no es el único cuento que está en *El Quijote*. También está *Blancaflor*. Recordarán ustedes el episodio en el que el diablo (que es su padre, porque en la cultura popular el demonio está casado con su hermana y tiene una hija) vigila a Blancaflor, y ella le hace creer que está durmiendo en su habitación poniendo dos pellejos de vino en la cama. Cuando el diablo se da cuenta de que no son Blancaflor y su amado, entra hecho una furia en la habitación y rompe los pellejos con su sable, inundando de vino todo el castillo. A buen entendedor... Cervantes llevó a su magna obra cantidad de rasgos de cuentos populares porque sabía que lo iban a entender la gente sencilla que lo escuchara leer. Porque *El Quijote* muy pronto se leyó en grupos. Quienes sabían leer leían a quienes no sabían. Y Cervantes sabía que de alguna forma se iban a repetir aquella tertulia narrativa alrededor de su obra, como se hacía con los cuentos. Es un aspecto poco estudiado y que les brindo por si alguno de ustedes quiere continuar por ese camino.

Seguimos con *El príncipe encantado* y sus transgresiones. Hay una chica de origen humilde que es capaz de dormir por las noches con un príncipe encantado para producir su desencanto, a la que en algunas versiones le nace un hijo (la acompañará en su peregrinar hasta el otro lado del mundo) y que, al

final, consigue dar ese salto social de casarse con el príncipe. Todo esto rechina un poco. A la ideología pequeñoburguesa esto como que no. Hemos tenido que esperar mucho tiempo para que un príncipe se case con una periodista, pero antes de esto ya se pueden imaginar lo que era. De hecho, hemos tenido una representación a lo vivo de lo que pasaba: a la primera novia del príncipe, según parece, la rechazaron. Decían que porque era modelo. En realidad, la rechazaron por ser de familia obrera en Noruega. Son secretillos que les cuento para ponerles en sintonía.

En *Juan el Oso* tenemos, nada menos, el nacimiento de un ser de una chica y de un animal. Si se fijan, es también la representación en negativo del nacimiento del semidiós, que sería el fruto de un ser divino y de un mortal. De una aplicación de ese principio mitológico viene también el cristianismo. Pero este caso es tan anterior a lo que iba a discurrir la humanidad sobre la fundamentación de las creencias, que estamos en lo negativo. Estamos asistiendo a un periodo en que se puede creer que un ser humano nace de un oso y una mujer y que es el que salva a la princesa que se halla en el fondo del pozo. Y no sólo eso. Cuando Juan El Oso le pregunta la razón de que esté allí, ella responde: “Porque mi padre me tenía prohibido coger la fruta de un árbol que estaba en el centro del jardín y, un día que me atreví a hacerlo, se abrió la tierra y aquí estoy”. De allí no podía salir: estaban la serpiente de siete cabezas, un toro bravo... A todos los vencerá Juan el Oso con su fuerza. Los compinches se llevan a la princesa, lo dejan a él en el fondo e intentan convencer al rey de que ellos han salvado a la chica. Pero Juan logra llegar, en un caballo volador (el antecedente más antiguo de Pegaso) que le ha dado su duende protector. La princesa no lo reconoce y, como le ocurrió a Ulises, tiene que demostrar quién es para que lo acepten y poder casarse con ella. Hay también en este cuento algo de Hércules: es el primer formato de Hércules en la historia de la narrativa. Incluso Juan lleva una cachiporra, como Hércules. Este cuento fue el primero que recogí. Me lo contó una campesina de Carmona, que no sabía leer ni escribir. Cuando acabó de contármelo, yo, completamente anonadado, le pregunté que cuándo se contaba, y ella me contestó que en los descansos de la recogida de la aceituna, para pasar el tiempo, y que se decía que aquel Juan el Oso era uno que había en una huerta, pero que se contaba para que la gente no entrara a robar. Era una explicación tan elemental sobre un mito fundacional de la humanidad... Ese ser que, siendo un monstruo, era capaz de recorrer todo el camino de la liberación y la emancipación y conseguir que el mundo se volviera extraordinario...

En todos estos cuentos de los que os he hablado hay enormes transgresiones de esa ética de andar por casa que nos han intentado imbuir en nuestra educación positivista. Yo la llamo positivista, en todo caso es políticamente inquietante, en primer lugar porque nos ocultaron la existencia de este material. Muchos maestros me dicen que nunca les habían hablado de esto. Machado y Álvarez se dedicó a esto toda su vida (aunque recopiló también folklore y flamenco) y acabó siendo un maldito. Se tuvo que ir de España porque no tenía trabajo. La sociedad de la Restauración borró de lo público a todos los heterodoxos que ya se ocupaban de estas cosas. Se estancó el saber en este país; a duras penas se recuperó algo con la República y de nuevo volvimos atrás como cien años. Muchos me preguntan: ¿esto dónde está? Pues se pueden leer los *Cuentos populares españoles* de Aurelio Espinosa, que vino a España en los años 20 con una beca de EEUU, se recogió buena parte del país e hizo un libro excelente, que todavía tiene aprovechamiento (hay una estupenda reedición reciente de Luis Díaz). Ahí podrán encontrar la explicación de que cuentos como *Juan el Oso* o *Blancaflor* estén por todas partes del mundo. Aunque esta ambición universalista del cuento también forma parte de la mitología particular de los folkloristas. ¿Es de todo el mundo o sólo del ámbito indoeuropeo? Yo me inclino por lo segundo. Los cuentos africanos suelen estar lejos de estos temas. Pero me dicen algunos investigadores que están encontrando historias parecidas incluso en culturas africanas. Hay que comprobar todavía si son universales o no.

Yo les invito a ustedes a que lleven este material a sus aulas. Yo lo he hecho y tiene un rendimiento espléndido. En Institutos marginales, entra uno en un auditorio de jovencitos con piercings y crestas, les digo que les voy a contar un cuento y se forma un escándalo. Pero les cuento *Juan el Oso*, o *El príncipe encantado*, y se quedan igual que ustedes, boquiabiertos. Y me preguntan si sé más cuentos de esos. Se quedan encantados.

Además, es un material que permite la vinculación con el entorno de manera fluida y expedita. Seguro que a los padres y abuelos de esos adolescentes aún les suenan estos cuentos, u otros parecidos o de costumbres: *La niña que riega las albahacas*, *El zapatero pobre*... En estos cuentos el rico siempre sale vapuleado. En *Periquillo Malas Trampas*, por ejemplo. Por cierto también tiene Cervantes una comedia, *Pedro de Urdemales*, basada en estas historias picarescas, sin olvidar que el *Lazarillo de Tormes* es una ingeniosa urdimbre de cuentos populares cosidos por el hilo de la primera persona. La historia del engaño al ciego sale directamente de *Periquillo Malas Trampas*. Pero la mayoría de nosotros no lo supo nunca. Estábamos *in albis*. Una vez que hablé con

don Fernando Lázaro, me dijo que sabía lo del *Lazarillo de Tormes*, pero que había muchas más cosas y que teníamos que seguir averiguándolas.

De la misma manera que Cervantes sabía que su auditorio iba a reconocer muchos cuentos que circulaban en el saber popular, yo les invito a que hagan algo parecido. Lleven estos cuentos a sus alumnos y procuren que conecten con la familia y el entorno, a ver si les suenan. Me refiero a auténticos cuentos tradicionales de tradición oral. Les va a llegar mucha morralla: mucho Disney infiltrado, muchos hermanos Grimm... No se preocupen: entre tanta morralla, aparecerán de vez en cuando verdaderas perlas. Ahí es donde hay que centrarse, si quieren trabajar en un proceso de investigación. Es un material perfecto para enseñar a aprender, para investigar. Tiene todos los elementos para que el entorno entre en el aula, para que los alumnos sientan que la escuela y la vida van juntas y para que sean un poco más felices. Quizá no como el Príncipe Lagarto y María, pero casi casi.

Público: Solamente quería comentar que cuando era pequeño tenía un tío que venía a contarnos cuentos maravillosos, con reinas, reyes, esclavos y demás. Además de los de mi familia, venían todos los niños de los alrededores a escucharlo. Y nos emocionaba tanto que no recuerdo otra emoción igual. Nada que ver con lo que hoy podemos ver en la televisión o incluso en el cine...

Antonio Rodríguez Almodóvar: Es una confirmación de lo que decíamos...

Público: Yo creo que enseñar literatura es leer literatura, hacer que se lea. Pero ¿hasta qué punto nuestra empresa actual, la actual administración educativa, nos deja enseñar literatura de esa manera? ¿Podemos nosotros leer un poema, contar un cuento, dentro de una clase? ¿Podemos evaluarlo o no? ¿Podemos pensar en dar la literatura tal como nosotros la hemos entendido? Entiendo que lo que haces es una manera bastante aceptable de enseñar literatura. Yo intento hacerlo así siempre que puedo, pero no sé hasta dónde se puede llegar ni hasta dónde nos lo permitirán.

Antonio Rodríguez Almodóvar: Ésa es una reflexión-pregunta para todos, porque todos estamos implicados en el mismo problema. Yo sólo quería aportar este material, no dar la solución al problema, que es mucho más amplio. Ésta es una vía, por la que pueden llegar ustedes a donde quieran: a la mitología clásica, a Cervantes... Pero hay muchísimos más problemas que con esto no se van a resolver, sobre todo si tenemos que estar pendientes de lo que van

a preguntar en selectividad, que es la losa. No la LOGSE, sino la losa. Pesa sobre todo el sistema. Te dice: hagan ustedes lo que quieran, que cuando llegue la selectividad, les voy a preguntar lo de siempre. Pero eso nos llevaría muy lejos. La crisis del sistema es estructural e institucional, y estamos buscando soluciones entre todos. Yo sólo hago esta pequeña aportación.

Público: Quería comentarle que, según he notado en toda la conferencia, no llegamos a encontrar el origen de estos cuentos. Probablemente, nació de la cultura oral muy antaño y fue de generación en generación. Pero (y no quiero que a nadie le caiga mal la pregunta por entrar en tema religioso) ¿qué piensa de la Biblia, y de que supuestamente se diga que es el principio de todo? ¿Qué piensa de los cuentos de la Biblia? ¿Piensa que sus enseñanzas, cuentos, proverbios vienen también de una tradición de antaño?

Antonio Rodríguez Almodóvar: No lo pienso yo sino que lo piensan muchos investigadores.

Público: E igual digo la Biblia que los libros de otras religiones: el Corán, el Tao...

Antonio Rodríguez Almodóvar: El Corán es el menos folklórico; es más filosófico, con un principio y un fin y una estructura interna propia. En cambio, la Biblia si es en muy buena medida una recopilación de folklore. Hay un libro importantísimo, que se llama *El folklore y el Antiguo Testamento*, de Frazer (el mismo de *La rama dorada*), donde va repasando todas las historias y descubriendo los antecedentes folklóricos en los que se basan. Quien quiera creer que las dictó Dios... Cada uno allá con sus creencias, claro. Pero en buena medida, ya digo, la Biblia es un libro de folklore. De Folklore con mayúscula.

En cuanto al origen de los cuentos, es casi un tema tabú. Yo voy cada dos años a un congreso que hay de investigadores del folklore narrativo, y es un tema que hace mucho tiempo que ya ni se toca, porque no hay manera de ponerse de acuerdo. Se sigue investigando y cada vez se va más atrás. Estamos hablando de que *Juan El Oso* está ya en el *Rigveda*, libro sagrado de la India. Y *La serpiente y el príncipe encantado*, en otras versiones, o la variante de *El Bello Durmiente* (que también existió, y quedó marginado y eclipsado por la versión femenina). De eso he hablado poco pero quiero que también lo anoten ustedes: no crean que los cuentos populares son machistas, que es algo que suele decirse. Hay Bellos Durmientes. Y las heroínas suelen ser más activas

que los héroes. Ya lo han visto en *El príncipe Encantado*: es ella la que conduce la acción. Y Blancaflor, por ejemplo, es una heroína potentísima. Y la Bella Durmiente, en su segunda parte (que fue cercenada por los hermanos Grimm) es un cuento maravillosamente feminista *avant la lettre*, porque es la historia de una mujer que se ve de pronto en un castillo, abandonada por su marido que ha tenido que irse a la guerra, y que se ha quedado lidiando con la suegra que se quiere comer a sus dos hijos. Es la manera de contar, simbólica, de los cuentos. No pierdan tampoco eso de vista: estamos hablando de símbolos que hay que saber entender. Hace ya mucho tiempo que todos los investigadores estamos de acuerdo en que los siete pares de zapatos de hierro es una representación de la muerte: la capacidad de vencer a la muerte por la fuerza del amor. Sería la lectura amable, si ustedes quieren...

Pero decía que, en cuanto al origen de estos cuentos, se está llegando a decir (yo lo defendía así en el prólogo de mi libro) que estaríamos en los albores de la sociedad de agricultores. Es decir, cuando el hombre sale del bosque (por eso siempre hay un bosque en los cuentos maravillosos), abandonando la recolección y la caza para inventar la agricultura y prácticamente todo lo que es el mundo actual: la propiedad privada hereditaria, el estado, el derecho... La sociedad anterior había durado muchísimos más años. Si comparamos la sociedad agraria con lo anterior, es un soplo. La Humanidad ha vivido cientos de miles de años anteriormente de otra manera. La Revolución Neolítica marca el tránsito, y ahí nace el cuento maravilloso. Estamos hablando, por la parte que menos, de 4.500 años. Propp dice que lo que ocurre es que cada vez que una sociedad recorre el tránsito de la recolección y la caza a la agricultura y la ganadería, surgen los mismos problemas y cuentos parecidos para explicarlos y para desentrañar lo que representa un cambio tan descomunal en la forma de vida. Y las secuelas de la Revolución Neolítica aún perduran. Propp tiene dos fases en su bibliografía; una es muy cercana a la Revolución Rusa y otra es posterior, en pleno materialismo histórico. Él da esa explicación que pertenece claramente al materialismo histórico y que algunos de sus seguidores corrigieron un poco. Hay mucho debate sobre eso. Pero eso es ya otra conferencia.

Público: Estaba recordando que mi abuela, que murió con más de 90 años, me contaba un cuento de Diego Corrientes, supuesto o real contrabandista, y me lo contaba en verso. ¿Se supone que la poesía, por el ritmo y por todos sus elementos, está en el origen de la narración de los cuentos? ¿O no?

Antonio Rodríguez Almodóvar: Más bien es al revés, creo yo. El romance y sus derivados (el de Diego Corrientes es un romance relativamente moderno) es una forma más cultivada del relato.

Público: Pero parecería que el verso facilitaría la transmisión, ¿no?

Antonio Rodríguez Almodóvar: Claro. Pero se inventa precisamente porque se vivía en el peligro de que se olvidaran los cuentos, Como no tenían la apoyatura rítmica suficiente, el romance y el cantar de gesta surgirían (es mi opinión) para darle esa consistencia a la forma de contar del pueblo. Un poeta adelantado haría esto, sobre una historia que circulara ya, quizá convertida en leyenda.

Público: Como para fijarla, ¿no?

Antonio Rodríguez Almodóvar: Exactamente. Tanto más mérito tiene que hayan llegado hasta nosotros algunos cuentos maravillosos completos. Quiere decir que tienen una estructura interna muy férrea, que es la que descubrió Propp. Él descubre que todos los cuentos maravillosos (o de hadas, para decirlo en términos más vulgares) responden a una misma relojería: el mecanismo interno es siempre el mismo. La esfera puede cambiar, pero por dentro el mecanismo del reloj es el mismo. Son 31 funciones o pasos narrativos que se encuentran en dichos cuentos. Todos se atienen a esa norma aunque ninguno recorre las 31 funciones. Esto es interesante también. Es un poco como lo de sintagmas y paradigmas: hay un paradigma del cuento y luego cada cuento lo convierte en sintagma según el argumento que elige. Pero el orden siempre es con arreglo al paradigma. Como lengua y habla: la lengua del cuento es su estructura fija, y el habla es las versiones de cada relato.

Les agradezco su atención y hasta otro rato.

ANEXO:

1. Los textos acarreados por la tradición oral, en su conjunto y como depositarios de una buena parte del pensamiento mito-poético de una comunidad, han constituido durante mucho tiempo un modo de pedagogía “natural” en el medio social ordinario, que facilitaba la adquisición del lenguaje, en su más amplio sentido, y de las consiguientes destrezas expresivas y comunicativas, entre los niños y de éstos con los adultos.

2. Una vez desaparecidas, o en trance de desaparición, aquellas situaciones en que de manera espontánea se producía este aprendizaje (principalmente la tertulia doméstica, la tertulia campesina, el patio de vecindad y la calle como espacio comunicativo), formulamos la hipótesis de que la escuela puede sustituir, al menos parcialmente, a esos ámbitos, y añadirles las peculiaridades propias del medio docente.

3. Esta posibilidad se asienta, por un lado, en la evidencia de que los espacios tradicionales han desaparecido y la sociedad no ha construido otros, alternativamente, y, por otra parte, en que la renovación pedagógica y los principios que la animan se acomodan con especial facilidad a los materiales folclóricos en tanto que recursos para la práctica de los nuevos métodos y objetivos en el aprendizaje conjunto de la lengua y la literatura; y como aspecto esencial en la formación humana y en el proceso de socialización de los niños y adolescentes.

4. Ello es así, en primer lugar, porque la lengua y la literatura conectan entre sí de modo “natural”, primario y primero, en la literatura oral. Hasta tal punto que los diversos materiales de este patrimonio colectivo se organizan al modo de una gramática, esto es, como un sistema de relaciones no siempre evidentes, pero cuyo dominio por el hablante (competencia) permite su reproducción y variabilidad en el acto de habla (caso de la estructura profunda descubierta por Propp para los cuentos maravillosos), de la misma manera que la organización interna de la lengua permite a los hablantes expresarse y comunicarse, con los cambios que requieren las distintas circunstancias de la comunicación. La relación, pues, entre lengua y literatura oral es algo más que un parentesco. En cierto modo, se podría entender como una misma realidad que se manifiesta en dos vertientes. Esta hipótesis cobra particular relieve en la observación de lo que eran los primeros años de vida del ser humano en aquella cultura que desarrollaba y fomentaba

los textos de tradición oral. Desde las nanas y los juegos de dedos y manos, a los trabalenguas, las retahílas, las adivinanzas, los cuentos, las canciones de juego, etc., todos componían un verdadero y amplísimo sistema de aprendizaje en la lengua y en el universo simbólico y cosmogónico de la comunidad, al mismo tiempo. Incluso se hacía con una cierta secuenciación y combinatoria, en la que se graduaba de lo más rítmico y musical a lo más verbal y dotado de contenido (los cuentos), con especial desarrollo de las funciones apelativa, expresiva, lúdica, poética y referencial del lenguaje. Esta armonía natural entre lengua y literatura es lo que, de algún modo, trataríamos de reproducir hoy en el ámbito de la docencia, mediante determinadas estrategias didácticas.

5. Al ir unidos los textos folclóricos a otros lenguajes, (principalmente el gestual, el entonativo, el musical y, en algunos casos el icónico), la didáctica de estos recursos puede y debe incorporar otras destrezas relacionadas con esos lenguajes, y en particular el recitativo, el mímico, el dramático y el plástico.

6. Por otro lado, la acusada tendencia de la literatura oral a los juegos verbales, al absurdo y a la fantasía, facilita un desarrollo de su aplicación didáctica por caminos de creatividad, que pueden apoyar el afianzamiento y el dominio de la lengua, de sus distintos registros, niveles de uso, etc., esto es, capacitando al alumno para la expresión verbal en múltiples direcciones.

7. Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, los materiales folclóricos constituyen una suerte de gimnasia mental completa: memorización, desarrollo de la imaginación, de la facultad de interpretar discursos latentes, más un equilibrio emocional (provocado especialmente por el subsistema de la cuentística) y la maduración afectiva, como resultado de todo lo anterior.

8. La posibilidad de “simular” en el aula los espacios y los modos propios de la tradición oral y de extraerles sus potencialidades formativas no pueden apoyarse en los modelos de la pedagogía tradicional, deductivas, prescriptivas y canónicas, sino en otra de fundamento más constructivo, inductivo, y personalizado, que busque el aprendizaje significativo y las estrategias didácticas creativas, pues éstas se adaptan mucho mejor a la variedad, versatilidad, componentes lúdicos e imaginativos, y componentes psicológicos de la literatura oral.

9. Para ello, los nuevos métodos deberán partir del propio discurso del alumno, de lo que él ya sabe, en su ideolecto folclórico, aunque no sea consciente de ello ni lo tenga organizado (como tampoco es consciente de la lengua que habla) es decir, de una exploración previa en el alumno, al modo de encuesta, sondeo o similar. En paralelo, esta tarea deberá ir produciendo una impregnación del colectivo de alumnos en la materia que se persigue, que lo irá mentalizando, motivando, para la fase siguiente, que es la de investigación en el medio social y/o familiar, mediante un verdadero trabajo de campo que capacite a los alumnos para cualquier tarea semejante. A continuación se producirá la aportación de materiales al aula, para su estudio, empezando por la clasificación, y acabando en los múltiples ejercicios de recreación-creación ya aludidos, pero de modo especial aquellos encaminados a producir destreza en el cambio de códigos -del oral al escrito y viceversa-, y en buscar lo común en las versiones y variantes, como identificadores del grupo humano al que pertenece, de la misma manera que del habla coloquial se puede inducir una reflexión sobre el sistema de la lengua, sobre la norma social dominante o sobre los usos más adecuados a distintas situaciones.

10. La misma riqueza y variedad de las literaturas orales hace de este recurso en el aula un verdadero medio para intercomunicar disciplinas, y globalizar enseñanzas, esto es, de producir aprendizajes transversales, tal y como ocurría en la práctica cotidiana de la cultura popular, que en esto no hacía otra cosa que seguir la tendencia natural y primaria en el ser humano: intentar poner orden en el caos, introduciéndose en el mismo hasta obtener una imagen operativa del mundo.

MANUEL RIVAS

La boca de la literatura

Miguel Nieto Nuño (presentador): Buenas tardes. Si les place, les invito a continuar con este ambiente encantado que nos ha dejado Antonio Rodríguez Almodóvar, que a mí (no solamente por la materia que trataba, sino por la voz con la que lo contaba) me transportaba a unas regiones que nunca he visitado, regiones del centro de África, donde ciertas tribus tienen la costumbre de reunirse por la noche en torno al fuego y entonar canciones que se llaman precisamente “canto susurrado”, en los que se transmiten todo tipo de historias amorosas y mágicas. Sólo un sabio como Luis García Montero podía haber preparado una tarde tan coherente y tan hermosa como ésta, en donde se vincula una tierra de una tradición oral tan rica, tan presente y sustentadora de la creación literaria como es Andalucía, con otra tierra que participa igualmente de un sustrato de oralidad importantísimo y que ha sustentado también un acervo de creación literaria, no solamente en cuanto a temas sino también en cuanto a disposición, en cuanto a maestría, en cuanto a capacidad de vincular los elementos narrativos, como es Galicia. Y representando a esa tierra viene Manuel Rivas, autor que se sienta a mi lado y que les va dirigir inmediatamente la palabra.

Sería de todo punto innecesario presentar a Manuel Rivas, no sólo porque ha venido muchas veces a esta Fundación (y supongo que seguirá viniendo), sino porque es un autor al que todos conocemos sobradamente. Hemos disfrutado buenas horas con sus libros en las manos, hemos disfrutado de él también en el cine y hemos disfrutado y aprendido de él cuando abrimos los pliegos, esa tinta fresca que nos narra día a día nuestro acontecer: los diarios. Quizás en lugar de presentar a Manuel sería más lógico expresarle nuestro agradecimiento por haberse desplazado a Jerez interrumpiendo la tarea de presentar como se merece su último libro, *Todo es silencio*, que lo tiene atareadísimo. Por lo tanto yo te agradezco, Manuel, que hayas tenido ese detalle de atender a la Fundación Caballero Bonald y estar aquí con nosotros.

Manuel Rivas es autor de muchísimos libros de creación literaria y de artículos periodísticos -creo que no es necesario citarlos todos ni mucho menos-. Están la memoria de todos *El lápiz del carpintero*, *Los libros arden mal*, *El secreto de la tierra*, *Ella, maldita alma*, etc. Quizá lo que podría señalar es que a través de esos libros nos transporta al conocimiento de una tierra entera, desde la costa Atlántica hasta las altas cimas del Padornelo o de la región de los Ancares, a cuya transición Manuel Rivas ha podido asistir. Así, nos cuenta, por ejemplo, la desaparición en las correderas gallegas de la salmodia de los carros

celtas en los campos de labranza de Galicia, o la de la cultura de los castros en los altos de la sierra de Ancares. Él narra cómo se llega de ahí a esta Galicia de hoy, convertida por obra de don Manuel Fraga en una especie de laberinto de carreteras por donde es muy fácil perderse. Es la transición entre una tierra ensimismada en su resignación y su memoria y una tierra que se ha abierto al mundo y se ha comprometido con el suceso diario y con el destino y la fortuna de las gentes. Ningún escritor gallego actual representa mejor esta transición.

El siglo XX fue un siglo de grandes narradores gallegos. Quizá podríamos remontarnos a doña Emilia Pardo Bazán, pero desde luego en los albores del siglo XX quien puede más servir de referencia de esta magistral tarea narrativa es don Ramón de Valle-Inclán, cuya línea podríamos extender hasta el maestro Torrente Ballester. Si no tuviéramos a Manuel Rivas, a lo mejor podríamos pensar que esa gran tradición de la narrativa gallega había desaparecido ya, pero lo que vincula, a mi modo de ver, a todos esos escritores gallegos, y lo que los vincula también con lo que nos decía antes Antonio Rodríguez Almodóvar, es la escuela de la oralidad. Valle-Inclán nos ha enseñado en sus *Comedias bárbaras* cómo se hacía un escritor, un gran narrador gallego: en las narraciones que se escuchaban en las lareiras y en los pazos gallegos, cuando se reunía la servidumbre al finalizar las tareas de los campos, y se contaban historias. Manuel Rivas se ha referido también a esta tradición y a la desaparición de la cultura oral de los castros, la Polavila de la sierra de los Ancares, que ha servido como crisol, como gran madre de la enseñanza narrativa para los escritores gallegos y que ha perdurado desde Valle-Inclán hasta grandes narradores más actuales como Álvaro Cunqueiro, de quien aprende directamente Manuel Rivas como maestro del periodismo y de la narración, y al que ha dedicado páginas muy cariñosas y muy finas. Esta capacidad de lo que yo llamaría “narrar al oído” es lo que distingue a Manuel Rivas y lo hace tan próximo a nosotros, y lo que entraña el misterio de su comunicación con el público. Quizás porque, como decía Heidegger, el hombre es una conversación, y la función fundamental del lenguaje para el ser humano no es tanto la de la expresión como la de la escucha. Con los libros de Manuel Rivas parece que hay una voz muy próxima que salta de las páginas y que nos canta o nos narra directamente al oído. A través de esa voz que vive, que se convierte de letra impresa en el susurro que nos deleita y nos encanta, se produce la excitación de la imagen, y va transformando nuestra apreciación a un ritmo que es la respiración de quien habla acomodada también al ritmo de quien oye y seguramente podríamos entenderlo incluso como una metáfora presente también en la crepitación de los fuegos, en donde han crecido las mayores narraciones del ser

humano. Esta excitación de la imagen que produce la oralidad, la proximidad de la voz, parte de la memoria y, en el caso de Manuel Rivas, casi todos sus relatos periodísticos y su obra de ficción parten de ese principio de la memoria que se presenta como anécdota para avanzar hacia la actualidad en un recorrido poético que concluye con el compromiso.

En Manuel Rivas yo aprecio la sensibilidad poética, aprendida del entorno natural de Galicia, de las costas atlánticas, de los acantilados, de los bosques, de las tierras más interiores de aquel país, una sensibilidad que también tiene que ver con la vida de las personas, con la tradición rural gallega que invade también las ciudades. Aunque los escritores gallegos son casi todos producto de las ciudades y aunque la literatura gallega surge en el siglo XIX fundamentalmente como expresión poética en escritores vinculados a la burguesía -bien sea Eduardo Pondal, Rosalía de Castro o Manuel Curros Enríquez-, esa cultura ya literaria gallega está todavía invadida por la oralidad de las tierras, que está también en las ciudades gallegas. En todo caso, esa sensibilidad poética nos pone en comunicación, como decía Walter Benjamin, con el espíritu de las cosas. Según Benjamin, todos los seres animados o inanimados tienen la propiedad de comunicar su ser espiritual a través del lenguaje de la palabra que el hombre les procura, y esto es un elemento fundamental en la construcción literaria, bien periodística, bien ficcional de Manuel Rivas: la capacidad de hacer que todo el universo gallego, el entorno en el que se mueve tenga esa presencia espiritual, esa alma. Aquí podríamos ver que Manuel Rivas es heredero de una cultura fundamentalmente anímica como es la gallega, y que inmediatamente comunica un valor y una presencia a todo el universo que envuelve la actividad del hombre. Junto a esta espiritualidad del paisaje, de las tareas del hombre y de la condición de las personas, se une la visión narrativa, que impone una sintaxis muy flexible y muy acertada para que se pueda constituir fácilmente una memoria lectora que, como decía, partía de la anécdota hacia la transcendencia, y que yo entiendo que básicamente está fundada en la escuela de la oralidad.

Pero, a la vez, la segunda matriz de la que parte la obra y la creación de Manuel Rivas es el periodismo, y a mí me encanta hablar ante ustedes de esta vertiente, porque es lo que me vincula a él a través de mi experiencia profesional como profesor de Literatura en la Facultad de Comunicación. Yo me he traído un libro de Manuel, que es *El periodismo es un cuento*. Lo he traído (lo confieso) para que me lo firme, porque es un libro que admiro personalmente y al que le tengo una valoración profesional muy honda, porque me ha servido muchísimo en la Facultad de Comunicación. Durante muchos años he

impartido la asignatura de Literatura y Periodismo en un ambiente en el que siempre se ha discutido la presencia de la literatura en estos estudios y donde se la ha querido arrojar de lo que puede entenderse como profesión periodística. En ese ambiente se disputa tal idea, y esto no es exclusivo de la Facultad de la Universidad de Sevilla sino que sucede en todas las facultades universitarias, que se desenvuelven en un clima polémico, yo diría de poca altura intelectual y en cambio de mucha vanidad. El libro está usado, trabajado, porque han sido muchas las generaciones que se han formado con este libro y a través de este libro han aprendido que el periodismo tiene una trascendencia y, vinculándolo otra vez con la idea de Walter Benjamin, que la narración diaria contiene también una calidad espiritual para el ser humano, que debe indagar asimismo el periodista y que debe transmitir. Como digo, han sido muchos los alumnos de periodismo que se han formado con este libro y que a través de este libro han transformado su visión de la tarea del periodismo y se han convertido en cierta medida en escritores periodistas. Porque (esto es una reflexión final que voy hacer para dar paso a la intervención de Manuel Rivas) de lo que se trata y lo que nos enseña a través de este libro es que la literatura no vive en los libros, la literatura no es para leer. Se transmite en los libros, pero nace y vive en la visión que se tiene del mundo, en la enseñanza para adquirir esa visión, que va siempre acompañada de palabras. Las palabras son las que acompañan al escritor como las lentes para ver la realidad, para apreciarla e indagar en los datos de la percepción y en el ser espiritual del que hablaba Benjamin. Para muestra de esa vinculación entre periodismo y literatura y para ver de dónde nace la excitación del periodismo (que no sé si es anterior a la literaria pero que desde luego en Manuel Rivas está perfectamente vinculada), les voy a dejar con las mismas palabras que Manuel Rivas a través de un poema incluido en su libro *El secreto de la tierra*. El poema se titula “Beirut”, y dice así:

Ático de Coruña,
una casa por fin,
en la cima de un viejo mástil
sobre el traje rebelde de la bahía,
con los libros, algún cuadro, un helecho, un pájaro
y al saxo Paul Gonçalves.
Se durmió el niño con los brazos muy por fuera.
Con un estruendo de máquina nostálgica,
en la calle recogieron la basura.
Ese perro lejano ladrará toda la noche.

Abrázame así,
muy fuerte, que no sienta.
¿Qué queda por caer en Beirut?

A continuación, Manuel Rivas.

Manuel Rivas: Gracias por la compañía y gracias por esta presentación a Miguel Nieto.

Tengo enfrente ese lema que nos interpela con tanta fuerza: “enseñar la literatura”. Nos interpela con fuerza, con inquietud, con perturbación, por los tiempos que vivimos, en la enseñanza y en el resto. Y estaba pensando (porque, aunque el título de mi charla es “La boca de la literatura”, voy a pensar en el cuerpo, en todo) en cómo sería la literatura, su iconografía: cómo anda la literatura. Vemos en los libros unas líneas rectas, impresas, pero sabemos que su forma poco tiene que ver con la línea recta, poco tiene que ver con las autopistas, con la topografía marcada de una forma rígida. Y, dándole vueltas, uno tiene varias imágenes, varias formas de imaginar ese andar, pero el que cada vez me convence más, y el que me vino ahora a la cabeza en relación con enseñar la literatura, sería ese andar caligráfico y también oral. Porque a veces se habla de la oralidad como una especie de fruto espontáneo en los pueblos, que se cultiva más en unos que en otros, y de que la escritura, la literatura en sentido culto, tendría ya otra dimensión. Yo quiero decir que para llegar a la oralidad hay que trabajar mucho. Y cuando la literatura transmite oralidad, esa caligrafía digamos, se requiere un proceso muy complejo. Hay que escribir mucho para que el libro hable, para que se abra la boca de la literatura. Y detrás de Rulfo o de Graciliano Ramos, de tantos escritores extraordinarios donde se manifiesta sobre todo esa dimensión de lo oral, lo que hay es muchísimo trabajo de escritura, de literatura, mucho andar la literatura, mucho caminar. La veo hoy claramente como el vagabundo de Charles Chaplin, de Charlot. Si tuviese que contar cómo anda la literatura, recurriría a sus pasos. Es un vagabundo que va hacia lo desconocido, pero sabemos que tiene un sentido. Y su rasgo fundamental es la simultaneidad de su andar, cómo va pisando casi al mismo tiempo, en el día y en la noche, en el presente y en el pasado; va pisando, digámoslo así, en el campo de los antónimos, lo que decía el segundo manifiesto surrealista que era el lugar de la creación: allí donde se encuentran la vida y la muerte y donde se encuentran la razón y la emoción. Y en ese andar simultáneo cada uno de los pies va pisando en su contrario y es la forma también de avanzar. En la esperanza (crea hacia delante, es decir sueña hacia delante) como es el

escribir, pero también en la desolación, en la pérdida del lenguaje. El otro pie está en el abismo. Y fundamentalmente creo que hay un contrapunto en ese andar del vagabundo, en esa literatura *vadía*. Sabéis que los portugueses llaman *fado vadío* al que no se interpreta en los escenarios convencionales, sino que arranca en espacios de vida, de fiesta y de forma a veces inesperada. Es el fado que se pone a andar de dentro hacia fuera. Ese contrapunto muy importante, incluso técnicamente, para la literatura sería el de la casualidad y la causalidad. Es un andar que, como muchas cosas en la vida, a medida que te adentras en la espesura, hace que vayas desvendando, descubriendo cosas. A veces es por azar, por casualidad, pero que está íntimamente vinculada la causalidad. Como dice la saga nórdica, la primera y la segunda palabra te llevarán a la tercera. Pero incluso en la propia vida.

Todos tenéis en la cabeza la forma de andar de Charlot. Pienso en una imagen muy de este tiempo, en la película *Tiempos modernos*, un filme absolutamente contemporáneo. Es ese momento en el que a Charlot, con su andar *vadío*, vagabundo, le pasa muy cerca un vehículo que lleva una carga y un pañuelo señalizador, un paño que, aunque la película sea en blanco y negro, sabemos que es rojo. Es un momento de crisis, de paro, y a los lados hay muchas personas con su mirar más bien turbio, dolorido, enojado. Hay una atmosfera de tensión de la que el vagabundo, como va por el medio, no es muy consciente. Él va a su aire. Hasta que agarra, al pasar el vehículo, el paño. Lo que quiere es limpiarse la nariz o la cara, pero los miles de personas que hay allí, parados, gente que está sufriendo la crisis, lo que ven por fin es un líder que levanta una bandera roja. Entonces Charlot mira hacia atrás, se ve caminando seguido por una multitud que va protestando, y él también levanta el trapo.

Y hay otro momento que creo que ilustra muy bien esta forma de andar la literatura, o de producirse el crear literario y que se expresaría en este caso por los golpes de mar o, por el salto del caballo en el ajedrez. Yo lo estoy viendo en este caso como en otra película de Charlot, *Los emigrantes*. Hay un barco que está cruzando hacia América, atestado de emigrantes, y Charlot, que está a babor, ve al otro lado de las bodegas del barco a una chica que le deja fascinado, la chica de sus sueños. Pero es imposible atravesar hasta allí: no puede cruzar, aquello está lleno de ancianos, niños, mujeres, gente que no tiene sitio ni para tumbarse de lado, todo es un suelo ocupado por humanidad. Pero ¿qué ocurre? Que viene el golpe de mar. Se escora un poco el barco y Charlot cae al otro lado, en brazos de la chica. Cuando te pasa esto escribiendo es extraordinario. A veces pasa, que te quedas bloqueado y te das una vuelta por

el pasillo intentando andar como Charlot, y te sientas y se produce el momento del golpe de mar, ese que está en todos los buenos relatos, ese momento en que pasa algo importante porque te ha ayudado el mar. Te ha dado un golpe y acabas allí donde querías estar.

Yo voy a moverme un poco por golpes de mar. Por ejemplo, tengo unas anotaciones que hice esta mañana en un cuaderno. Una es una frase de Roberto Arlt, escritor argentino cada vez más reivindicado, uno de los más admirados por Cortázar por ejemplo, autor de *El lanzallamas* y gran periodista. Dice, por boca de uno de sus personajes, Balder: “Mi propósito es evidenciar de qué manera busqué el conocimiento a través de una avalancha de tinieblas y mi propia potencia en la infinita debilidad que me acompañó hora tras hora”. Y la otra nota es de George Steiner sobre un pensamiento de Samuel Beckett. Dice Beckett en *Textos para nada*: “Todo eso es la muerte de las palabras [...], no saben cómo decir algo más, pero ya no quieren decirlo”. Y añade Steiner: “Beckett usa las palabras como si cada una hubiese de ser extraída de una caja fuerte y sacada a escondidas a la luz tomándolas de unas reservas peligrosamente escasas”.

El siguiente paso del andar del vagabundo es un poema que se titula “*La enigmática organización*”. Voy a leerlo en la lengua del oeste:

Veñen as palabras reclamar o seu,
o subtraído.
Fóra dos campos de traballo,
móvense coidadosas como a porcelana
ou o primeiro día de abril.
Non osmas o recendo higrófilo
das súas follas de espiga,
a suor argonauta do seu gran?
Existen.
Existe o aviador que le braille na noite.
Existe a vesga que leva voces baixas
no seu paxe de ourizos.
Existe a boca da literatura,
a tola que fala soa
como unha medusa.
Existe a boca do pozo que enxamea,
polposa, mal falada,
protexendo os seus.

Existe outra saudade.
Existe o tren onde viaxa unha saudade
desposuída.
Dormen as palabras
baixo o alzheimer das pontes.
Nos sumidoiros desenvólvese a historia:
as falsas testemuñas torturan os poemas.
No tormento da asfixia,
perden o ar,
a valiosa información.
Salvaranse os que simulen a morte
nun esplendor de herba.
Ou os que lembren un romance de cego
onde todo se conta
sen esperanza e sen medo.
Ou aqueles que rescate a enigmática organización
das palabras en vilo.

Ahora el vagabundo os va leer un trozo no publicado de unas memorias pequeñas. Son unas memorias de la infancia, y éste sería el primer capítulo:

1. El primer miedo.

Estábamos solos mi hermana María y yo, abrazados en el cuarto de baño, aterrorizados. Mi madre abrió la puerta, ella también muy nerviosa, con los ojos al borde del espanto. Pero el miedo de ella era el de quien llega a casa y no encuentra a los hijos que dejó tranquilos y jugando. Nuestro miedo era todavía más primitivo: era el primer miedo.

Mi madre, Carmen, trabajaba de lechera. Vivíamos de alquiler en un bajo de la calle Marola, en el barrio de Monte Alto, en Coruña. Hacía poco que mi padre había vuelto de América, de La Guaira, donde trabajó en la construcción por los altos de edificios, a trepar cielos en andamios volanderos. Una emigración breve, el tiempo justo para ahorrar para un pedazo de tierra. Muchos años después, en la vejez, confesaría una debilidad, él que no era nada dado a abrir la zona secreta: padecía vértigo. Toda la vida había tenido vértigo, toda la vida anduvo por las obras, de pinche peón a maestro albañil y nunca, hasta que se jubiló, hizo nadie esa confidencia, la del vértigo, la de que sentía pánico en las entrañas, cuando estando abajo miraba arriba y, sobre todo, cuando estando arriba miraba abajo. Pánico desde el primer peldaño, pero el pie iba siempre a la búsqueda del segundo. Y el segundo peldaño lo llevaba al tercero.

- Pero, ¿por qué no lo contaste a nadie?

- ¿Y qué sería de un obrero si va por ahí diciendo que tiene vértigo? ¿Quién le daría trabajo? *Vértigo*. Ni esa palabra había.

Otro día dijo algo que me pareció enigmático: “El estar enfermo era un capricho que no te podías permitir”. En América estuvo a punto de morir pero sólo lo supo él, metido en un barracón. La verdad es que aquí nunca estuvo enfermo. Lo que esto significa, jamás confesó o admitió estar enfermo. Cuando el cuerpo se le rebeló y una pierna se negó andar, hubo que hospitalizarlo. Entonces los doctores que lo operaron descubrieron que en su corazón había la huella de dos ataques cardíacos, de dos infartos a los que sobrevivió sin abrir la boca. En un ensayo antropológico de Domingo García-Sabell que siempre me pareció, además de interesante, de un dramatismo cómico, se decía que el paisano gallego, cuando está enfermo, tiene la inteligencia de relacionarse con la enfermedad como si fuese una nueva propiedad.

Creo que mi madre tampoco estuvo nunca enferma. Quiero decir, nunca tuvo la ocasión, el tiempo y la oportunidad de vivir en la enfermedad. Quizás uno y otro preferían ocultar esas propiedades. Cuando la enfermedad llegó, llegó como el ladrón del cuento y no vino de visita. El ladrón del cuento es así. El dueño de la casa está en la cama y oye crujir, oye gemir la ventana y pregunta: “¿Hay alguien por ahí?” Y el ladrón responde: “¿Y por ahí?”

Hay una conversación que nunca olvidaré. Una propiedad inmaterial, del departamento de grabaciones no autorizadas de la infancia. Una de esas en que, en el libro de la vida, se da a conocer de forma inconfundible la boca de la literatura. Vivíamos ya en Castro de Elviña, en otro barrio. Aquel invierno entró nadando en Galicia. Fiero, hosco y frío. Un infinito aguacero. Días sin trabajo, con el viento aullando por los huecos de las obras. Mi padre lleva unos días inquieto, acorralado, el vaho en la ventana que marca la décima legión de los nublados.

De repente estalla:

- ¡Quién me diera una semana en la cárcel!

Mi madre está calcetando. Tal vez alguien nuevo va nacer. Y ella dice, con una calma de subtítulo:

- Pues a mí, siete días en el hospital.

Con el tiempo, me daría cuenta de que mis padres tenían una forma de comunicarse muy semejante a la de Vladimir y Estragon en *Esperando a Godot*. Ellos también a su forma eran una vanguardia existencialista. Como Samuel Beckett, venían de la postguerra y de la sustracción de la esperanza y las palabras.

Pero esto pasó después, mucho después del primer miedo.

La memoria anda a su forma vagabunda, va campo a través, cruza temerariamente la avenida de Alfonso Molina, camina como ese vagabundo de Charlot en el cine Hércules. O como el andar de las mujeres con cosas encima de la cabeza. El andar, por ejemplo, de la lechera.

Mi madre hacia primero un reparto en Monelos, luego tomaba el trolebús y tenía otro punto de arranque en la calle de San Juan, en la tienda de Asunción. Uno de los lugares donde servía era un establecimiento militar de veterinaria. Y un día un soldado, un joven soldado, le dijo con mucha complicidad: “Échele agua a la leche sin miedo, que aquí todavía le van a echar más”.

Mientras tanto nosotros estábamos en la calle de A Marola en aquel bajo de alquiler. María no llegaría a los tres años, ni yo a los dos. Entonces, antes de que la cerrase la calle, la violencia catastral, tenía un horizonte abierto y desembocaba en el contorno de la Torre de Hércules. Muy cerca de nuestra casa estaba la llamada Casa de los Labradores. No, no era un museo etnográfico: era una auténtica casa de labranza, con vacas y carro del país. Eso sí, era un viaje espacial el ir en aquel carro. Los campos de alrededor de la prisión provincial eran de tierra fértil, con cultivos muy ricos y patatas con sabor a mar. Había prados, sauces y una sinfonía de mirlos en la vega que abría la ingle en la playa de Las Lapas. Las vacas se movían como injertos de naturaleza clásica, y una belleza acrílica de pop art por el monte del Faro de Hércules. Cuando publiqué el libro de cuentos *Un millón de vacas*, hicimos una presentación en Coruña y alguien de entre el público preguntó de dónde me venía esa fijación vacuna, siendo yo un niño urbano, de esos que no tuvo que cuidar las vacas. Entonces tuve que desmentirle: en mi calle había vacas. Las primeras vacas que vi eran auténticas vacas coruñesas, atlánticas, de orilla mar, la maravillosa fauna del Faro. Lo bien que le vendrían, ahora que es patrimonio universal el Faro, unas vacas atlánticas. Allí en el *chirrar* del poniente en aquel azul de Patinir.

Marola era también un lugar épico; no la calle, sino el islote que le da el nombre: la piedra más deseada por las olas, allí cerca de los acantilados del Seixo Branco con sus dientes y con sus cotenos de mármol. Y es también una marca este islote, una marca decisiva en la boca de la bahía y en la imaginación de la Galicia emigrante y marinera: el límite entre el más aquí, entre el lugar de la costa y el más allá. “Quen pasou a Marola, pasou a mar toda”, es decir, quien pasa esa línea imaginaria que hay entre la Torre y el islote, ya pasó todo el mar.

Nosotros estábamos solos en aquel bajo de la Marola. Estábamos sentados en el suelo. Yo jugaba con un pequeño camión de juguete. Había

una baldosa suelta que se podía remover y debajo un bicho, una cucaracha. Trataba de agarrarla. Yo tenía buenas intenciones, sólo quería pasearla en el camión. Pero siempre huía, siempre se anticipaba a la estrategia de la mano. Y entonces María levantó la cabeza con atención y todo en ella sonrió: la cara, el cuerpo. Se puso de pie de un salto y corrió hacia la ventana que daba a la calle. Y yo fui detrás de ella, como siempre. Oíamos música. Oíamos en la calle el sonido de la fiesta. Oíamos el estallido, el retumbe de los cohetes de palenque. La ventana era una pantalla maravillosa. Hasta que de repente aparecieron aquellos dos monstruos que la llenaron toda. Nosotros nunca habíamos visto a los cabezudos, ni sabíamos que aquellos dos eran Isabel y Fernando, los reyes católicos.

En las escuelas debería ser esencial enseñar la literatura. Y está claro que en ese lugar psicogeográfico que es la escuela, el centro de enseñanza o la Universidad, el centro, el punto de arranque, debería ser la biblioteca. Una biblioteca, desde luego, concebida como un local sin paredes. Yo creo que también es así la literatura, ¿no? Soy un escritor gallego pero entiendo que cuando escribes, lo haces en un local sin paredes, que es una definición maravillosa de Miguel Torga. Lo universal: un local sin paredes. Y hay también otra idea de un polaco, de un filósofo heterodoxo, Lec, que dice: “Yo soy un escritor muy local, sólo me interesa el planeta Tierra”. Entonces, decía, ese lugar, la boca de la literatura, debería estar en el centro de los lugares de enseñanza, en ese centro psicogeográfico. En estos tiempos que vivimos la literatura, como otras humanidades, se desplaza, se achica, se margina. Fundamentalmente, esto sucede por un gran equívoco. La literatura existió antes de que existiesen los sistemas literarios, es decir, la literatura evidentemente es una creación estética: los libros, las obras, pero es más que eso. Dicen (no lo digo yo) que forma parte de los entretenimientos. Pero yo creo que hay un gran equívoco. La literatura es sobre todo la expresión de lo más extraño. Eso que aparece en el coro de *Antígona* de Sófocles: “Hay muchas cosas extrañas en el universo, pero lo más extraño es el ser humano”. Y eso, lo más extraño, necesita algo orgánico para expresarse y ese algo es la boca de la literatura. Y el equívoco continúa cuando se olvida que es un vehículo de transmisión de información fundamental. De información esencial, básica sobre la conexión humana que no se puede transmitir de otras formas. Entonces me parece que habría que retomarla con fe, con fuerza, con potencia, a partir de esa “tremenda debilidad” de la que hablaba Roberto Arlt, y saber que esa boca de la literatura no es un aspecto colateral o marginal en el ser humano, sino que es algo central. De generación a generación hay saberes que sólo se pueden transmitir a través de la literatura.

Es necesario, en ese reaceramiento de la literatura, sobre todo en la relación entre enseñantes y jóvenes, y entre la gente y aquellos que se colocan como activistas de la literatura, el enfoque de que la literatura no sólo está en los libros y que, si está en los libros es porque ha tenido una existencia previa conectada con la vida. Ha sido antes un erizo que estaba encogido y se ha abierto. Son momentos decisivos cuando estamos leyendo y vemos que se abre la boca de la literatura. Ya digo que no siempre se abre. Se abre ese espacio, ese paralelepípedo que es el libro, pero eso no significa que inmediatamente se abra la boca de la literatura; es algo que nos va pasando en el andar en el libro. Y cuando eso ocurre, es maravilloso, y formidable, y terrible al mismo tiempo.

Eso que ocurre cuando en *Edipo rey* el pastor dice: “Estoy a punto de decir lo más terrible”. Y Edipo contesta: “Y yo de oírlo, pero hay que oírlo”. Ése es uno de los grandes momentos de la literatura universal que ejemplifica muy bien ese abrirse la boca de la literatura. Tiene que ver con el ejercicio de la memoria. Está en *La Odisea*, que es otro andar de vagabundo: el proceso de reconstrucción de la memoria hasta el reencuentro final entre Laertes (el padre que ha quedado ciego) y Ulises. Ahí vemos cómo se abre, como nunca lo había hecho, la boca de la literatura, con ese Laertes, cansado de que lo estafen, que no quiere saber nada de los presuntos Ulises, pero que reconoce al verdadero, al hijo, porque en su boca está escuchando los árboles que había en su huerto de Ítaca: el medio ciento de vides, las cuarenta higueras, los manzanos, los perales... Yo creo que esa conexión con el álgebra de la tierra es en este caso la conexión simbólica, la metáfora de cómo funciona la boca de la literatura.

La literatura es memoria y es también imaginación, y una cosa no se entiende sin la otra, por eso la idea de una fantasía desprovista de memoria es algo artificial, inexistente. La imaginación con la memoria sería como el pan, que fermenta en el calor del horno. Es lo que nos permite traspasar ese tope que existe en toda búsqueda humana. Existe en la Arqueología, que es la ciencia que más se adentra en la Historia, eso que los arqueólogos definen como el límite de lo inaccesible. Sería la última capa: después de ésta ya no hay más restos, ni más huellas. Sabemos que la Historia sigue, pero que la Arqueología, la excavación, ya no nos contaría nada. En cambio en el cavar, en el andar en la literatura sí que se puede ir un poco más allá de ese límite de lo inaccesible. Y su herramienta delicadísima sería la imaginación.

Así que encontramos la boca de la literatura, por supuesto, pero también en la vida, y es ahí donde siempre podemos incitar el reencuentro con la boca de la literatura. Siempre lo asocio con esos momentos en los que hablé la literatura. Tengo la misma sensación que ese Edipo que dice “pero hay que

oírlo”. Y quería contaros alguno de esos momentos en que la boca de la literatura habla en la vida. Me acordaba de lo que decía Laertes, me acordaba de mi madre recitando un texto, literario en este caso. Ella no tenía los libros, pero sí algunos poemas en la memoria y la recuerdo recitando, por ejemplo, un poema de Eduardo Pondal: “*Feros corvos de Xallas / que vagantes andás, / en salvaxe compañía, / sin hoxe nin mañán. / Quén fora voso compañeiro / pol-a gandra longa*”. Ese volar de los cuervos sin hoy ni mañana me creaba una especial perturbación, y excitación también. Volví a reencontrar al cuervo, en esa boca de la literatura en la vida, cuando en la iglesia nos contaban la historia del Arca de Noé y cómo en el momento en el que parece que amaina el diluvio Noé envía como medida de exploración meteorológica a una paloma y a un cuervo. Y recuerdo que cuando nos contaban este cuento tan interesante y enigmático (la Biblia está llena de ejemplos de todos los géneros, como sabéis; las primeras novelas de serie negra también están ahí: la historia de Caín y Abel, o el *Libro de Job*, que es la más terrible que se escribió nunca), el cura decía cómo había vuelto la paloma con la rama de olivo en la boca, y se había posado, dándole aquella información tan importante a Noé. Pero nunca decía nada del cuervo. Aquel cuervo no volvía al arca. Pero al salir de la iglesia encontrábamos un cuervo andando por allí, con un volar bohemio, y era el mismo cuervo, porque parece que los cuervos son eternos, tienen ese aire de no morir nunca. Era el cuervo de Edgar Allan Poe del *nevermore*, los de un poema irlandés maravilloso, los cuervos de Owen. Se reencarnaba el viejo cuervo de Noé.

La boca de la literatura también estaba, por ejemplo, en la primera escuela. Era poco después de la escena del primer miedo. Se trataba de una especie de guardería en el barrio de Monte Alto: había dos señoras, hermanas, que hacían como de contenedor de niños, hijos de madres y padres trabajadores, y ellas bastante hacían con mantenernos allí sin que se provocasen daños graves ni en el mobiliario ni en los niños. Estábamos allí todos amontonados... Lo que recuerdo es que mi madre me dio una carterita de plástico, y que al llegar a la guardería yo la abrí emocionado. Y no tenía nada. Estaban todos los asientos ocupados y la maestra sentó a mi hermana en una banqueta —ella era algo mayor y ella sí que llevaba un manual para aprender a leer— y a mí me sentó en una maleta. A un lado del asa estaba yo, y al otro lado sentó a otro niño. Estuvimos un año sentados en la maleta, sin mirarnos. Yo no quería mirar al otro niño, no sé por qué. Miraba todo el tiempo hacia adelante, con mi cartera que no tenía nada. Sabía que si se abría aquella maleta, sería la boca de la literatura, que iba a contarnos muchas historias. O quizá eso lo pienso ahora, pero desde luego era una predestinación que me sentasen en ella. Y un día, allí

sentado, oí una voz que reconocí como la de mi hermana María. Levanté la cabeza y estaba ella de pie en la mesa (la había subido una de las cuidadoras) y estaba leyendo. El día anterior, María no sabía leer. Y ese día sí, y lo decía todo seguido, además: decía “uvas”, “iglesia”, “mi mamá me ama”. Le salía una cosa detrás de la otra... Es otro de los momentos maravillosos en que recuerdo que hablaba la boca de la literatura por boca de mi hermana. La vi muchas veces subida a una mesa. Porque ella leía muy bien y, entonces, en otro escenario de la boca de la literatura, una taberna en Castro de Elviña, donde otras veces habló la boca de la literatura en gentes muy curtidas, que decían, por ejemplo: “desde que se inventaron la pólvora y la patada en los huevos, se acabaron los hombres”, y donde había mujeres calcetando, la subían a la mesa y ella leía las noticias del periódico (sobre todo los sucesos, que eran muy literarios). Después le daban fruta y caramelos de La Vaca Vieja, y yo me puse a aprender a leer a toda velocidad. Para formar parte de la boca de la literatura.

Antes os hablaba de la iglesia y del cuervo. Estoy recordando otro momento extraordinario de la boca de la literatura. Había un *tolíño* (locos en Galicia hay pocos; *tolíños* hay algunos más: todos llevamos dentro un *tolíño*, en Galicia y en todas partes, unos más por fuera que otros) que hacía una vida normal: iba a misa, hacía recados para los viejos que no podían ir a comprar... Y a veces hacía ruido con la boca, “brooom, brooom”, como si fuera en una moto o en un coche. Le teníamos mucha envidia porque se movía en todo tipo de vehículos. También a caballo. Pero un día que fue a misa, estaba el cura hablando de la Santísima Trinidad, y nos la estaba representando iconográficamente. Sabéis que siempre ha habido en la historia del cristianismo cierta dificultad para contar este asunto. San Patricio, el patrón de Irlanda, lo resolvió con el trébol... Y este hombre lo quiso explicar de una forma muy racional, sin acudir a ningún truco, digamos. Decía: “Todos tenemos una imagen de Dios. Si digo “Dios” veis a ese anciano, con el pelo blanco, barbas... Ese ser bondadoso que vive fuera del espacio y del tiempo. Si digo “Jesucristo” también os lo imagináis: es Dios en la cruz, con sus bravas y su corona de espinas, sacrificándose por nosotros. ¿Los reconocéis fácilmente, ¿verdad?” Todos contestaban: “Sí, sí”. Y seguía: “Bueno, en cuanto al Espíritu Santo...”. Y se escucha a Belvís, el *tolíño*: “*Son eu, son eu* (soy yo, soy yo)”. El cura al principio no le hizo mucho caso, lo dejó correr, y continuó hablando: “Sabéis que hay muchas representaciones del Espíritu Santo; la más conocida es en forma de un ave, una paloma”. Y Belvís: “Soy yo, soy yo...”. Y movía los brazos como alas, además, tal cual. La gente lo miraba de reojo; los mayores, con reprobación. El cura reaccionó de una forma inteligente y le dijo, a ver si se contentaba: “Sí, hijo mío. El

Espíritu Santo está dentro de todos. También dentro de ti, ¿eh?”. Pero él siguió: “Soy yo, soy yo...”. Y entonces ya el “comité local” de la iglesia tomó cartas en el asunto y se lo llevaron fuera. Evidentemente, era la boca de la literatura la de Belvís, porque lo que sí recuerdo es que nunca volvió a la iglesia, y que quedó su hueco. Pero cada vez que el cura decía, en algún momento “Espíritu Santo”, todo el mundo miraba para ese lugar, para el hueco de Belvís, con una nostalgia increíble. Porque, además, nos habíamos dado cuenta de que habíamos echado fuera al Espíritu Santo realmente.

Otro lugar donde habló la boca de la literatura fue en un monte cerca de Coruña, en el que está uno de los castros más interesantes (ya sabéis que un castro es un poblado céltico, prerromano) ahora reconstruido. Cuando éramos niños, aquello estaba cubierto de maleza, muy abandonado. Habían encontrado un tesoro allí en los años 50 (unos torques maravillosos, una diadema con un pato de oro...), pero luego que se lo llevaron al Museo Arqueológico, dejaron aquel lugar abandonado, y allí jugábamos los niños. En lo más alto estaba el *ara solis*, con una especie de *cuncas* o huecos cavados en la piedra, que se supone que servían para sus rituales y donde podías imaginar asociaciones astrales entre aquellos círculos en la piedra y lo que había en el cielo. Pero habían decidido, en un *acto de progreso*, poner, justo en el *ara solis*, una torre de alta tensión de FENOSA (con ese nombre tan poético: Fuerzas Eléctricas del Noroeste). Una puntería perfecta: justo en el *ara solis*. Teníamos, por un lado, aquel arte, de los círculos concéntricos, neolítico; y, por otro, la torre de alta tensión: paleolítico, supongo, algo bestial. Andábamos por allí, jugando, buscando nuestros propios tesoros (encontrábamos un casco de Coca Cola, algún condón...), pero en algún momento te quedabas clavado mirando el gran cartel que tenía el poste: la silueta de un hombre atravesado por un rayo. Aquella extraña fusión del lugar de culto y la torre de alta tensión era también de alguna forma la boca de la literatura. Lo supe más tarde, cuando me informé de los debates sobre si hubo celtas en Galicia, si con filtro o sin filtro, si estaban conectados con Irlanda o si venían de Centroeuropa, etc. Era una discusión a veces muy apasionada, que ahora se repite en Internet: cómo desaparecieron, cómo fueron derrotados. Está la versión más histórica de que perdieron una gran batalla en el Monte Medulio, después del río Limia. Las legiones romanas al principio no querían pasar ese río que decían que era “el río del olvido”. Ya estaba el tema de la memoria histórica funcionando a su manera. Los soldados pensaban que si lo cruzabas, perdías la memoria: era una tierra incógnita y no querían ir. Entonces, Decio Junio “El Bruto”, quien ocupó lo que sería después Galicia (fijaos qué antecedente tenemos) atravesó el río y dijo: “Estoy aquí, me

llamo Decio Junio “El Bruto” y no he perdido la memoria”. Y sucede la gran batalla de Medulio donde, como en Numancia, se suicidaron mujeres y niños. Pero yo, después de vivir la experiencia de la torre de alta tensión y repasando la historia, tenía otra versión: que los celtas habían muerto electrocutados. Estaba ahí la boca de la literatura.

Hay otro momento decisivo, en el que la boca de la literatura se abre y se cierra, que tiene que ver con ese monte. Era cuando mirabas desde lejos hacia ese monte, y veías las *corredoiras*, caminos profundos que se van haciendo al andar, hundiéndose en el humus. Es una tipología de camino muy interesante: camino con memoria. Había uno de estos caminos que había quedado oculto también por la maleza. Era circular, boreaba la muralla de este castro y, hasta unos años antes, cuando la gente se movía en caballería o a pie, se había estado usando para comunicarse con el valle que estaba detrás de Castro de Elviña, donde vivíamos, la zona de Mesoiro, Feáns (lugares también con mucha memoria, muy evocadores). Yo iba para la escuela o a jugar y la referencia era ese monte. Era un lugar que se abría y se cerraba. Y en ese camino, que parecía que nadie transitaba, de repente un día vi que se abría una comitiva. Las parroquias de aquella parte de atrás pertenecían a la de Elviña, y el cementerio estaba en Elviña. Lo normal es que llevasen a enterrar a la gente en coche fúnebre, pero aquel día –era un día de lluvia además– vi que el camino se abría para dejar paso a esa comitiva. Iban con unos paraguas negros enormes, como grandes alas de aves, y llevaban delante un ataúd blanco muy pequeño. Recuerdo esa impresión, el camino que se abre y te está contando una historia, y la expresión de un mayor a mi lado que dice: “Non estou de acordo”. Habló la boca de la literatura también en ese día.

Recuerdo otra ocasión, mirando para ese mismo camino. Era un día de Carnaval. En este barrio que os cuento (un barrio-aldea, un territorio mixto, simbiótico), el Carnaval era extraordinario, la gran fiesta (sigue siendo la gran fiesta en Galicia, muy desconocida además). Todo el mundo se disfrazaba: era cuestión de no reconocerte en días. Había dos disfraces que siempre se repetían: uno era de *mulher bandeira* (que no sé por qué se llamaban así, porque el aspecto de esos hombres con sus tacones y demás era algo calamitoso) y el otro el de cura. Era una fijación. Siempre veías parejas de un cura con una *mulher bandeira*. Pero había algo singular en aquel espacio: el partido de casadas contra solteras. Os estoy hablando de un partido femenino a principios de los 60. Consiguieron celebrarse con muchas dificultades, les ponían todo tipo de pegas e incluso pararon los guardias algún partido. Pero finalmente se convirtió en tradición. Y uno de esos días que miraba hacia el monte se abre la maleza de

aquel camino y lo que aparece es un equipo de fútbol femenino que venía de Vilarrodís, una aldea que estaba aún más lejos que Mesoiro y Feáns y llevaban de capitana a una chica que había estado trabajando en Francia. La cuestión es que veías a esa mujer, que además venía vestida de futbolista, abriéndose camino en aquella *corredoira*, en aquel camino hondo, con sus compañeras detrás, y a quien veías era claramente a Brigitte Bardot [falta un poco, mirar vídeo]

Y, si os parece, voy a terminar el andar del vagabundo con un poema que cuenta una historia también de la memoria de estos lugares donde se abrió la boca de la literatura. En mi familia, tendría que hablaros de los dos abuelos: uno hablaba muchísimo, hablaba sin parar, solo, con gente, y hablaba muy bien; el otro era como Samuel Beckett, consideraba que el lenguaje había sido derrotado, hablaba poquísimo y lo más frecuente era que usara una onomatopeya que lo decía todo: “Boh”. De las dos abuelas, a una no llegué a conocerla y la otra, que era costurera, murió también pronto. Tiene también su historia, y era la mujer de “Boh”. Pero hoy voy a hablaros de él. Cuando se encontraban los dos abuelos, el que hablaba mucho hablaba todo el tiempo, y el otro atendía (se llevaban muy bien) y de vez en cuando decía “boh”, pero con diferente timbre. Cada vez significaba una cosa diferente.

BOH

Era de un andar lento,
pensativos pies escrutadores
de un hombre sorprendido de estar vivo.
La última obra fue la máquina asombrosa,
un carro del país
extraño a nuestros ojos como una aeronave medieval
que él construyó en una covacha urbana.
Era el tiempo de ir a la luna,
pisarla, herrarla,
pero él afinó el transporte
para llevarla, la luna,
por las rutas del estiércol y las algas.
Decía: ¡Boh, boh - boh, boh!
Decía: ¡Boh!

También hacía esquinas,
justo el ángulo que necesita un hombre
para que no le dispere la Historia por la espalda.

Abrió con el filo de su cuerpo
un rincón en la taberna.
Se respetaba el lugar porque lo había hecho él,
hacia dentro,
tallando la sombra
con un hacha de silencio.
Había hecho también la luz de la lámpara
con los filamentos de su pelo encrespado,
un blanco de cinc incendiado de paz
atormentada.
Decía: ¡Boh, boh - boh, boh!
Decía: ¡Boh!

Hacía con las manos cada cigarro
y el humo leal,
pesaroso,
era la cordillera que sostenía un desconocido país
encima de las nubes.
Un infinito centenal
injertado
en los últimos pájaros.
Decía: ¡Boh, boh - boh, boh!
Decía: ¡Boh!

Dentro de la noche,
una noche al pasar,
la voz sacerdotal:
“¡Falta le hace un responso, Manuel!”
Y él subió a lo alto
de sí mismo,
la última voz
en el último andamio: ¡Boh!

Amé aquella música,
el gorgorear de la soledad,
los dedos sinceros
apañando los dientes de leche que mordieron el hielo,
los huesos menudos del sonido tumefacto,

los murmullos que brotaban del suelo,
el scat de un jazzman.
Decía: ¡Boh, boh - boh, boh!
Decía: ¡Boh!

Nunca nada pidió el carpintero,
todo lo hizo él
con sus manos.
Incluso la sombra para andar
el día de marchar.
Decía: ¡Boh, boh - boh, boh!
Decía: ¡Boh!

ÁNGEL LUIS PRIETO DE PAULA

Los clásicos en clase

Cuando Stendhal ya había escrito *La cartuja de Parma*, poco antes de su muerte y sin haber conseguido despertar el entusiasmo en unos pocos privilegiados como Balzac, parecía haberse conformado con no tener lectores que entendieran sus novelas hasta que pasaran cien años; así como quien asume, con amargura o con fatalismo, la distancia insalvable entre los gustos propios y los imperantes en el tiempo cronológico que a uno le ha correspondido. El que obra así fracasa a veces porque no sabe rebajar el listón que él mismo ha colocado demasiado alto; y entiéndase bien: no es que no quiera rebajarlo, que eso a fin de cuentas tiene marcha atrás; sino que no sabe, que eso es definitivo. Algunos escritores renuncian a ser fieles a sí mismos, porque prefieren triunfar socialmente (Jacinto Benavente, por ejemplo, tras fracasar estrepitosamente con su primer estreno, decidió triunfar aunque para ello tuviera que torcerle el cuello a su propia concepción del teatro). Otros, en cambio, toman “la ilustre decisión de naufragar” (son palabras impecables del poeta Aníbal Núñez). Puede, incluso, que estos últimos no tengan mérito alguno, porque lo hacen sabiendo que no podrían obrar de otra manera, y que su destino es el naufragio de todos modos. Así que se encogen de hombros y deciden aguantar, escribiendo lo que quieren escribir, y dándolo todo por perdido de antemano, en atención a la máxima senequista según la cual los hados conducen al que se deja y arrastran al que no se deja. En cierta ocasión el editor de Stendhal, acaso más preocupado por las exiguas ventas de los libros que fabricaba que por amor a la literatura o a su escritor, le dijo que los franceses debían de considerar que sus libros eran clásicos, pues ni siquiera se atrevían a tocarlos.

De modo que la condena de los clásicos —cuando aún no sabemos que lo son— no es cosa de hoy: en todo tiempo se han cocido habas. Pues ¿quién es capaz de ver el genio antes de que lo canonicen? Pedro Salinas, catedrático en la Universidad de Sevilla, estuvo perorando sobre literatura un curso entero sin percatarse de que aquel muchacho retraído que se apellidaba Cernuda llevaba el germen del altísimo poeta que llegaría a ser. ¿Es que acaso la genialidad, como el dolor más intenso, no se refleja en el rostro? Y años antes André Gide, el preboste más notorio de la *Nouvelle Revue Française*, adonde había llevado Marcel Proust el

manuscrito de *Du côté de chez Swann*, la primera entrega de *À la recherche du temps perdu*, desaconsejó su publicación, hasta el momento en que, leído ya en letras de molde, supo de su error. Así que no nos amarguemos nosotros: los clásicos lo son cuando el tiempo ha impreso su pátina en ellos, y han dejado de ser ya obras susceptibles de ser leídas por vez primera; volveré sobre ello.

Deben perdonarme este inicio abrupto, pues he irrumpido en el tema *in medias res*, como elefante en cacharrería, sin seguir las partes que un discurso organizado debe tener, según los antiguos tratadistas de retórica. Así que volvamos al principio, y comencemos por determinar qué es un clásico. Para contestar, no está de sobra recurrir a la etimología; aunque bien sabemos que cualquier ocurrencia, por caprichosa que sea, puede pasar por buena si es verosímil, y mejor aún si viene acompañada de una explicación ingeniosa.

En una ya lejana noche, tratando con el profesor García de la Concha acerca de la condición de clásico, dijo como quien emite una sentencia: “clásicos son los autores que se leen en clase”. Al pronto, la definición parecía una gracieta, más o menos semejante a la de las etimologías falsas, como las que aplica Ramón en alguna greguería; así cuando definía el “monólogo” como “el mono que habla solo”. De García de la Concha esperamos una estrecha familiaridad con el latín, pero él parecía estar diciendo una *boutade*, más ingeniosa que filológicamente razonable. Lo cierto es que, aunque entonces sonreímos como si se tratase de una broma, no lo era. La presunta etimología falsa es una etimología verdadera... O, mejor, lo era, porque si clásicos son los autores que se leen en clase, hace bastantes años que la literatura desapareció del bachillerato y los clásicos fueron expulsados del aula.

Cualquier mediano latinista podría informarnos de que *clásico* viene del latín *classicus*, y este adjetivo está relacionado con el sustantivo *classis*, en el sentido de flota naval, también en el de orden o categoría. Lo cual, en primer término, confirma la relación de los clásicos con las clases; y, en segundo término, su correspondencia con la idea de canon que aplicamos a la condición de clásicos. De este modo, los clásicos conformarían una suerte de panteón ucrónico o atemporal; no en su habitual significado de cementerio (poblado de estrellas muertas, a despecho de que aún pueda llegarnos su luz antes de su extinción definitiva), sino —y ahora en su rigor etimológico— en el de morada de los seres divinos, donde algunos autores ocupan sus hornacinas como dioses a quienes consideramos tales por una

especie de consenso tácito y sucesivo. Como en el argumento ontológico de San Anselmo con respecto a la existencia de Dios, los autores clásicos lo serían porque comenzamos por decir su nombre, “clásicos”.

En una incursión impagable por la genealogía de la clasicidad, que encabeza un volumen titulado *Por qué leer a los clásicos*, Italo Calvino expone nada menos que catorce acercamientos a la definición de clásico, que no reproduciré aquí para no convertir esta intervención en una glosa de un trabajo ajeno y espléndido. Sin embargo, y aun a riesgo de dejar demasiados pelos en la gatera, aludiré a algunas ideas matrices de su reflexión. Piensa Calvino, y algo se ha apuntado atrás, que un libro es clásico cuando existe acerca de él la idea de que goza de una existencia anterior a su lectura. Siempre se tiene la sensación de que, cuando leemos por vez primera un libro clásico, en realidad lo estamos releyendo (pero también al contrario: siempre que se relea se produce el acto del descubrimiento, como si se leyera por primera vez). La percepción de que leemos cuando releemos tiene que ver con el hecho de que el libro clásico no es una caja que contiene una serie cerrada y exhaustiva de sentidos, sino un sistema generador de estos, que no se agotan en una o en otra lectura, y que, por ello, nunca terminan de decir lo que tienen que decir. Con él no se produce lo que afirmaba Julio Cortázar de algunas ediciones de autores antiguos, que se nos presentan tan pertrechadas y hasta asfixiadas de notas hermenéuticas para aclarar su sentido, que parecen venir con las polillas puestas. Por el contrario, la obra clásica sobrevive airoosamente a los constantes discursos interpretativos que suscita, y sale siempre indemne tras cada asedio crítico. Y esto es así porque, añado yo, y en línea con lo que defiende la Estética de la Recepción, cada generación de lectores extrae de ellos un sentido actual. Por eso leemos cuando releemos; descubrimos en un terreno ya descubierto. *El Quijote* nació para poner en aborrecimiento de los hombres los libros de caballerías. Una vez desaparecidos estos, la novela cervantina no ha dejado de decirnos cosas, que asoman, rozagantes, en cada nueva lectura. También *Historia del famoso predicador fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, del Padre Isla, nació para poner en aborrecimiento de los hombres otro subgénero literario, el del sermón gongorino, plagado de circunloquios y logomaquias; pero, una vez desvitalizada la afición a tales sermones, la novela de Isla se ha quedado colgada de la brocha, con un interés que solo saben ver los profesores de literatura.

Aunque la lectura de un clásico es estrictamente personal y no codificada, de donde se deriva la imposibilidad de *decir lo que dice* de una

manera concluyente, su influencia rebasa las cuatro paredes de lo individual, pues se inserta en los pliegues de la memoria colectiva, a través de la cual actúa en la conciencia del lector. En tal sentido, este, el lector, no es nunca absolutamente virgen, no obstante lo cual lo que sabe antes de leerlo resulta trascendido en la lectura, siempre sorprendente por cuanto, aunque le habla solo a él, no habla solo de él, sino también de nosotros, a los que define. Eso es lo que queremos expresar cuando afirmamos que nadie puede leer por vez primera *La Odisea*, o *La divina comedia*: nuestro acceso a esas obras viene mediatizado por multitud de interpretaciones, lecturas ajenas, recreaciones, glosas o cómics, resúmenes *ad usum Delphinis* que nuestros maestros nos hacían leer en las escuelas, y que se interponen entre la obra y nuestra lectura de la misma.

El libro clásico, en fin, no solo se dice a sí mismo, sino que supone una reproducción a escala de un universo que cuestiona, a su vez, el universo constituido, poniendo en precario el conocimiento de la realidad que teníamos antes de leerlo. Al final, nos devuelve una realidad *otra*, un mundo *otro*, en pequeño formato, pero completo. Pero ello no quiere decir que sea una obra exenta, puesto que extiende sus tentáculos hacia territorios que están extramuros de sí misma.

También hace lo propio respecto de las restantes obras clásicas, con las que forma una cadena que nos viene dada de manera unitaria: el libro clásico se integra naturalmente en la sarta de otros clásicos que le anteceden y le siguen, y con los que forma un sistema implícitamente percibido como tal por el lector. Pues los libros viven de otros libros anteriores y dan alimento a los que aún no se ha compuesto. En el lecho de una gran obra se depositan los aluviones de obras más antiguas; como escribiera hace seis siglos y medio Richard de Bury, obispo de Durham y canciller de Inglaterra, en su *Filobiblión*: “¿Qué habría hecho Virgilio, el más grande poeta latino, si no hubiera saqueado a Teócrito, Lucrecio y Homero, y no hubiese arado con su novilla?”.

Pero la definición de Calvino que me parece más consistente es aquella que caracteriza al libro clásico como aquel “que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo”. Ante la obra clásica, el mundo entero se pone como en suspenso, y los hechos banales, pero pertinazmente presentes, que constituyen el bullebulle de nuestra realidad se retiran del proscenio ante la lección de clasicidad, tan rigurosamente moderna como decididamente intemporal.

Si nos atenemos a esta última caracterización —la única que he traído aquí con comillas, porque no quiero inmiscuirme en unas palabras que me parecen precisas y definitivas— se entenderá por qué aquella medida tomada por pedagogos a la violeta capitaneados por un ministro posmoderno, que hizo desaparecer la literatura de los institutos, consiguió que algunos viéramos en la pedagogía el enemigo más peligroso de la educación. Aquellos iluminados que banalizaban a Rousseau y a Pestalozzi daban la razón en un sentido inverso a Italo Calvino en la antedicha afirmación de que los clásicos son los autores que relegan la actualidad a la categoría de ruido. Obedeciendo a una lógica irrefutable, el guirigay de la actualidad ocupó el espacio de los clásicos, como había previsto esa ley educativa de finales de los ochenta, y, tras ella, posteriores leyes que confirmaron lo que habían venido a sustituir. Afortunadamente, el curso pasado volvió al bachillerato (columna vertebral de la educación de un país), como de rondón, una asignatura que respondía al concepto de la gran literatura, la *Weltliteratur* que definiera Goethe: libros que proyectan, sobre los materiales deleznable del presente, una luz intemporal. Son obras de Sófocles, de Shakespeare, de Baudelaire..., que leen las sucesivas generaciones de los hombres “con previo fervor y con una misteriosa lealtad”, según afirma Borges. Y nótese que habla Borges de un “previo fervor”: no del derivado de la lectura, sino del que la precede por una especie de acuerdo conformado a través de los siglos.

El profesor afectado por la pedagogitis, en vez de señalar las obras maestras con el entusiasmo de quien entrega un don que un día recibió él, espía la reacción de sus alumnos, convertidos en vara de medir una genialidad a la que no alcanzan, y que no entienden por qué deben abrazar una religión cuyos sacerdotes son tan dubitativos y están tan precisados de la aprobación ajena. Pero Steiner nos ha enseñado que no somos nosotros los que examinamos a los clásicos para conferirles, si es el caso, ese título, sino ellos los que nos leen a nosotros, miden nuestras fuerzas y examinan nuestra inteligencia y nuestro corazón.

Hay una impugnación de la lectura de los clásicos en clase, que sostienen muchos profesores, larvadamente unos y otros a calzón quitado. Consiste en la constatación de que la ignorancia de las complejidades que encierran los clásicos no solo echará a perder la lectura de las obras —lo cual, con ser grave, no sería irreversible—, sino que cegaría para los restos la curiosidad del joven lector. Todos hemos oído decir, a personas con conocimiento de la materia, que leer *La Odisea* a los dieciséis años es una

fórmula segura para que el lector a la fuerza no sienta nunca después el deseo de revisitarla, incluso cuando los años le hayan puesto en situación de poderlo hacer.

Este rechazo a proponer la lectura de los clásicos a edades tempranas descansa en una idea defendida por muchos pedagogos de la escuela de Pestalozzi, que podría resumirse en la fórmula de “no enseñar lo que los niños no puedan ver”. O sea: no hay que echar los clásicos a los adolescentes y jóvenes, porque estragaríamos para siempre su paladar.

Para quienes así piensan, la obra clásica tiene tantos pliegues que es inevitable que el lector inmaduro se pierda en ellos. Esta postura, que en apariencia no está desprovista de buen sentido, adolece, a mi entender, de dos errores.

El primero consiste en minusvalorar la función del profesor o del maestro, que puede graduar el curso y el ritmo de las lecturas, proponer adaptaciones que recojan lo sustantivo y dejen a un lado lo accesorio o inaccesible, sustituir la lectura directa de los fragmentos más empinados por explicaciones hechas, estas sí, *ad usum Delphinis*. En otras palabras, un buen profesor puede aliviar dificultades, allanar obstáculos superables, sortear los insuperables, presentar obras convenientemente adaptadas.

La segunda equivocación es la de entender que la obra clásica, para que rinda frutos, debe ser captada en su totalidad; de manera que no debería proporcionársele a quien, puesto que previsiblemente no va a poder aprovecharla toda, la echará a perder (y puede que eche a perder su propio futuro como lector de clásicos). Craso error, según creo, pues, así como un libro clásico nunca agota sus lecturas posibles, su utilidad no solo se deriva de lo que el lector joven obtiene de él. Al libro clásico le sucede con el lector como al buen poema con el autor; ya se sabe que el buen poema no solo dice aquello que el autor quiere decir. Cualquier lector guarda memoria de alguna obra que leyó en su día y que, andando el tiempo, comenzó a desvelársele en sentidos que le habían pasado inadvertidos. No hace falta, pues, que la obra clásica sea captada en su integridad por el lector: una vez que se ha interiorizado en él, irá, cuando corresponda, haciendo valer sus derechos, y abriéndose a interpretaciones que emanan a partir del nudo central que sí fue captado por aquel lector imperito.

Al cabo, detrás del amor por los clásicos hay dos vectores que algunos asociamos a la plenitud. Uno es la soledad creativa, esa que permite al lector “escuchar con sus ojos a los muertos”, como escribiera Quevedo en un soneto que constituye uno de los más hermosos elogios de la lectura

que se hayan pronunciado nunca: “Encerrado en la paz de estos desiertos, / con pocos, pero doctos libros juntos, / vivo en conversación con los difuntos / y escucho con mis ojos a los muertos”. Así aparece Maquiavelo en la finca junto a San Casciano a la que se retira tras caer en desgracia, y donde se redime de las miserias cotidianas (jugar a los naipes en la taberna, reñir con los lugareños, cazar aves con liga...) cuando llega, al atardecer, a su casa, y se reviste con los ropajes que se pondría si tuviera que departir con gentes de mucho fuste. Todo ello lo refiere en una carta a Francesco Vettori, que metrifica José Ángel Valente en un excelente poema titulado “Maquiavelo en San Casciano” ¿Y quiénes son esos interlocutores egregios? Nada menos que los clásicos de la Antigüedad, a quienes Maquiavelo, como haría Quevedo un siglo después, se dispone a escuchar con los ojos, a leer en su gabinete y a amueblar con ellos las horas de su dicha. Esa misma dicha que alivió las amarguras existenciales de Giacomo Leopardi, el pesimista de Recanati, quien encontró entre los *muertos vivos* la fraternidad y el acogimiento que no le proporcionaron sus contemporáneos, los *vivos muertos*.

He dejado para el final una concepción del libro clásico que tiene que ver con su capacidad para introducirse en los entresijos de nuestra vida, de la que pasa a formar parte como un elemento constitutivo que no nos podemos arrancar. Lo que leemos no deja de ser una ficción, pero a los más entregados de los lectores nos sucede como a “Anastasio el Pollo”, un personaje creado por el escritor de temas gauchescos Estanislao del Campo, que sería conocido con ese seudónimo. Su *Fausto* (1866) nos presenta a un campesino iletrado en una larga conversación campestre con Don Laguna, un gaucho amigo, al que le refiere la representación a la que acudió, en el Teatro Colón de Buenos Aires, de la ópera *Fausto* de Gounod. El relato de Anastasio, inserto en el relato mayor en una *mise en abîme*, refleja lo sucedido como una verdad acaecida en el tiempo de la representación. Se trata de un caso extremo de lo que Coleridge, para explicar la génesis de *Lyrical Ballads*, llamó voluntaria suspensión de la incredulidad (*willing suspension of disbelief*). En cuanto que voluntaria —algo que no le ocurre a Anastasio el Pollo en el *Fausto*—, esta suspensión de la incredulidad no implica que hagamos dejación de nuestra capacidad de distinguir la realidad de la ficción; sino que decidimos habitar un mundo que, como pequeños demiurgos, hemos construido en contacto con el autor, de modo que los efectos de la ficción penetran en nuestra sensibilidad hasta conmovérla en sus cimientos, como un efecto originado por algo sucedido en la vida real.

A este propósito, recuerdo una anécdota que, en los tiempos de mi juventud, oí al escritor colombiano Eduardo Carranza. Ejerciendo de profesor, un día le tocó leer y comentar el episodio de la muerte de Don Quijote, que a cualquier lector le habrá hecho quedar mano en mejilla, como corresponde a una de las estampas más tristes —y, sin embargo, cómicas— de la literatura universal. Cuando estaba concluyendo su lectura, notó Carranza que una joven lloraba, silenciosa, en su pupitre. “Señorita, ¿por qué llora usted?”, le preguntó el profesor. La respuesta de la muchacha aclara sintéticamente lo que yo no he sabido explicar con palabras más adecuadas. A la pregunta del catedrático respondió en un presente durativo, sempiternamente actual: “Porque se está muriendo Don Quijote”.

LUIS LANDERO*Recuerdos de una pasión futura*

Ana R. Tenorio (presentadora): Buenas tardes, voy a intentar ser muy breve para que el tiempo lo ocupe quien tiene que ocuparlo. Agradezco enormemente la oportunidad de presentar a Luis Landero. Guardo un excelente recuerdo de su intervención en este mismo congreso hace ya varios años, en la edición dedicada a “Literatura e Historia”.

En buena parte, esa corriente de simpatía y la curiosidad por su obra y por su persona que iba sintiendo a medida que le oía, tiene que ver con la narración que hizo en aquella ocasión de su propia peripecia personal y literaria, marcada por su condición de niño de origen campesino de los años cincuenta, trasladado del pueblo a la ciudad, una situación con la que siempre me he identificado, aunque ni nació en un pueblo ni nunca he vivido en ninguno. Sin embargo, sí era de pueblo mi padre, y lo son mi madre y toda mi familia materna, emigrantes de un pequeño pueblo cordobés que tardó en aparecer en los mapas y que ha mantenido siempre, primero a través de mi abuela y después de mi madre, la memoria de aquella vida tan distinta a la de la ciudad, aunque quizá demasiado idealizada por la nostalgia.

El caso es que esa memoria transmitida y asimilada, unida al hecho de que los días felices de la infancia, los fines de semana, las vacaciones, los pasábamos en una finca en el campo cercano a la ciudad que compraron mis abuelos cuando el trabajo les fue llevando a la prosperidad, hacen que tanto yo como mis hermanos, sin darnos cuenta, hayamos hecho nuestras esa memoria y esa nostalgia. Mucho tiene que ver en eso el hecho de que en ese nuestro paraíso perdido convivían en armonía el chalet, ya de diseño moderno, que sustituyó a la vieja casa de campo, con los sembrados de maíz y hortalizas, los árboles frutales, un pequeño granero, una cuadra con sus vacas, un gallinero y alguna casita pequeña en la que mi abuelo también acogió a parte de la parentela que le fue acompañando en la diáspora del pueblo y que, en buena medida, conservaba las costumbres propias de la vida rural; entre ellas, la de sentarse a la caída de la tarde con todos los niños alrededor a contar viejas historias del pueblo y a recordar a los que se habían quedado.

Así que, sin haber nacido como Luis Landero en el pueblo extremeño de Alburquerque, comparto con él la defensa de esa tradición cultural, de ese relato rural encomendado a la memoria oral que atesora la experiencia de la comunidad. Y defiendiendo también esa necesidad de que escritores como el propio Luis, o Muñoz Molina, o Luis Mateo Díez -a los que él ha citado alguna

vez-, o José María Merino, sigan transmitiendo ese valioso legado de vida y experiencia a las nuevas generaciones absorbidas por el fenómeno urbanita y a las venideras.

Si bien a los quince años, con toda su familia ya viviendo en Madrid, lo único que Luis Landero tuvo claro es que iba a ser escritor, y su objetivo fue aprender a escribir con destreza para intentar conquistar (y éstas son palabras suyas) “ese oscuro mundo de fantasía que sentía dentro del corazón”, iban a pasar cerca de treinta años hasta que nuestro escritor viera publicada, en 1989, su primera novela, *Juegos de la edad tardía*, con la que consiguió el Premio Nacional de Literatura, el de la Crítica, el Ícaro, el Mediterráneo y el Grinzane Cavour en Italia.

En ese largo periodo intermedio, la peripecia vital del niño de Albuquerque que llegó con ocho años a Madrid a estudiar interno en un colegio, pasa por trabajo en una tienda de ultramarinos, en un taller como aprendiz mecánico, auxiliar administrativo en la Central Lechera Clesa y guitarrista flamenco en Madrid y en París, adonde se marchó por un tiempo tras terminar sus estudios de Filología Hispánica. Mientras, lee sin parar y escribe poemas que luego romperá. A su vuelta (y él mismo ha resumido así el cierre de ese círculo vital, de una forma muy lacónica así como lo anterior es una larga historia de vida bohemia), dice: “Cuando vuelvo a España, me caso, preparo unas oposiciones y me dedico a la enseñanza”.

Es entonces cuando comienza a gestar esa primera novela, *Juegos de la edad tardía*, que supuso un verdadero acontecimiento en el panorama literario. A esta ópera prima le seguirían *Caballeros de fortuna*, *El mágico aprendiz*, *Entre líneas: el cuento o la vida*, *El guitarrista*, *Hoy*, *Júpiter* y *Retrato de un hombre inmaduro*, aparecida en 2009 y que por ahora constituyen toda su obra novelística, junto al volumen *¿Cómo le corto el pelo, caballero?*, en el que recoge sus artículos periodísticos, publicado en 2004.

La impostura, unas veces como recurso voluntario del individuo ante la frustración por las ilusiones incumplidas, y otras como trampa en la que éste se ve atrapado sin proponérselo, es el hilo conductor de la obra de Luis Landero. No en vano él mismo se ha reconocido como un impostor, al ir tirando de los hilos de la memoria que ha ido entretejiendo con la ficción para crear unos personajes a los que maneja con la destreza del que tanto leyó para aprender a escribir bien, y lo logró. Un ejercicio en el que se enfrenta con sus fantasmas, ajusta cuentas y acaba reconciliándose con su padre, y edifica una épica de lo cotidiano, dotando no de una vida sino de dos, la real y la imaginaria (quizá más verdadera esta última que la primera), a unos seres corrientes transfigura-

dos por la magia de la literatura. Una literatura que revela su asimilación de los clásicos y su base cervantina, con la que juega admirablemente en la parodia de *El curioso impertinente* que lleva a cabo en su novela *El guitarrista*, tal y como hizo notar en su momento el crítico Rafael Conte.

La obra de Luis Landero, en suma -y sigo citando a Conte, por lo acertado de su apreciación-, “está dotada de una perfecta elaboración artística en la que la hermosura, la exactitud, la humanidad, la ternura, la tristeza y la melancolía, se funden con la ironía, un humor a veces sutil y a veces corrosivo, que deriva en ocasiones (y en ese sentido no se pierdan su última novela *Retrato de un hombre inmaduro*), todo esto sin que por ello nos parezca inverosímil lo que nos cuenta su autor”. Y todo ello también alentado por una concepción de la literatura que para Luis Landero (y ahora cito sus propias palabras de nuevo) “constituye una necesidad más que una elección, un afán de buscarse la vida dentro de la vida, una forma de hacer la vida digna y la posibilidad de redimirse de tantas y tantas cosas”. Con él les dejo.

Luis Landero: Lo primero, muchas gracias. Muchísimas gracias a Ana, por su presentación tan bonita y tan llena de conocimiento sobre mí. Estoy encantado de estar aquí, con todos vosotros (si me permitís el tuteo), aquí en la Fundación Caballero Bonald en la que yo me siento como en casa. Es la segunda vez que vengo y espero desde luego que no sea la última, y es un placer estar con Pepe Caballero Bonald que es uno de mis maestros, una de las personas que admiro y que además quiero.

Yo voy a hablar un poco de mi historia de lector. Hay una frase de Adolfo Marsillach que me gusta mucho: “Ser actor es muy fácil o es imposible”. Y yo creo que lo mismo pasa con la literatura: enseñar o aprender literatura, o es muy fácil o es imposible. Esto lo digo como profesor y también lo digo para los profesores, que sé que aquí sois muchos: no nos torturemos con nuestro oficio, no nos sintamos necesariamente culpables o víctimas de una conspiración por no conseguir transmitir a nuestros alumnos la pasión lectora. En el nacimiento de un lector yo creo que hay algo de revelación personal, incluso algo de vocacional; los lectores en eso no son tan distintos de los escritores, de los músicos o de los actores: o es muy fácil o es imposible. Ya sé que hay términos medios, por supuesto, pero valga de momento la hipérbole.

Se habla mucho de la inspiración de los escritores y muy poco, o casi nada, de la inspiración de los lectores. También a los lectores los visitan las musas. Voy a referiros a un caso de vocación de lector, de inspiración, de revelación personal, que fue muy importante para mí. Cuando yo estaba en Madrid,

en un colegio de curas (tenía unos doce años), conocí a un muchacho, un compañero mío. Se llamaba Casas, su padre era pescadero y, como no confiaba mucho en las dotes intelectuales de su hijo, a las cuatro de la mañana lo llevaba con él, al mercado central a comprar el pescado. Y siempre andaba con mucho sueño, medio durmiéndose. Pues a este muchacho le pasó una cosa excepcional, algo un poco como a Don Quijote. En su casa había no libros, sino una especie de pliegos grandes, sin encuadernar, con muchas obras de teatro clásico español que, como sabéis, está todo escrito en verso. Y él creía, sinceramente (por eso digo que la cosa es un poco quijotesca), que en otro tiempo se hablaba naturalmente en verso; y que luego por degeneración llegamos a la prosa. Casas creía que ibas por la mañana a comprar el pan y, si estabas muy locuaz y lo pedías con un soneto, el panadero te respondía con una quintilla. Era un hombre de una inocencia abismal. A veces me decía: “fíjate en esta palabra”, y era por ejemplo “turquesa” o “céfiro”, cuyo significado ignorábamos, aunque nos evocaba muchas cosas. O me decía: “fíjate en estos versos”, y eran: “Nace el pez, que no respira, / aborto de ovas y lamas, / y apenas, bajel de escamas, / sobre las ondas se mira”. “Aborto de ovas y lamas”, “bajel de escamas”... Nos mirábamos sobrecogidos por el misterio, por aquel “entender no entendiendo”, aquel luminoso no entender. Eran aquéllos versos todavía no comentados, no interpretados, no simplificados o pervertidos por los comentarios de texto. Para Casas las palabras estaban vivas, eran como animalitos extraños, exóticos, que había que cuidar y de los que había que cuidarse. Era una fauna rara, inquietante, maravillosa.

Claro que yo por entonces estaba ya casi ganado para esta causa. Yo de niño escuché muchos cuentos, como era propio en el mundo rural, y ya para siempre se me quedó grabada en la memoria y en el alma la música de nuestra lengua, tan sonora y tan pura en los clásicos, cuando era posible escribir como se hablaba, porque se hablaba muy bien, con una propiedad y una gracia sintáctica de las que hoy apenas quedan rastros. En mi infancia yo escuché esa música de labios de mis mayores y luego en los de mi amigo Casas. Con los cuentos orales y con los versos hipnóticos de Casas adquirí el gusto por lo maravilloso, y por el maravilloso legado de nuestra lengua, de la que todos somos herederos. Con los ogros y las princesas de los cuentos, y con los graciosos, los galanes y las damas de nuestro teatro clásico, me llegó en el mismo lote la música de las palabras, el ritmo, las pausas, el arte de moldear la sintaxis como hace el alfarero con el barro.

Yo asistí a un fenómeno que ya se ha perdido, y que es un poco legendario. Siempre me siento un poco “abuelo Cebolleta” cuando hablo de estas

cosas, de los cuentos que escuchaba, pero es que en aquellos tiempos no había televisión ni apenas radio (en mi pueblo solo había dos horas de luz eléctrica y apenas había ni aparatos de radio), así que la gente hablaba mucho. No me refiero sólo a los cuentos; me refiero a cotilleos, a cosas que habían pasado hacía años, opiniones, noticias, leyendas... Una especie de habladuría narrativa. Había de todo, como en botica. Es que la gente desde siempre convierte la vida, la experiencia, en relato, en palabras; el relato es como un cofre, como un estuche donde guardamos trozos de vida para transmitirlos a las generaciones venideras. Y así se atesoran las experiencias de la comunidad, así se cohesionan la tribu. Y esa es una gran fuente de conocimiento. Como decía Walter Benjamin, la civilización le debe mucho a los relatos; porque si no, se perdería (y de hecho ya se está perdiendo) ese inmenso tesoro, esa habladuría narrativa, un saber difuso y esencial, que nos mantiene unidos al pasado, a la experiencia de nuestros mayores, que a su vez recibieron la experiencia de los suyos. Es lo que de algún modo nos defiende de esa muerte en vida que es el olvido. El relato sirve para que lo vivido no se pierda del todo.

Con el tiempo recordé cuál fue la primera experiencia estética de la que soy consciente, que reconstruí y conté en un libro. Yo era niño y mi abuela me contaba un cuento. Estábamos en el pueblo, en el corral de una casa, sentados debajo de un evónimo (es un arbusto con empaque de árbol, de hojas muy apretadas y parecidas al laurel, un árbol de sombra). El cuento era de un pescador que un día naufraga, baja al fondo del mar, encuentra allí un reino submarino, con sus ciudades, sus palacios, y todo cuanto uno quiera imaginar. Allí el pescador se casa con la hija del rey, la princesa, y durante un año viven muy felices. Hasta ahí todo normal. Pero luego el pescador empieza a sentir nostalgia de su vida pasada y decide regresar y pasar unos días con su antigua familia terrestre. La princesa intenta disuadirlo con ruegos, e incluso con amenazas, pero él se obstina en el viaje. Así que regresa a lomos de un tritón, y descubre que allí arriba han transcurrido 300 años, porque un año en el fondo del mar equivale a 300 en la tierra. Su aldea ya no existe y toda su parentela ha muerto. Entonces quiere volver a su reino pero, de pronto, en la orilla del mar, se convierte en un anciano de 300 años y allí mismo muere.

Ese era más o menos el cuento. Dentro de ese cuento había algunos ruidos que yo escuchaba con la imaginación: estaban las palabras de los personajes, estaba el trájín, el rumor de las olas, estaba el viento de las tempestades, las voces de los marineros... Todo eso era la banda sonora del cuento. Fuera del cuento había también otros ruidos; por ejemplo, estaban las campanadas de la iglesia del pueblo, el piar de los pájaros en el corral; y estaba sobre todo el

rumor de las hojas del evónimo, que parecía sumarse al relato con su cuchicheo y su repentinos silencios. Yo creo que quien haya escuchado alguna vez una historia de miedo habrá tenido, en efecto, esa impresión que los ruidos y las sombras del mundo real se van incorporando por sugestión al mundo imaginario; y al revés, un crujido en el pasillo nos obliga a pensar que el asesino se ha salido del cuento y viene en nuestra busca. Según se van acercando sus pasos, el límite entre la realidad y la ficción se desvanece.

Luego ocurría otra cosa: que a mí, al niño que yo era, me pasaba exactamente lo contrario que al pescador. Porque si el pescador, al volver a su aldea, descubría que durante su año de estancia en el mar habían transcurrido 300 años en tierra, yo descubría que, al regresar de los 300 años de la ficción a la vida real, solamente habían pasado quince o veinte minutos, los que tardaba mi abuela en el contar el cuento. Y había otro motivo de perplejidad. El pescador, cuando regresa a su aldea, se encuentra con que las cosas ya no son las mismas de antes. Pues igual yo: al volver del reino fabuloso del cuento a la aldea de la realidad objetiva, descubría también que en las cosas del corral se habían producido cambios inquietantes. Y así, por ejemplo, resultaba que el evónimo estaba contaminado por la ficción. El evónimo con su rumor, sus sombras, sus sigilos, comenzó a ser para mí algo más que un arbusto. Verlo o escucharlo, en la realidad o en el recuerdo, era y es como recordar el mundo de las realidades ficticias. El rumor de sus hojas ya será para siempre algo más que eso: es también el de las olas del mar bajo las cuales hay un reino secreto.

Podemos suponer que don Quijote, en la primera fase de su locura, debió de sufrir la impresión de que la silueta de un molino de viento se desdibujaba para tomar la forma, todavía vaga e intermitente, de un ferocísimo gigante. Ese primer grado de locura es quizá la fuente del placer literario. La experiencia estética se parece mucho a la del borracho, que ve las cosas desdobladas; con la diferencia de que en el borracho las imágenes son exactamente iguales (donde hay un molino él ve dos molinos), y en el arte y en la literatura las dos imágenes se superponen y gravitan entre ellas hasta confundirse en una plural. Un molino que es también un gigante, un rumor de hojas que es a la vez un rumor de olas. Ha tenido lugar una metáfora.

Esa fue mi primera experiencia estética, que siempre, casi obligadamente, está relacionada con la metáfora. Nadie describe mejor que Cervantes este fenómeno prodigioso: don Quijote lee, y lee, y lee, y un día levanta los ojos del libro y, oh maravilla, he aquí que en el mundo cotidiano se ha obrado una metamorfosis. Como le ocurrió al pescador al volver a su aldea; como me ocurrió a mí al acabar el cuento que alguien me contó debajo de un evónimo.

Con cinco años fui a la escuela en el pueblo. Entonces la pedagogía era mucho más sencilla que ahora. Nos dedicábamos a leer una hora y media, eso era lo primero que hacíamos cuando llegábamos. El maestro llevaba un libro y decía: “a ver, tú, tú, tú” e íbamos leyendo. Leíamos frase a frase. Hasta que una frase no se había leído bien, no se había desentrañado bien su música y su significado, no se había entonado bien, no se pasaba a la siguiente. Luego volvíamos a leer el texto, hasta que todos lo leíamos bien. Después hacíamos un dictado y un pequeño análisis morfológico: qué era un artículo, un sustantivo, un verbo, un adverbio, un adjetivo, y sujeto, verbo y predicado o complemento. Eso era todo. Era como aprender a distinguir entre un perro, un pájaro y un pez, nada que ver con el envenenamiento gramatical que ha venido al cabo de los años. Ahora los chicos están absolutamente intoxicados de gramática y no saben leer y escribir bien.

Yo recuerdo a mi padre, que apenas fue a la escuela porque era un campesino, y sólo fue para aprender a leer y a escribir. Lo mismo, mis amigos: de los amigos que yo tuve entonces en el pueblo, no sé si alguno acabó el bachiller; en todo caso, ninguno fue a la universidad. Pues yo tengo las cartas que mi padre escribió en la guerra y hay que ver qué bien escritas están. También es verdad que entonces se hablaba muy bien. Hasta no hace mucho, la distancia entre el lenguaje oral y el escrito no era tanta como ahora mismo, el abismo que se abrió después. Y lo mismo, mis amigos, qué bien escriben y qué bien leen. Y es porque nos enseñaron a leer y a escribir. Difícilmente se puede hacer un lector si previamente no se enseña a escribir y a leer bien. La sintaxis se aprende andando, se aprende leyendo; quien sabe realmente desentrañar bien un texto, leerlo con su verdadera música, con su entonación debida, ése sabe sintaxis. Luego, se puede enseñar, se puede racionalizar, se puede mejorar su competencia lingüística. Para mí fue muy importante el maestro que yo tuve, don Pedro Márquez. Nos desasnó a muchos chavales del pueblo.

Después ya vine a Madrid y pasé definitivamente de la cultura oral a la cultura escrita, del mundo rural al mundo urbano-industrial. En Madrid, en el colegio de curas donde estuve, no se leían libros. En aquellos tiempos no mandaban leer libros, yo no leí ninguno durante el bachillerato. Eran clases de erudición, y lo que uno leía eran los textos antológicos que ilustraban la teoría que venía en el manual. Yo podría recitarlos casi todos porque los aprendí de memoria; por ejemplo, podía decir verdaderas ristas de versos del *Don Juan Tenorio* de Zorrilla, o de las rimas de Bécquer. Allí es donde conocí a Casas, precisamente. Eran clases de erudición y lo que uno leía era eso,

los pequeños textos. Decía Ortega que lo que importa son las verdades del corazón y no las verdades de cátedra; pues yo sufría las verdades de cátedra.

Yo creo que el profesor tiene que optar entre ser opaco o ser transparente. A veces el profesor se pone entre el lector y el autor y no deja ver, no deja que se conozcan. Y el profesor debe ser un poco transparente, debe ser un anfitrión, porque los que enseñan literatura de verdad son Cervantes, Bécquer, Antonio Machado... Ellos son los que enseñan. El profesor es un anfitrión que dice: “mira, aquí Cervantes, aquí uno que te va a leer”, y se limita a estar con ellos para que no haya malentendidos, transmitir la pasión y poco más. Todos mis profesores fueron opacos, salvo uno, del que luego hablaré un poquito.

Mi gran descubrimiento fue la poesía. Casas me transmitió esa pasión por la poesía. Siempre ocurre así, hay pueblos que no conocen la prosa, decía Octavio Paz, pero todos han conocido la poesía. Es la magia del ritmo, de la música, el gran misterio del gran género, que es la poesía.

De adolescente yo era bastante escuchimizado, y me propuse ponerme fuerte para poder ligar más, con aquella pinta de tirilla no me comía una rosca. Fui a una librería de estas generales, pero en mi timidez y mi vergüenza pedí un libro, el otro se confundió, y cuál no sería mi sorpresa cuando al llegar a casa vi que me había comprado un libro de yoga, donde había fotos de tipos que estaban todavía más escuchimizados que yo. Volví a la librería y le dije que aquél no era libro que quería. “Pues el dinero no se lo podemos devolver”, me dijo, “así que le daré un libro cuyo precio sea exactamente el mismo”. Y me dio *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*. El caso es que en vez de atleta me hice poeta. Y no me vino mal porque para mí aquél fue un libro fundacional, importantísimo. Entonces ya me hice romántico y, como era flaquito y melancólico y citaba a Bécquer, tenía éxito también con las chicas.

Después de Bécquer, vinieron Juan Ramón, Antonio Machado, Neruda, Lorca y tantos otros, sobre todo poesía amorosa. Eso fue lo que me envenenó: la poesía.

Y ocurrió lo inevitable.

Yo creo que hay dos personajes que son opuestos pero a la vez complementarios: Simbad el Marino y don Quijote. Simbad primero vive y luego lo cuenta: es un mercader que se embarca, va a hacer negocios, naufraga, le sucede una aventura... Y así hasta siete veces: siete viajes, siete aventuras. Luego, cansado ya de vivir, dice: “Es hora de contar; vamos a dejar de vivir para contar”. Y entonces se sienta allí en Bagdad, recibe a los viajeros y les cuenta sus siete viajes, sus siete aventuras. Don Quijote es todo lo contrario. Don Quijote se educa en la biblioteca; primero lee y, del mismo modo que Simbad dice “ya

está bien de vivir, vamos a contar”, don Quijote dice: “Ya está bien de leer, vamos a vivir, vamos a salir a los caminos”. Simbad va de la vida al cuento, y don Quijote va del cuento a la vida. Todos somos un poco así. ¿Cuántas veces en la calle hemos representado un papel secundario en un accidente de tráfico, en un follón callejero, y hemos sido testigos? Pero cuando llegamos a casa y lo contamos, nos convertimos en los reyes del mambo, aunque sea sólo porque lo contamos desde nuestra perspectiva. El mendigo que fuimos deviene rey, se convierte en rey a la hora de contarlo. Nos gusta, necesitamos contar la vida. Parece que las cosas no están vividas del todo hasta que no las contamos. Necesitamos ese añadido, siempre imaginario, porque nunca contamos las cosas objetivamente, sino que le añadimos nuestra experiencia imaginaria.

Como don Quijote, yo leía, o más bien me intoxicaba sentimentalmente con Bécquer y Neruda, y luego salía a la calle y me enamoraba de la primera muchacha que veía. Es decir, las ventas eran castillos, las fregonas eran princesas. Y cuando íbamos al cine y veíamos una de esas películas negras de Humphrey Bogart, con qué arte nos subíamos el cuello a la salida, encendíamos un pitillo y mirábamos alrededor... Íbamos del cuento a la vida y de la vida al cuento. Del mismo modo que, después de vivir, uno se sienta y escribe.

Luego me convertí también en Simbad. Empecé a contar, a escribir mis experiencias y mis fantasías, pero ésa ya es otra historia.

Mi formación fue caótica y azarosa, porque no tuve amigos ilustrados, y en mi casa solamente había un libro, *El calvario de una obrera*, que era de Montenegro, un autor de folletines que quizás alguien conoce. Era un tocho así de grande y por las noches, en verano, mi padre les leía a los segadores un capítulo. En mi adolescencia era muy mal estudiante, así que mi padre me sacó de estudiar y me puso a trabajar. Yo era una especie de golfillo de la Prosperidad, el barrio de Madrid. A veces robaba alguna moto y otras cosas así; o sea, que era un adolescente poco recomendable. Así que mi padre me puso a trabajar en un montón de sitios, y estuve también trabajando en Clesa durante un año. Mi padre murió cuando yo tenía 16 años y, estando yo en Clesa, llegó un primo mío del pueblo (luego se convirtió en cuñado), que venía a hacer de torero, pero no le llegó el valor para tanto y, como tocaba ya la guitarra, se metió de guitarrista flamenco. Yo tenía una vida muy perra entonces. Como en casa hacía falta dinero, mi madre me levantaba a las seis de la mañana, iba a Clesa a trabajar, comía allí, salía a las seis e iba a una academia nocturna donde estudiaba asignaturas sueltas de bachillerato, salía a las once, llegaba a casa casi a medianoche y aún tenía que sacar tiempo para hacer los deberes. Y, en ese momento, la guitarra fue como para Ícaro las alas para escapar. A razón

de 18 horas diarias (no exagero nada) durante tres años, conseguí sacarme el carnet de guitarrista y me dediqué profesionalmente a la guitarra durante cuatro o cinco años.

En el mundo de la guitarra y la farándula, pocos libros hay. Leía muchas novelas policíacas y del Oeste, de éstas que se alquilaban en los quioscos por cincuenta céntimos, que eran muy malas, pero a mí me parecían muy buenas. También algunos amigos y vecinos me prestaban libros, algunas obras de Círculo de Lectores: *Sinuhé el Egipcio*, *Cuán verde era mi valle* (no “qué verde” sino “cuán verde”)... El *Quijote* lo leí muy joven, lo compré por 400 pesetas, con las ilustraciones de Doré. Estaba yo completamente huérfano de canon literario.

Como no había dinero, a veces iba a las librerías a robar frases sueltas y a oler los libros. Me encantaba, y los conocía por el olor: aquellos libros de Austral, que olían a cola, o los libros de Ebro... Me acuerdo de todo eso. Los tocaba, los olía, con esa voluptuosidad de aromas y de caricias secretas que a muchos nos produce el manejo de un libro. Tocándolos parecía que uno ya participaba del contenido y de los prodigios que, sin duda, aquellos libros nos tenían reservados. Luego empecé a tener mi biblioteca. Al principio eran tres o cuatro libros, que yo ponía un poco al desgaire, descolocados, para que parecieran más. Luego fueron seis, fueron ocho, fueron catorce y, cuando tuve veinte yo ya creía que era rico en libros. Durante bastante tiempo podía haber recitado de corrido los títulos y los autores que componían mi biblioteca. Han pasado muchos años y ahora en mi casa hay miles de libros; he conocido muchas bibliotecas, unas enormes, otras pequeñas y graciosas (como las de los institutos, las de los barrios, las de los pueblos), pero ninguna como aquella que tardó mucho tiempo en llenar la estantería del mueble-cama que yo tenía y donde, después de leer, a veces seis o siete horas seguidas, me dormía agotado y feliz, y en el sueño se me confundían la realidad y la ficción, que son los materiales de los que está hecha definitivamente la vida.

No encontré a nadie que me orientase en mis tumultuosas inquietudes hasta los veintiún años. A esa edad yo empecé a hacer el PREU y allí, en una academia nocturna de la calle Postas de Madrid, la Academia Martínez Pita, tuve un profesor que se llamaba Gregorio Manuel Guerrero, el mejor profesor de literatura que he tenido nunca. Recuerdo que una vez fui a clase y en la calle Preciados me compré *El criterio* de Balmes. Siempre me ha gustado la filosofía, y con 21 años yo creía que Balmes era un gran filósofo, comparable a Hegel, a Kant, a Schopenhauer o a Nietzsche. Llegué con *El criterio* y él me dijo: “¿Por qué te has comprado ese libro?”, empezó a interrogarme y se

dio cuenta de dos cosas: de la pasión lectora que había en mí y de mi absoluta desorientación. Él fue quien me orientó en ese laberinto de papel que es la literatura, quien me puso en buen camino. Y entre 1969 y 1971 (cuando yo tenía veintiuno, veintidós, veintitrés años) descubrí la gran novela anglosajona e hispanoamericana, la novela del siglo XIX, descubrí a Conrad, a Joyce, Virginia Woolf, Faulkner, Proust, Thomas Mann, Borges, Onetti, Carpentier, García Márquez, Cortázar, los clásicos españoles y tantos otros. En tres años recuperé desde luego todo el tiempo que había perdido.

Lo primero que hice fue abandonar la poesía porque, desgraciadamente, nunca fui buen poeta, y mira que me gusta la poesía y siempre la estoy leyendo... Luego me hice profesor de Literatura, y hace ya mucho tiempo que perdí la cuenta de los libros que he leído. A veces me acuerdo de aquella frase de Verlaine: “La carne está cansada y todos los libros están leídos”. Recuerdo con mucha nostalgia mis tiempos jóvenes e inocentes de lector: leía todo, devoraba todo, podía estar leyendo muchas horas seguidas, olvidado del mundo. Después me fui haciendo más *delicado*, más tiquismiquis, más exigente como lector, pero dichosos aquellos tiempos de inocencia, de entrega incondicional, de pasión insobornable. En sus memorias, Julio Caro Baroja recuerda con mucha nostalgia aquellos tiempos en que leía sin parar durante diez horas.

Hay una cita de Antonio Gamoneda (y con esto termino mi exposición pues si queréis preguntar algo), que dice: “la pureza receptiva, el entusiasmo y la sensibilidad -orientada o desconcertada, casi da lo mismo- que un hombre joven, incluso exageradamente joven, puede poner en la apropiación de un texto, tienen más valor y marcan mucho más que la sabiduría interpretativa de un viejo. Así es: a los viejos, incluidos los viejos prematuros, nos queda -y gracias- la pasión secundaria de la relectura, precisamente porque, debilitadas la sensualidad lectora, la capacidad de sorpresa, de amor a la novela y, como decía antes, de entusiasmo, nos viene más fácil restaurar rescoldos que crear nuevas hogueras. *Carpe diem*, pues, para los libros”. Yo suscribo estas palabras: yo cambiaría la mucha -o poca- sabiduría de lector que ahora tengo por la pasión, la pureza y el asombro ilimitado de mi primera juventud. Y como profesor, lo que he intentado hasta hoy, que ya estoy jubilado, es no olvidar ese ímpetu juvenil, por si de ese modo pudiera no tanto enseñar literatura como contagiarles esa pasión a mis alumnos. Muchas gracias.

Ana R. Tenorio: Yo querría hacerte una pregunta que te han hecho ya en más de una ocasión. Tienes una gran destreza en el dibujo de personajes pero generalmente tus personajes son masculinos. ¿Qué te pasa con las mujeres?

Luis Landero: Me lo han preguntado muchas veces pero nunca sé qué responder. A veces he intentado, o más bien he pensado en una novela en primera o en tercera persona pero desde la perspectiva de un personaje femenino, y es una cosa que me gustaría hacer. No sé si sabría... Pero no me pasa nada con las mujeres.

Ana R. Tenorio: Me llama la atención porque tú hablas mucho de la tradición oral, y está en tu obra esa tradición que, en una buena parte, la sustentan las mujeres.

Luis Landero: Es verdad que las mujeres siempre han sido las que han mantenido el fuego de la oralidad, del cuento oral, siempre eran más las mujeres que contaban que los hombres. Yo siempre intento buscar un equilibrio a la hora de escribir entre lo oral y lo escrito; lo que sucede es que, en tiempos de Cervantes, de Fray Luis, de Garcilaso, sobre todo en el XVI (más que el XVII), se hablaba como se escribía. Entonces la frase de Juan de Valdés (“Escribo como hablo”) era muy fácil de cumplir porque se hablaba muy bien. Nada más hay que ver los libros de los cronistas de Indias, que a veces no estaban escritos sino dictados, los de Bernal Díaz del Castillo por ejemplo. O las actas notariales que se conservan y donde se tomaba al pie de la letra lo que decía un analfabeto de la época. Hablaban de maravilla, hablaban muy bien. El lenguaje estaba recién inventado, las palabras relucían, estaban nuevas, y la distancia entre el lenguaje oral y escrito no existía. Sobre esto tiene Cernuda un ensayo...

Pero hoy no se puede hacer eso. Ese lenguaje oral que todavía encontramos, por ejemplo, en Rulfo (porque todavía se habla muy bien en el campo mexicano), ahora ya es imposible. Ahora hay que reinventar el lenguaje de la calle. Sólo hay que ver, por ejemplo, ciertos guiones de películas españolas donde se obstinan en hablar como se habla en la calle: suena inverosímil, porque no se puede llevar la realidad a la literatura en estado bruto. Es como si coges en un tanatorio a una señora a quien se le ha muerto un ser querido y la pones sobre un escenario. Ese llanto ya no es convincente; sirve para el tanatorio, no para el escenario. O como el que es muy gracioso en una sobremesa, pero le pones una cámara de televisión y ya su gracia desaparece. Son otras reglas. Claro que la literatura se nutre de la vida, en los contenidos y en la lengua, pero necesita una elaboración y la elaboración es mucho mayor ahora que en el siglo XVI o en el XVII, incluso que en el siglo XIX.

Público: Al hilo de lo que estás diciendo, me hago una pequeña reflexión y me gustaría saber tu opinión. No sé si los profesores que ahora impartimos lengua y literatura (porque ya no damos literatura, damos lengua) no estamos perdiendo la sensibilidad. Hablo en el sentido de lo que tenemos que dar a leer. Tú decías: “Yo leía todo lo que caía en mi mano”. Yo recuerdo que también empecé a leer, aparte de en los tebeos, con la biblioteca RTVE de Salvat, en la que venía prácticamente de todo. Pero los profesores, ahora, ¿qué es lo que tenemos que leer? Los sistemas pedagógicos nos dicen que los niños tienen que leer esa literatura juvenil que se escribe ahora por un tubo, de la que hay miles y miles de libros. Aparte de que, desde mi punto de vista, eso no les sirve a ellos para nada, hablando también desde el punto de vista del profesor, como yo me tengo que dedicar a leer esos libros me embrutezco. Me embrutezco porque pierdo también la referencia y el tiempo para leer otras cosas que me embrutezcarían menos. Esta es simplemente mi reflexión.

Luis Landero: Yo creo que fundamentalmente hay que educar la sensibilidad de los chicos desde muy pequeños. Hay que sacar lo que hay en ellos, no enfrentarse a un libro. A mis alumnos siempre les hago escribir, pero, entendámonos, les hago sacar cosas que están dentro de ellos. Cuando era profesor de Instituto, les hacía escribir, por ejemplo, sobre los pasillos; pero no una cosa genérica sobre los pasillos, sino sobre sus pasillos, su mundo. Porque ser original es ser uno mismo y descubrir cuál es tu mundo. Aunque no quieras ser escritor. Yo no les decía que escribieran bien o mal, solamente que hurguen, que acudan a lo que de original, de irrepetible y de único había en ellos. Escribid sobre los pasillos en los que jugabas de niño, el pasillo donde de niño tenías miedo de que un fantasma te echara mano, el pasillo del instituto donde te enamoraste, donde diste o te dieron el primer beso, el pasillo del hospital, el pasillo del corredor de la muerte que has visto en el cine: tus pasillos y todas las emociones que hay unidas a esa idea. Los chicos tienen que escribir de sus cosas, de sus pasillos, y eso forma parte de la educación de una persona, sacar lo que de original hay en ellos. Lo pueden hacer hasta telegráficamente, o lo pueden contar si no lo quieren escribir; que reflexionen un poco y que tomen nota, que hablen de su biografía a través de los pasillos. Y como eso, de mil cosas que lo hacen irrepetibles. Igual que nuestras huellas dactilares o nuestros rasgos faciales son únicos, también nuestro pasado, nuestras experiencias, nuestra alma son únicos. Somos irrepetibles, y eso lo tienen que saber. El escritor lo que hace es precisamente eso: contar esencialmente ese mundo.

Se ha perdido ese ejercicio de composición que existía en las viejas preceptivas romanas y en la Edad Media, el hacer que compongan algo pero, fundamentalmente, sobre sus vivencias más personales. Ése es un camino hacia los libros, hacia la complicidad con otros autores, porque así ellos ven una afinidad.

Ana María Margallo

Aula de debate: Formar lectores con talento

Querría empezar mi explicación contando cómo surgió el título de entrada. El encargo que la organización de la Fundación Caballero Bonald tuvo la amabilidad de hacerme tenía la forma de un “aula de debate” sobre la animación a la lectura. Yo sentí cierta incomodidad por convertir ese encargo en el título de la charla de hoy, porque creo que la designación de *animación a la lectura* suscita ciertas desconfianzas porque, como refleja el título de un artículo de Silvia Castrillón, ha habido mucho ruido y pocas nueces en este sentido.

Quizás a algunos de vosotros este término de *animación a la lectura* os evoque el desenfreno de actividades que han llenado sobre todo las escuelas de Primaria de murales, de concursos de puntos de lectura, de disfraces de personajes novelescos. Este carácter festivo que ha acabado identificándose con animación a la lectura, nos podemos preguntar si no adolece de cierta frivolidad, y si realmente desemboca en esa actividad solitaria y silenciosa que requiere concentración y un *tempo* diferente, si conduce de verdad al encuentro del lector con el libro, porque como dice Manguel en su *Elogio de la lectura*, la lectura necesita de intimidad y cada lector crea un espacio amoroso con su libro, un espacio que no admite otra presencia. Esas imágenes de lectores absortos que nos regala Manguel dibujan con precisión el espacio que los lectores creamos a nuestro alrededor, cuando nos fugamos, nos aislamos, nos sumergimos en otro lugar y en otro tiempo, porque el momento en el que se produce el placer de la lectura, como dice él, no admite de terceros.

La década de los noventa se caracterizó por una desbordante actividad de animación a la lectura, y se tuvo la sensación de haber tocado fondo, porque proliferaron las iniciativas que animaban a leer, pero sin acompañar, sin seguir luego al lector en su difícil itinerario de encontrarse con los libros. Y estas derivas festivas que se han ido adhiriendo a la animación lectora reflejan muy bien la improvisación a la que nos hemos enfrentado desde las escuelas, y sobre todo desde la Secundaria, ante una nueva demanda social que cada vez se ha ido dibujando con más fuerza: la demanda de que la enseñanza obligatoria ha de hacer lectores, y esto ha creado cierto desconcierto y ciertas soluciones improvisadas.

Por ejemplo, hace no tanto tiempo los institutos solo tenían la función de enseñar la literatura y, respecto a las lecturas, profundizar en los clásicos, y no nos preocupábamos por tanto de si los alumnos hacían o no otras lecturas: suponíamos que venían leídos de casa. La demanda de hacer lectores, como os

digo, tiene cierto carácter contradictorio que hace compleja nuestra respuesta y que explica las improvisaciones; por ejemplo, tenemos una sociedad muy preocupada por el abandono lector, muy consciente de la relación entre éxito académico y buenos lectores, que nos exige que hagamos lectores pero que, en cambio, es una sociedad cada vez menos lectora, sin modelos sociales de prácticas vivas y variadas en torno a las lecturas.

Por lo tanto, nos enfrentamos al que será el título de mi intervención: el reto de formar lectores con talento. Es una nueva responsabilidad que tenemos por delante y a la que tenemos que responder, también los mediadores, con talento.

Y aquí hago un inciso porque creo que se abre un espacio virgen al margen de los libros de texto. Los libros de textos no han colonizado este espacio de las lecturas, por lo tanto tenemos una oportunidad para enfrentarnos a este objetivo con cierta libertad, con cierta flexibilidad, gestionando nuestro propio espacio y sabiendo qué objetivos tenemos y con qué instrumentos contamos. El objetivo de mi charla de hoy será trazar el mapa para colocarnos ante esta demanda.

Tiene dos partes. Una sería la de la animación a la lectura; yo prefiero llamarla fomento de la lectura, formación de lectores, porque animar se queda un poco en la previa, en cambio el fomento llega hasta el resultado, hacer lectores. Formar lectores quiere decir que nos situamos en un espacio fronterizo, que nace en la escuela pero que aspira a traspasar sus límites, porque aspira a formar lectores que se integren en una comunidad cultural. Como dice el título de un artículo de Cristina Novoa: “Se trata de contribuir a formar una sociedad lectora”; por lo tanto, queremos formar lectores autónomos, consolidar hábitos lectores, instruir ciudadanos con la práctica cultural de la lectura.

Pero, por otro lado, estamos en la escuela y por lo tanto se nos remite a la educación literaria: debemos incorporar a esta formación de la lectura los objetivos de la educación literaria. Por lo tanto, si el fomento de la lectura se sitúa en este espacio híbrido, la educación literaria es un objetivo plenamente escolar en el que aspiramos, como mediadores, a que estos lectores crezcan como tales, a ampliar su forma de disfrutar, a que sean capaces de acercarse a diferentes tipos de textos, para que el hábito lector se consolide realmente, para que se convierta en un acompañamiento duradero, se ligue a la capacidad de interpretar, de construir sentido, de disfrutar de formas diversas y elaboradas de literatura.

Para detenerme en las implicaciones de este doble objetivo en la escuela, voy a ofrecerles la frescura de un diálogo de “Domingo muy temprano”

que recoge Felipe Zayas en su blog. Es un diálogo que tuvieron en Twitter tres profesionales de la lectura: Felipe Zayas (supongo que lo conocéis), Mireia Manresa y Carme Durán. Son personas implicadas en la formación de los lectores, y he cogido el diálogo de Twitter tal como lo dijeron.

Felipe: Se confunde “fomento de la lectura” con “educación literaria”.

Carme: Totalmente de acuerdo. Hay una profunda ignorancia sobre qué es la educación literaria.

Mireia: Sí. Fomentar la lectura forma parte de la educación literaria. Uno y otra suponen objetivos distintos y requieren estrategias distintas. Ambos se han de tener en cuenta en las aulas. Leer como primer paso para ser lector literario competente.

Carme: Sí, está claro que es necesario fomentar la lectura, pero la educación literaria requiere ayudar a subir un peldaño más.

Mireia: Es que va junto, no son excluyentes. Justamente para subir peldaños se tienen que tener referentes y poder contrastar, por ejemplo. El problema no es confundir fomento y educación sino no unirlos en los objetivos de aprendizaje literario.

Carme: Totalmente de acuerdo. Pero algunos piensan que sólo con el fomento de la lectura hay bastante y sabemos que no es así.

Mireia: Fomentar la lectura al servicio de la educación literaria. Uff, difícil argumentar en twitter, necesitamos otro espacio.

Intentaremos crear este espacio hoy, ampliar esta sugerencia, a mí me parece muy enriquecedor, y que tiene muchas vías de las que se puede tirar. ¿Qué nos está planteando este diálogo? Nos está planteando, por un lado, que tenemos que hacer lectores que se integren en una sociedad, este es el fomento de la lectura; pero para que sea duradero, esos lectores han de ser capaces de disfrutar sin encasillarse, en una variedad de textos de calidad. Estos dos puntales me parecen necesarios y nos remiten a dos retos importantes. Uno es la centralidad de la lectura de obras extensas, enteras, no los fragmentos. Se trata de ser lector de libros. Y el otro puntal es la centralidad de la interpretación: tener una educación literaria significa ser competente, avanzar, ser capaz de sacar más capas de lectura de un libro, de construir significados de libros progresivamente más complejos o más ricos. Ambos puntales juegan para armar lectores con talento y en este sentido me gusta esta metáfora visual, que expresa el equilibrio entre leer muchos libros (fomento de la lectura) y leer buenos libros, libros significativos, que valgan la pena. O entre compartir las lecturas y profundizar en ellas. Y señala esta doble vía de alimentación del mediador de la lectura, que por un lado ha de propiciar el contacto con muchos libros, pero

que también ha de ayudar a leer literariamente, ofrecer libros significativos, hacer progresar la capacidad de interpretar.

En este sentido, iremos añadiendo conceptos para formar lectores con talento, aunque no perderemos de vista el equilibrio entre esas dos dimensiones, como se nos decía el diálogo de Twitter: entre formar lectores y que sean lectores competentes literariamente. Aunque, ya que es el tema de mi charla de hoy, nos situaremos más del lado del fomento de la lectura.

¿Cuál es el espacio natural en el fomento de la lectura? Pues se ha de crear un tiempo para la lectura silenciosa y autónoma en la biblioteca del centro. Como decían algunos de los compañeros esta mañana, los alumnos no leen, los alumnos no tienen tiempo: tienen actividades extraescolares y otras muchas distracciones. Ahora es responsabilidad de la escuela crear este tiempo para la lectura y se está diciendo en Francia, en Estados Unidos, desde hace mucho tiempo. Las escuelas paran en la hora de lectura, y lee hasta el conserje. Ahora ha ido penetrando, sobre todo en 1º y en 2º de ESO, pero se ha de reivindicar ese tiempo, se ha de hacer un compromiso serio, nos lo hemos de creer. Si creemos que un joven tiene derecho a convertirse en lector, si de verdad le queremos conceder ese derecho, hemos de crear ocasiones y espacios de encuentro y, como dice Graciela Montes, muchas ocasiones y muchos persistentes y continuados espacios de encuentro. Cantidad, persistencia, continuidad. No necesitamos acciones puntuales que produzcan un efecto mediático (traer al escritor del mes, hacer una animación a la lectura puntual, un cuentacuentos), sino crear estos espacios en el aula para leer. Como decía otro compañero esta mañana, que no sea que solo cuando falta el profesor se va a la biblioteca y se lee.

Por otro lado, la investigación nos dice que este tiempo para la lectura es eficaz. Se ha demostrado (por ejemplo en las investigaciones de Mireia Manresa, otra de las profesoras que salía en la página de Twitter) que en los llamados “lectores débiles”, lectores que leen muy poco, cuando tienen oportunidades continuadas, contactos con los libros, tiempo para leer en la escuela, la media de libros aumenta significativamente. Además, sobre todo sucede en alumnos culturalmente más débiles, socio-económicamente más desfavorecidos y que, por lo tanto, son más resistentes a una acción escolar.

¿Cómo organizamos este espacio? Hemos dicho que nos enfrentamos a una labor para la que en los institutos no tenemos mucha experiencia. Es un espacio híbrido que nace de la institución escolar pero que -no debemos olvidarlo- se proyecta hacia su uso social, así que debemos inspirarnos en las prácticas sociales en torno a los libros, imitarlas lo más posible y encontrar cierto equilibrio entre la optatividad y las restricciones impuestas por el horario

escolar. En este sentido, recomiendo un libro de Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*, que nos da pistas sobre cómo montar este contexto para facilitar experiencias de lectura. ¿Cómo conseguir crear en estos espacios rígidos de tiempo y de organización que son las aulas, que están determinados por las franjas horarias, por el currículum, unas condiciones que imiten esa práctica social? Él, por ejemplo, nos dice: “Para organizar este espacio, ha de haber un tiempo sostenido y progresivo”. Es decir, ha de haber un tiempo diario (o semanal, el tiempo que sea), y ha de ser progresivo: no puedes empezar con una hora; has de acabar justo en la capacidad que tienen los alumnos, dos segundos antes de que se empiecen a cansarse, para que se queden con las ganas de seguir leyendo. Todos leemos, el profesor también; no aprovecha para corregir, porque entonces está dando el mensaje de que leer es una actividad escolar. No; el profesor también lee y, si puede ser, lee y se muestra absorto en la lectura, para que los alumnos, que carecen muchas veces de modelos y no ven leer en casa, lo vean a él.

Un truco infalible (hago aquí un pequeño inciso) es coger un libro con el que sabéis que no podéis evitar la carcajada (por ejemplo *Manolito Gafotas*, que me funcionaba siempre). Los alumnos se quedan asombrados: “se está riendo”, “la profe se está riendo”. El ver que un libro puede provocar la carcajada, para muchos de ellos es sorprendente.

Hemos de montar en este espacio, nos dice Chambers, ciertas normas, ciertos compromisos pactados. Hay posibilidad de abandonar el libro, pero has de pactar; no puedes mariposear y abrir veinticinco libros en el mismo día, dale un tiempo al libro para que funcione. Hay que dinamizar este espacio también, por ejemplo carnés de lector, que vayan reforzando su auto-imagen como lector, que puedan decir: “Yo leí esto en 1º de ESO, esto en 2º...”, constituir un mural de recomendaciones, sesiones de “¿Has leído esto?”, lecturas en voz alta... Hemos de ir encontrando este equilibrio; en el libro de Chambers encontraréis muchas ideas.

Por otro lado, está el espacio de la educación literaria, en el que la centralidad es la interpretación: las clases de literatura. Y aquí creo que es importante hacer un inciso sobre el placer lector. No está solo en las clases de animación a la lectura: también está en el acceso a libros; interpretar, entender un libro, produce placer también. Se confía muchas veces en la magia del libro, en el placer de leer, y se olvida que el placer tiene diferentes capas, que también se construye, que hay un placer estético, intelectual, literario. Hay que pasar de esas lecturas más triviales en el momento del fomento de la lectura, a lecturas más densas, progresivamente exigentes, que requieran un lector sagaz,

que pueda responder a diferentes retos de interpretación. Profundizaremos en ello un poco más adelante pero, en este caso, si convertimos la interpretación en el eje, ¿cuál es la guía del mediador? Llevar la interpretación lo más lejos posible, ayudar a leer tras las líneas, ofrecer, por ejemplo, información contextual cuando es necesaria para iluminar el sentido del libro, o enlazar con el entorno actual de los alumnos para que vean ese sentimiento o ese problema que se explican ahí, están dando respuesta a algo que para ti puede ser vigente. O hacer sistematizaciones cuando lees cosas, descubrimientos que sirvan como futuros esquemas interpretativos; es decir, se trata de ir avanzando, de darles palabras para hablar sobre los libros, que usen un metalenguaje literario que les permita ir más allá del “me ha gustado” o el “es un rollo”, y que puedan hablar de mecanismos constructivos, del tono de un libro. Ese, desde mi punto de vista, sería el objetivo esencial de las clases de literatura. Y pienso que el currículum nos da cierta flexibilidad para agruparlo en torno a eso.

De todas formas es importante tener claros estos espacios y evitar las interferencias. Por ejemplo, en el espacio del fomento de la lectura no es conveniente hacer controles de lectura, ni pedirles el resumen del argumento: eso quiebra completamente la práctica social de la lectura. Si yo tuviera que hacer el resumen de cada libro que me compro o que saco de la biblioteca, seguramente leería menos... Los registros, que sean para acumular, para ver si le pones una nota al libro, lo mínimo posible, como un álbum, o para apuntar la frase que te gusta... Pero hay que ser muy leves, muy cuidadosos, para no romper esa ficción que estamos montando de que leemos como se lee fuera; fuera se lee para hablar de los libros, para comentarlos, pero no para hacer resúmenes.

Otro tipo de interferencia entre los dos espacios se da cuando en las clases de literatura no se contempla que han de utilizarse textos que lean todos y que planteen retos interpretativos. No sirve es que lean cualquier cosa, no; para eso tenemos el espacio del fomento de la lectura: en las clases de literatura han de ser libros que planteen un reto y que obliguen a ir un poco más allá en la interpretación.

Por otro lado, estos dos espacios también están relacionados, y podemos sacar partido de ello. Por ejemplo, si yo conozco los perfiles lectores de mis alumnos del espacio de fomento de la lectura, lo que les gusta, puedo graduar la dificultad de los textos que les estoy ofreciendo en las clases de literatura. Tengo una información valiosa que me puede servir para evitar desniveles, llevarlos más allá, pero no estirarles; o al revés, si yo registro sus entusiasmos y veo que tiene mucho éxito en fomento de la lectura la literatura fantástica, que

están descubriendo a Harry Potter, puedo aprovechar ese entusiasmo en la clase de literatura, para ampliarles, por ejemplo, el folclore, la mitología nórdica, los gnomos, los trolls, los dragones; o bien, presentarles elementos de la mitología clásica que salen en esas novelas, como centauros, unicornios, cancerberos... Es bueno aprovechar esos entresijos. Y a la inversa, también de la educación literaria puedes traspasar elementos al espacio de la biblioteca, y que aparezcan allí determinados libros. Si en clase estamos viendo la literatura medieval o estamos viendo el género fantástico, de repente podrías ir dejando libros maravillosos como la *Enciclopedia de las cosas que nunca existieron* y ponerlos a su alcance como una invitación, para que la puedan leer además, como un extra; o libros maravillosos de conocimientos sobre castillos, sobre la vida en la aldea medieval, para promover la curiosidad, para que vean que, como dice esta frase bonita de Teresa Colomer, “la literatura se cuele por las rendijas”. Y lo que das en un nivel quizá más formal, más académico, en la clase de literatura, toma forma de invitación, de susurro, en la biblioteca de aula. Incluso podemos ir un poco más allá: si estamos viendo los mecanismos de formación de palabras, hay un libro fantástico, el *Animalario universal del profesor Revillod*, ilustrado por Sáez Castán, que propone un juego combinatorio de los morfemas para crear animales fantásticos. Es un instrumento precioso para ver la formación de palabras desde otra perspectiva. O, si estamos dando en clases de lengua los textos informativos, sorprenderles con álbumes que parodian las convenciones de un manual de zoología, por ejemplo, el *Manual de calcetines salvajes*, en el que la descripciones de la especie, de su reproducción, de su comportamiento, son visibles porque se están refiriendo a un calcetín con forma zoomórfica. O *Del cuidado de las ardillas: una guía práctica*, que es una visión humorística de los manuales zoológicos.

Se trata, en definitiva, de sacar el máximo partido de las condiciones escolares, utilizar los ámbitos de conocimiento como puentes hacia la lectura. Lo ideal sería que, además, lográramos que desde matemáticas, geografía, sociales también nos llegaran otras invitaciones a la lectura, que la literatura se viera como una zona que se expande, creando un mundo poblado de libros, que convirtiéramos las aulas en espacios cómplices que invitan a estas lecturas de apoyo, ampliación o acompañamiento, y que la biblioteca no fuera el espacio donde se va castigado o en la hora de recreo cuando llueve, sino un espacio vivo, que se dinamiza a partir de los diferentes ámbitos de conocimiento.

Volviendo a nuestro índice, tendremos en cuenta los dos espacios, el de la educación literaria y el del fomento de la lectura, como nos proponían en la charla de Twitter, y nos centraremos en la formación de lectores a partir de

dos cuestiones: qué libros ofrecemos a los alumnos (por lo tanto, qué criterios tenemos para seleccionar las lecturas), y con qué gestos, de qué los acompañamos, cuáles son las actividades en torno a las lecturas. Creo que estos son los dos puntales sobre los que se construye la figura del mediador de libros.

Para hablar de los criterios de selección de las lecturas, la argamasa con la que se construye el hábito lector (recordad que queremos formar lectores duraderos, que lo sigan siendo cuando abandonen nuestras aulas) es la del placer, la del disfrute, que tiene mucho que ver con crear un vínculo personal con las lecturas, descubrir que la lectura te habla al oído. Estamos en el terreno de la incitación, de las oportunidades para experimentar la comunicación literaria. Y estamos hablando de adolescentes, que son individuos en tránsito, que están formando su identidad. Por lo tanto, parece adecuado favorecer su implicación personal con la lectura. El adolescente está atravesando una fase de crisis personal, de desconcierto, y si cultivamos su necesidad de tener encuentros personales con los libros, ayudándoles a descubrir que les sirven para construir su propia visión del mundo, a sentirse concernidos por el universo de los libros, estaremos consiguiendo mucho. En este sentido, esta cita de Lobo Antunes me parece significativa: “Lo que me maravillaba de los libros que me gustan es que me abren puertas, me muestran rincones que yo no conocía de mí o que tenía miedo de explorar”. Y es que es bueno ser capaz de abrir las propias puertas, proponernos un primer acercamiento a este tipo de libros: libros que nos ayuden a escaparnos, a descubrir otros mundos, o libros que nos arropen, nos abriguen, nos curen. Puede ser una buena entrada por ofrecer libros a los adolescentes.

Claro que fijar este objetivo es delicado. Si queremos propiciar encuentros personales con libros que les hablen al oído, que provoquen experiencias relevantes de lectura, ¿cómo nos erigimos en intérpretes de sus necesidades lectoras? Porque la mayoría de las veces no escoges, sino que tú eres escogido por los libros. El libro que de verdad te importa es un libro que tú no te esperabas; te has sentido absorbido y amado por ese libro. Aquí hay que sortear el riesgo de quien confecciona un corpus dirigido a adolescentes y se erige en intérprete de sus necesidades, y uno de los peligros mayores es instrumentalizar la literatura, lo que yo llamo la “literatura botiquín”, o que la se ha dado en llamar “psico-literatura”: poner libros para combatir la anorexia, libros para no drogarse, para entender las separaciones familiares... Es muy peligroso porque quita, aplana todo encuentro personal con el libro y convierte la literatura en una especie de botiquín de primeros auxilios psicológicos.

¿Cómo nos podemos situar? ¿Con qué criterios, por lo tanto, si que-

remos ayudar a construir la identidad de los adolescentes, implicarlos? Es un terreno muy azaroso. En este sentido, las reflexiones de Michèle Petit nos pueden ayudar; ella nos dice que hay que dejar espacio a la sorpresa y al desvío, hay que huir de las relaciones unívocas:

“No siempre es un texto cercano a su propia experiencia el que tendrá un efecto liberador para el lector y pondrá en movimiento su pensamiento y su cuerpo. Incluso una estrecha proximidad puede resultar inquietante, intrusiva. En cambio, es allí donde supone que el lector realiza una apropiación, un viaje en el tiempo o en el espacio, allí donde ofrece una metáfora, donde permite una toma de distancia, donde un texto está en mejores condiciones de trabajar al lector. Quizá porque entonces el lector está a distancia de sus afectos. Pero también porque la metáfora, que significa literalmente “desplazamiento”, “transporte” crea movimiento en quien la escucha, es algo observado desde hace mucho tiempo.”

Michèle Petit, que hizo entrevistas a jóvenes de los barrios marginales de París que frecuentaban las bibliotecas se preguntó que vínculos tenían con los libros, y descubrió encuentros inesperados, por ejemplo que a una joven turca que quería escapar de un matrimonio de conveniencia, la lectura que le sirvió fue Descartes; o que fue la autobiografía de una actriz sorda la que le permitió a un joven homosexual a asumir su propia diferencia; o que la lectura de *Las mil y una noches* ayudó, consoló y cobijó a un chico durante la guerra para superar la angustia de la separación y de la muerte cada vez que su madre tenía que dejarlo durante los bombardeos. ¿Quién de nosotros, como mediadores, hubiéramos acertado a proponer estas lecturas determinantes? Es imposible tener una intuición tan clarividente, que permita prever estas conexiones tan inesperadas. Por tanto, creo que lo que podemos hacer como mediadores es desplegar un menú lo suficientemente variado y rico, que deje espacio a la sorpresa y al descubrimiento y, así, en este desplegar posibilidades, pensarlas como una invitación que despierte el apetito de los lectores, y no como una receta unívoca dirigida a sus supuestas necesidades. Se trata, como dice Michèle Petit de una forma que me gusta mucho de “tenderles pasarelas y no encasillarlos en un casillero”.

Los ejemplos que voy a poner pertenecen al género de los álbumes ilustrados. Son libros que proceden de la literatura infantil pero que han aumentado su franja hasta un público adulto, y aquí encontramos verdaderas joyas, muy adecuadas además para los adolescentes, porque el protagonismo

que tiene la imagen es muy válido para captar a posibles lectores reticentes a la lectura; y, por otro lado, hay muchos de estos libros de una gran calidad, que proporcionan experiencias de lectura relevantes, que no son infantiles, que exigen capacidades interpretativas.

Para recuperar este vínculo con el adolescente quiero señalar una cita de Kafka que me gusta mucho:

“Pienso que sólo debemos leer libros de los que muerden y pinchan. Si el libro que estamos leyendo no nos obliga a despertarnos como un puñetazo en la cara, ¿para qué molestarnos en leerlo? [...] Un libro debe ser el hacha que rompa el mar helado dentro de nosotros”.

Una propuesta que se me ocurre en este sentido es empezar con los álbumes ilustrados y vencer cualquier posible reticencia sobre su carácter infantil. Por ejemplo, un álbum contundente que ha seducido a lectores de todas las edades y que despierta resonancias afectivas es *El árbol rojo*, que con la riqueza visual de sus imágenes amplifica los estados de ánimo de la protagonista, puede ser una buena invitación para compartir las respuestas. O, refiriéndonos al mismo tipo de libro que la crítica coincide en calificar de libro-joya, tenemos *El libro triste*, en el que las ilustraciones de Quentin Blake traducen los matices del dolor de un padre que ha perdido a su hijo. O un libro que es realmente un puñetazo, que es *Juul*, un libro sobre la autonegación, ese sentimiento tan adolescente de no aceptarse porque los demás no te aceptan. O bien podemos usar un registro un poco más gamberro y sorprenderles, vencer reticencias, dirigirnos a los anti-lectores militantes, que parece que no lean porque su religión se lo prohíbe, y proponerles libros transgresores. Por ejemplo, este, *El libro de los conejitos suicidas*, que no tiene ni una palabra, solo las muchas maneras que encuentran los conejitos para suicidarse. Es un libro gamberro, pero que necesita a veces reconocer inferencias, reconocer símbolos... Un libro, en fin, muy recomendable.

Vamos a seguir con nuestros criterios de selección. Hemos dicho: despleguemos posibilidades. Vosotros conocéis muchos libros: hagamos que sean lo suficientemente variados, traigamos voces diferentes.

Otro elemento que me parece importante es reconocer las prácticas lectoras de los adolescentes. Además de desplegar este menú de calidad, el mediador debe ejercitarse en indagar lo que supone la lectura para sus estudiantes, hacer visibles las prácticas que para ellos son valiosas (porque muchas veces las tienen pero el discurso adulto las desecha). Y vuelvo a uti-

lizar a Petit, porque adopta una postura muy poco habitual cuando se habla de las lecturas de los adolescentes: en vez de decir lo que deberían leer, propone ejercitarse en escuchar para ver lo que realmente leen los adolescentes que tenemos delante, y este ejercicio de escucha nos permite aprender, ponernos a su nivel y partir de donde están para “estirarles”. Seguramente nos llevaremos sorpresas y deberemos dar cabida o hacer visibles lecturas bastardas para la literatura. Por ejemplo, si aprovechamos ese tiempo semanal o diario que dedicamos en las aulas a la lectura individual y silenciosa, tendremos un observatorio privilegiado para tomar contacto con las lecturas reales, las que ellos se traen de casa, las que intercambian. Podremos ver las lecturas que funcionan entre ellos, y es importante entenderlas, al menos para ver si se han ejercitado y si tienen mecanismos de atracción hacia la literatura.

Sobre lo que puede llegar a significar para los adolescentes esta lectura personal, hay una cita que también me parece preciosa. Dice uno de los jóvenes que entrevistó Petit: “Para mí la lectura no es una diversión, es algo que me construye”. Me parece que es una relación con la lectura realmente envidiable, y esto lo encontró Petit cuando indagó lo que pasaba con los jóvenes que frecuentaban libremente las bibliotecas.

En mi experiencia en este espacio de lectura que hice en el instituto, comprobé, por ejemplo, la fuerza del manga, pero sobre todo asistí al entusiasmo contagioso de mis alumnas por la novela romántica. Y aquí voy a ser un poco provocador, porque no voy a disfrazar el tipo de género que les fascinó a estas alumnas: era la novela rosa de quiosco, la más comercial, la más que nos puede escalofriar. Estas alumnas, además, eran de un 4º de ESO con el currículum adaptado, así que estaban a punto de abandonar las aulas del instituto. Me di cuenta de la penetración que habían tenido: ellas se las traían, se las intercambiaban, incluso decían: “me tengo que leer hasta dos a la vez”. Entonces, ¿qué se plantea? Si queremos evitar que se conviertan en menú único para muchos de estos alumnos que están a punto de abandonar las aulas, es urgente hacerlas visibles, identificar su presencia en las lecturas y comprender los mecanismos de atracción que tienen estas novelas. ¿Cuál es el vínculo, cuál es la fascinación que sienten las adolescentes por este tipo de novela? Está la evasión, pero yo creo que va más allá y se puede hablar de que en este tipo de relación con los textos hay una especie de lectura ingenua de identificación, de participación, en la que la lectora va como enredando su propias fantasías, sus propias experiencias, con los patrones situacionales que le da la novela, y, como decía Petit, esto les permite hacer trabajar su

imaginario y preparar esquemas, hacer como ensayos de actuación.

El problema de partir de estos textos para la apropiación es que el envoltorio de estereotipos y de clichés que tienen tales novelas hace que tengan mucho peligro, que las ensoñaciones provocadas por este tipo de novela se tiñan de ramplonería y de valores retrógrados. Pero, recordemos algunas de las confesiones que, por ejemplo, nos ha hecho Luis Landero esta mañana, o las que nosotros mismos podríamos hacernos, ya que en muchos nuestra vinculación con la lectura empezó con lecturas bastardas, con lecturas inconfesables. Muchos grandes autores confiesan este tipo de relación, y por ejemplo Sartre dice de “estas cajas mágicas” refiriéndose a lecturas *non sanctas*, podríamos decir:

“Debo a estas cajas mágicas -y no a las equilibradas frases de Chateaubriand- mis primeros encuentros con la Belleza. Cuando las abría lo olvidaba todo: ¿era eso leer? No, sino morir de éxtasis”.

Podríamos hablar del manga, pero estamos con las novelas románticas y con estas adolescentes entregadas a este género ¿Qué puede hacer la escuela ante este tipo de lectura? Es un material altamente sensible, porque ellas lo han descubierto, se lo han apropiado, lo sienten como suyo y están orgullosas porque se tienen que leer dos a la vez, pero es de ínfima calidad literaria. Toda intervención ha de partir del respeto hacia esas lecturas, porque las sienten como una conquista personal, pero ha de partir también del reconocimiento, y podemos proponer un itinerario de progresión. Sin movernos del mismo marco en que se encuentran estas lectoras, hay una parte importante: que han descubierto que la literatura les habla al oído. Han tenido un encuentro personal, se ha despertado su fiebre lectora y le ha enseñado algo fundamental para los lectores, que los textos dicen cosas que conectan con su yo más íntimo. Eso tenemos que aprovecharlo. Ahora se trataría, por lo tanto, de estirarlas hacia una experiencia lectora en toda su plenitud. Por ejemplo, en este mismo marco en el que están, sin movernos mucho, podríamos proponer este itinerario: tenemos el *chik lit*, esa novela urbana escrita por mujeres para mujeres, pero que supone ya una ampliación temática y estilística respecto a las novelas románticas que antes mencionábamos, porque esas mujeres tienen ciertas inquietudes profesionales, relegan a un segundo plano la trama amorosa. Y a veces, en autoras como Mariam Keyes, se adopta un punto de vista humorístico que imprime cierto vigor y cierto ritmo a la narración. Si seguimos en el terreno de los *best sellers*, podemos ir a los de un estilo más elaborado, como los de Isabel Allende, por ejemplo; o podemos

continuar con los de Rosamunde Pilcher, que tienen mucho éxito también en el público femenino y tiene más matices psicológicos; o con Susanna Tamaro, si queremos ir un poco más hacia la vertiente psicológica o de autoayuda; o acabar jalonando este territorio con títulos como *Balzac y la costurera china*, o *Mujeres de ojos grandes*, o *El club de la buena estrella*, que supondrían una progresión en este camino de maduración, que ampliaría la capacidad de disfrute utilizando el eje temático de la novela romántica. Podríamos decir que estas lectoras que están entregadas a la *baja literatura sentimental* constituyen un reto para nosotros, porque no podemos dejarlas en manos de una literatura adormecedora, regresiva; deberíamos ser capaces de aprovechar su capacidad para mantener una relación intensa con los textos literarios para ofrecerles lecturas que realmente les ayuden a construirse, como nos decía ese chico al que mencionábamos antes.

Siguiendo con nuestro índice, vamos a irnos ahora al otro lado, a la educación literaria en los criterios de selección de las lecturas. Vamos a incorporar los objetivos de educación literaria, es decir, vamos a hacerles avanzar en la interpretación de los textos que les proponemos.

Uno de los avances es que se ha de ampliar la capacidad de disfrutar de cosas diferentes. Y aquí es importantísimo que la escuela cree sus propios criterios en función de objetivos de aprendizaje escolar, porque, si no, estamos en manos de los catálogos editoriales, que traducen las tendencias del momento en clave temática. Uno puede encontrar libros sobre las minusvalías, sobre la música, sobre la multiculturalidad, pero yo creo que deberíamos juntar nuestros saberes como mediadores, nuestra experiencia con alumnos para formar pilas, paquetes de libros que sirvan para avanzar en retos de interpretación.

Podemos empezar con el criterio temático, por ejemplo: de justicia, de libertad, de preservación de la naturaleza, etc. Os propongo unas ofertas de lectura que les ayuden a conocer y a opinar sobre aspectos sociales, propongo poemas visuales y álbumes radicales, porque no dejan espacio para la indiferencia y ayudan a construir un criterio propio sobre aquellos problemas que ponen en evidencia.

Por ejemplo, el poema visual “Estel”, de Joan Brossa podría abrir un debate sobre el consumismo navideño, o un álbum muy potente, *Revolución*, en el que sin una sola palabra se toma el pulso de la revuelta social y de la rebelión. O el impactante *De noche en la calle*, también un álbum sin palabras en el que se explica la experiencia de un niño *de a rúa*. O el bellísimo *Emigrantes*, una novela gráfica muy premiada en la que se transmite la

experiencia de extrañamiento del que llega a un nuevo lugar, y que consigue que todos acabemos sintiendo esa sensación de extrañeza, de extranjería. O poemas como este de Bertolt Brecht:

Hay muchas maneras de matar.
Pueden meterte un cuchillo en el vientre.
Quitarte el pan.
No curarte de una enfermedad.
Meterte en una mala vivienda.
Empujarte hasta el suicidio.
Torturarte hasta la muerte por medio del trabajo.
Llevarte a la guerra...
Solo pocas de estas cosas están prohibidas en nuestro Estado.

Otra posible vía son los textos para que escriban, para verbalizar historias, para inventarlas. Se ha hablado muchas veces de la escritura, de los diarios: libros como *Un día, un perro*, que invita a reconstruir la historia de ese niño y ese perro que acaban encontrándose. O libros maravillosos como *Los misterios del señor Burdick*, donde cada ilustración tiene solamente el título y un pie de página, e invita al lector a crear la historia que hay detrás de cada ilustración. O libros como *El hombre de la flor*, en el que se describe a un hombre que llega a un pueblo muy gris, que va plantando un jardín, y poco a poco va contaminando de la belleza que representa las diferentes historias de los vecinos que los rodean. Hay mil historias que uno crea a partir de la mirada de este álbum.

Así que podemos poner textos para inventar, para verbalizar, para escribir... O bien podemos poner también textos (y aquí creo que es donde está realmente el reto) para trabajar los diferentes tipos de dificultades que tienen nuestros alumnos, pensarlo en forma de retos de interpretación. Decimos: “leyendo se aprende a leer”, y estoy de acuerdo. Pero no leyendo no importa qué. Digamos que tenemos que ayudar a construir. Por ejemplo, si el sistema de personajes de lo que leen no es suficientemente variado, no se aprende a caracterizarlos. Si la estructura del relato no varía nunca, no aprenden a hacer anticipaciones, a entender las elipsis, las vueltas atrás. Si los recursos de escritura que encuentran en los libros son siempre los mismos, no se aprende a reconocer diferentes géneros, no se aprende a ser sensible a los efectos de la reescritura, de la parodia.

Uno de los retos a lo que nos enfrentamos sería ofrecer libros que enfrenten a cómo se organiza el tiempo o el espacio. *Donde viven los monstruos*,

por ejemplo, es un libro que te enfrenta a eso. O libros que trabajen el sistema de la enunciación, como por ejemplo el magnífico *Voces en el parque*, un álbum ilustrado que para trabajar el punto de vista es estupendo. O poemas visuales, como algunos de Gabriel Guash que nos enfrentan a los retos de interpretación del valor simbólico. Este sería un camino en el que podríamos continuar, el de crear libros para hacer avanzar en este sentido.

Ahora quisiera hacer una propuesta muy concreta. Estaba incluido en lo que he dicho, lo de crear itinerarios de progresión. Hay una propuesta de Guadalupe Jover, las *Constelaciones lectoras*, que seguramente conoceréis muchos de vosotros porque la publicación es de las Bibliotecas Escolares de la provincia de Málaga, y puede encontrarse en Internet. Ella propone la idea de una constelación literaria, exige el sentirse raro (mirada sobre la adolescencia), decide las estrellas del firmamento que formarán esa constelación, y en esa constelación hace como un arco de lecturas que incluye clásicos, literatura de adultos, literatura juvenil. Tenéis un ejemplo a partir de *El diario de Ana Frank*, *El baile* de Némirovsky, *El anillo de Irina...* En fin, que hay una gran variedad de textos. Y además lo hace con una actividad que ella denomina “el tráiler”. Lo mismo que el tráiler de una película me dice si la quiero ver o no, ella, en torno a cada uno de estos libros unidos por el eje temático del “sentirse raro”, hace una lectura selectiva para que cada uno de los alumnos decida cuál de las novelas le apetece leer. Trabaja algunas de las claves culturales, artísticas, estilísticas, pero dice: “nunca todas a la vez”, o sea, que en cada constelación trabaja solo con alguna de estas claves. Otro de los riesgos que se ha adelantado en algún momento de la charla es el de la exhaustividad. Queremos exprimirlos tanto, que queremos decirlo todo sobre todos los libros; en cambio, Guadalupe dice: bueno, tenemos esta constelación de libros, pero no seamos exhaustivos, practiquemos cada vez una de estas aproximaciones diferentes.

Hemos visto los criterios de selección de las lecturas; vamos ahora con las actividades. El otro pilar para la orientación es una cita de Chambers (que me ha recordado algo que ha dicho Luis Landero), que dice algo así como: Aquí hay unos libros maravillosos, aquí hay un grupo de niños, de jóvenes: ¿cómo hacemos las presentaciones?, ¿con qué gestos los ponemos en contacto? Y él hablaba de que el mediador debe ser lo más transparente posible y limitarse a estar en ese encuentro para evitar malentendidos, para hacer las presentaciones.

Los criterios de selección son importantes, porque la capacidad de lectura de nuestros estudiantes es limitada. ¿Qué pueden llegar a leer como máximo?, ¿diez, quince libros al año? Por lo tanto, no podemos proponerles

lecturas inanes, que no aporten nada. El criterio para no perder el tiempo es poner a su alcance libros que realmente valgan la pena.

En las actividades en torno a los libros no olvidemos que nos queremos inspirar en las prácticas sociales. Estamos en el terreno de la escuela, pero estamos intentando formar lectores que se inserten en una sociedad; por lo tanto, nos interesan prácticas que imiten al máximo las que hacemos los lectores sobre las lecturas. Una que me parece fundamental es la discusión interpretativa. Es verdad que con el libro el primer espacio es individual, que hay un diálogo mudo con el texto, pero una lectura no acaba de ser hasta que no se comparte. Su fin natural es el diálogo exteriorizado, el debate interpretativo, aprender lo que otros dicen sobre el texto. Por otro lado, en esta edad de la adolescencia en la que muchas veces se rechaza la lectura como una actividad solitaria que te aísla de los demás, debemos descubrirles la dimensión colectiva de la lectura, hacerles ver que las lecturas ayudan a crear referentes comunes, que te dan un tema para compartir. Esto es también un elemento importante que no debemos olvidar. Los niños aprecian descubrir que son parte de un grupo de iguales, reconocerse como *fans* de determinado personaje o de determinado libro. Y eso, en esta edad en la que la parte social tiene un gran peso, hemos de explotarlo.

En este sentido, hay otro libro de Chambers que os recomiendo, *Dime*, en el que se habla de cómo montar este espacio de discusión interpretativa. Y hay una frase de Sarah, una niña de ocho años que participó en este programa, que dice así: “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él”. Realmente te acabas de definir cuando eres capaz de compartirlo, de ponerle palabras, de explicarlo a los demás. Crear estas comunidades interpretativas es todo un reto en nuestras prácticas escolares, ya que se trata de un espacio en construcción. Tenemos muy poca práctica, sobre todo en los Institutos, en elaborar rutinas de habla realmente viva, exploratoria sobre los libros. Existe cierta reticencia a ceder la palabra, a creer de verdad que lo que ellos puedan decir de ese libro es interesante, es valioso y merece la pena dedicarle tiempo. Y eso, además, no se puede improvisar de la noche a la mañana: nos hemos de formar nosotros como buenos estimuladores de la palabra, y ellos han de aprender también. Uno de los consejos que nos da Chambers para crear este espacio rico en el que las lecturas ayuden a avanzar en la interpretación del libro, es que tenemos que saber esperar, darles tiempo para que elaboraren sus respuestas del libro. Hay que superar el *horror vacui* que sentimos los docentes ante el silencio. Si realmente te interesa lo que quiere decirte, tienes que darle tiempo para que elabore la respuesta. También

dice Chambers que “¿por qué?” no es una buena pregunta. Es una pregunta amenazante. “¿Por qué te ha gustado el libro?” es una pregunta que inhibe la respuesta, es difícil contestar, es demasiado abarcadora. En cambio, él dice que es mejor el “dime””: “Dime qué te ha llamado la atención, dime qué te sorprendió, dime qué no te gustó”. Este “dime” expresa el deseo de colaborar, indica que realmente el maestro quiere saber lo que piensa el lector y anticipa un diálogo más conversacional, no un interrogatorio. También nos recomienda que para hacer avanzar esta discusión interpretativa, para hacerla realmente exigente, les hagamos volver sobre el texto. Porque eso provoca una vuelta al texto, una indagación, una fundamentación de sus respuestas y una relectura exigente para ir construyendo, para rebatir al compañero, para aportar otro ejemplo.

Otra actividad que me parece fundamental también es que se familiaricen con el circuito social del libro. Y aquí voy a volver a aquellas adolescentes entregadas a la *baja literatura sentimental*. En mis clases, habían llegado a la lectura de Bécquer, de Marina Colasanti, de alguna obra de teatro y, en la dedicatoria del libro que me regalaron, me ponían que estaban muy contentas por eso. Pero descubrí que uno de los problemas que tenían estas alumnas de entornos culturalmente muy débiles es que no tenían medios para traducir ese estímulo literario de calidad que habían recibido para traducirlo en el gesto de ir a buscar un libro. No tenían sistemas, así que fueron a lo más fácil, a lo que les vendían en el quiosco, identificado en estas portadas que parecen que te están vendiendo un perfume, claramente dirigidas a las mujeres. Además, esto las hacía sentirse consumidoras adultas, porque las hacía ingresar en el terreno de la literatura ya no infantil o juvenil, sino claramente adulta. Digamos que hay cierto miedo a las librerías, hemos de saber educarlos como los futuros consumidores adultos que serán, ponerlos en contacto con catálogos, con webs que hablen su mismo lenguaje pero que amplíen sus horizontes de elección más allá de la oferta del quiosco o del supermercado. Por ejemplo, cosas como el catálogo del Círculo de Lectores, que utiliza una lógica muy cercana a la de ellas. Si leen *La catedral del mar*, luego dicen “quiero un libro de catedrales”. En el catálogo del Círculo de Lectores, las claves son temáticas: libros exóticos, libros de castillos... Hablan este lenguaje pero, al mismo tiempo, tienen lecturas de calidad. O podemos llevarlos a las librerías, que para muchos de nuestros alumnos son un auténtico territorio comanche; no saben orientarse, no saben cómo buscar, les da miedo. Recordemos a Luis Landero, que acabó con el libro de yoga porque no se atrevía a preguntar... Tenemos que enseñarles a moverse en las distintas secciones, llevarlos a la biblioteca, descubrirles el

acceso a la librería, aprovechar la parte comunitaria, foros, páginas de recomendación, donde puedan encontrar libros: “Si te ha gustado este libro, te gustará este otro”. O que vean (y aquí se mezcla con la parte comunitaria) que Internet les abre las puertas para participar, para compartir sus entusiasmos con otros lectores. Hay páginas editoriales con autores como Laura Gallego y tantos otros, y tienen auténticos *fans*, que no solamente comentan las lecturas sino que recomiendan libros. En fin, se trata de darles armas para no dejarlos en manos del mercado, porque entonces quedarán como lectores de *best sellers* y de las promociones más publicitadas.

Para ir acabando, otra actividad que os quería proponer es la lectura en voz alta. Aquí se ha hablado de dar de leer a los alumnos, y creo que leerles en voz alta es un arma innegable. Un profesor que lee un texto lo acerca a los alumnos. A los adultos, este vínculo atávico de estar alrededor del fuego y que nos cuenten una historia, nos gusta, pero yo estoy hablando de una experiencia muy interesante que hicieron Ani Siro y su equipo de cuentos culturales en Argentina. Los países sudamericanos me dan envidia sana, porque todavía tienen esta fe en el poder salvador de la literatura, esta fe en que la literatura ayuda a fortalecer los derechos de ciudadanía, los derechos culturales de los ciudadanos. A nosotros nos falta esa confianza en el libro. Esa lectura en voz alta era para que los alumnos se formen como lectores en voz alta: forman grupos voluntarios de alumnos que en horas extra (se puede hacer también en las horas de tutoría de lecturas) se forman para leer álbumes, poemas, etc., a sus compañeros y a otros entornos. Profundizan en su propio camino lector a partir de formarse como lectores en voz alta para otros, para los padres, para los compañeros de clases inferiores, para alumnos de otras instituciones educativas. Estos espectáculos de la palabra literaria en voz alta los organizan en torno a un eje temático: uno sobre amores y desamores, otro más existencial o, en fin, sobre cosas que te pasan cuando estás vivo, pero tienen esta unidad temática que les permite el contacto con los libros que les ofrecen los mediadores. Les permite apreciar cómo, desde géneros distintos, diferentes autores abordan un mismo asunto, y para ese fin ponen en escena diferentes recursos: juegos rítmicos, ironía, amor, etcétera. Otra condición es que estos textos han de ser de mediana o corta extensión, y no ocupar más de una hora. Cuando se trata de álbumes, proyectan las imágenes en una pantalla gigante. Así se acompañan la imagen y el texto. Y en este proceso de los alumnos de explorar los textos, *probárselos* - como ella dice-, pasarlos por la subjetividad, van matizando los significados, discutiendo los posibles sentidos del texto, el tono que se adapta mejor a lo que quiere decir, y van organizando su propio

camino lector con un objetivo muy claro: ofrecer este servicio a la comunidad. Además, este espectáculo creció: hicieron también sobres literarios, círculos de lectores, talleres de expresión artística; introdujeron cine, radio... O sea, fue un efecto multiplicador de la literatura porque, además, entraban en comunidades muy desfavorecidas y, por lo tanto, la literatura tenía este efecto de integrar todas las artes y propiciar un acceso a las prácticas culturales en su totalidad.

Vamos a hacer un resumen, porque me gustaría después comentar y que hubiera diálogo. Para acabar este paseo por la dimensión de la labor de mediador, voy a hacer una recapitulación de las pistas que creo que he ido dando sobre cómo programar la lectura literaria.

Digamos que hemos tenido dos pilares: fomentar el hábito lector y la educación literaria. Y marco en el documento que os facilito los dos campos: con fucsia las actividades que refieren a selección de los libros; y con lila las actividades.

En cuanto al fomento de la lectura, hemos visto la necesidad de conocer y respetar sus prácticas lectoras, de hacer aflorar estas prácticas, por inconfesables que nos puedan parecer, y hemos hecho una pequeña excursión a esto con la provocación de una cosa tan poco aceptada como es hacer visible la novela rosa. Después hemos visto que, a partir de aquí, podíamos proponer itinerarios de progresión y, una vez que conocemos su punto de partida, pensar el camino que pueda tirar de sus gustos, buscar itinerarios que partan de sus preferencias pero que amplíen sus formas de disfrutar, y podíamos imaginar otros para otros lectores. Hemos propuesto el de la novela romántica, pero podemos imaginar, una vez que sabemos dónde están, caminos para otros lectores. Estemos alerta, porque estos itinerarios de progresión también los podemos pensar desde la educación literaria, como nos proponía Guadalupe Jover en sus “constelaciones lectoras”; aquí la red de libros sirve para profundizar un tema, para incidir en ciertas claves interpretativas, que ya nos están poniendo del lado de la educación literaria.

La idea es que esta separación en las constelaciones, el fomento de la lectura y la educación literaria, es una frontera que no lo es tanto. Hemos de tener en cuenta estas dos dimensiones, pero sabiendo que en las relaciones entre ambas no hay una frontera clara, que trabajamos las dos a la vez.

Hemos visto, en el lado de las actividades, las de familiarización con el circuito social del libro. Hemos visto en la educación literaria, como criterios de selección, este reto de hacer paquetes de libros como un catálogo provechoso: libros para profundizar en los aspectos simbólicos, libros para entender

mejor el punto de vista... Hacer esta especie de itinerario puede ser muy interesante. Hemos visto las constelaciones, que es un criterio de selección de las lecturas pero también es una actividad, porque a partir de este tipo de libros se hace un diario, una novela (al modo de la de “sentirse raro”; por ejemplo, a partir de *El diario de Ana Frank* se les hace escribir a los alumnos también un diario personal). Hemos visto la discusión interpretativa o la lectura en voz alta pero que están a medio camino; por lo tanto, una de las cosas que me parecen importantes es esta porosidad, este juego entre los objetivos. Los mediadores diseñamos nuestras intervenciones, debemos tener claro qué pretendemos, con qué instrumentos contamos...Y el que estos se interrelacionen entre sí es parte de la gracia, de la riqueza y de la creatividad como profesores, pero eso no nos exime de cierta claridad para saber qué perseguimos cada vez, y creo que esto nos puede ayudar a situarnos en qué lado nos estamos decantando.

Para terminar, voy a revelar el guiño literario que tenía el título de esta conferencia, que es una cita de Enrique Vila-Matas. Él habla del talento, y yo digo “formar lectores con talento”; él habla de la vuelta de lector con talento, y dice:

“Si se exige talento a un escritor, debe exigírsele también al lector. Porque no hay que engañarse: el viaje de la lectura pasa muchas veces por terrenos difíciles que exigen tolerancia, espíritu libre, capacidad de emoción inteligente, deseos de comprender al otro y de acercarse a un lenguaje distinto al de nuestras tiranías cotidianas. [...] Las mismas habilidades que se necesitan para escribir se necesitan para leer. Los escritores fallan a los lectores, pero también ocurre al revés y los lectores les fallan a los escritores cuando solo buscan en estos la confirmación de que el mundo es como lo ven ellos. Los nuevos tiempos traen esa revisión y renovación del pacto exigente entre escritores y lectores. Vuelve el lector con talento.”

Cerraré mi intervención con una metáfora visual que expresa estas funciones del mediador de lectura. Creo que les hemos de tender una mano llena de libros, creo que hemos de ofrecerles un menú variado, rico, de lecturas que afiancen el hábito social, regalar a los adolescentes lecturas hospitalarias y acogedoras, ofrecerles lecturas que les ayuden a construirse, a afianzarse pero, por otro lado, también educar la mirada de los lectores para hacerles ver más, para que construyan sentido, para que sean capaces de interpretar y para, en palabras de Vila-Matas, hacer de nuestros alumnos lectores talentosos.

Público: Buenas tardes. Yo he trabajado en un aula de lectura, en una clase de literatura y me parece que es un arma a doble filo. Te voy a decir por qué. Cuando el alumno tiene un currículum fijado en una serie de lecturas, se centra en estas porque son obligatorias para el curso, y las estudia y las aprende y las analiza, incluso puede llegar a entenderlas, pero porque están en el currículum. Entonces no salimos de un patrón.

Yo trabajo en un colegio en Madrid y creo que todo el planteamiento que ha dado usted del aula de lectura es un poco idealizada. Yo he tenido una clase en la que había hindúes, chinos, un africano, un chico ruso, había chicos gays, chicas lesbianas... Cuando se adaptan a un currículum, no pasa nada, pero cuando abrimos un aula en la que hay una diversidad de alumnos y les dejamos más expansión para poder elegir el tipo de lectura que puedan hacer, hay un problema. Porque no todos leen lo que quieren, y no todos pueden leer lo que quieren. ¿Qué tipo de libro damos para leer?, ¿lo damos nosotros?, ¿lo eligen ellos? Si lo damos nosotros, el alumno puede quejarse. Yo he tenido un alumno africano que decía que en los libros no aparecían personajes africanos. Le di por ejemplo un libro de Toni Morrison para que leyera, y Tom Sawyer, pero decía que veía que siempre los negros aparecen en segundo plano, que nunca aparecen una reina negra o un héroe negro en los libros que leía aquí en España, en los que circulaban por las librerías. Otro problema era que el chico gay decía que por qué tenía que leer siempre libros en los que había chicos y chicas, que por qué no había libros de chicos y chicos, o de chicas con chicas. La pregunta es: ¿cómo resolveríamos en una aula de lectura (en la cual salimos del currículum un poco y ya nos arriesgamos a que el alumno se abra más porque pueden extenderse más las lecturas), cómo, digo, resolveríamos ese problema, cuando hay una multiculturalidad dentro de los alumnos y diferentes inclinaciones sexuales o ideológicas? Es un poco complicado. Mis alumnos me decían: “Joaquín, aconséjame libros para mí, porque los que has recomendado no me interesan; no van con mi ideología, no me dicen nada, son como los que están en el currículum”. Luego, en clase, para que no les vean leer cierto tipos de libros que ellos creen interesantes por su propia personalidad, algunos los llevaban cubiertos con papel, para que no se viera la carátula. ¿Cómo podemos resolver ese problema en un aula?

Ana María Margallo: Es que yo creo que precisamente el aula que tú me describes es el aula ideal para lo que yo he presentado, que es desplegar posibilidades. Dejarles que traigan las lecturas, dar confianza para que poco a poco quiten el forro. Si no entienden el idioma, también pueden tener experiencia de

lecturas con álbumes sin texto. Precisamente si no das una lista cerrada, sino que esa biblioteca está abierta, estás imitando las prácticas sociales: se puede un día ir a la biblioteca y que ellos cojan los que les parezca.... Este tipo de aula es la que recoge mejor la idea de lo que yo planteaba: un aula en la que se lee como se lee fuera, sin cortapisas, en la que toda lectura es válida, en la que se puede abandonar un libro y todas las lecturas son aceptadas. Esa optatividad que estamos intentando en las aulas, en ese espacio más libre, es la que puede responder mejor a estas necesidades variadas de lectura.

José García Oliva: Yo me atrevo a insistir en un libro que tú has citado, que es el de *Emigrantes*, que no tiene texto y donde se puede encontrar cualquier persona que se encuentre solo, distinto o como sea.

Público: Buenas tardes. En primer lugar quería felicitarte, porque has aportado un montón de cosas interesantes, con muchísima claridad, y has planteado algunas que a mí me gustaría aclarar o que intentarás abundar en ellas. Volviendo a lo que decía Landero esta mañana, el alma lectora frente al alma curricular que nos mantiene siempre escindidos, ¿qué arma podríamos utilizar para saltarnos ese límite?

Por otra parte también ha dejado entrever, lo ha dicho de pasada pero a mí me parece enormemente importante, que parece que somos los profesores que educamos literariamente o que queremos educar literariamente, cuando lo que tenemos que hacer es educar lectoramente, y has señalado también la necesidad de que otras facetas de la educación se incorporen a estas cuestiones. ¿Qué piensa de eso?

Ana María Margallo: Sobre la primera pregunta, la que has hecho sobre lo curricular, yo pienso que aquí tenemos un gran reto, porque lo curricular tiene mucho peso. Yo pensaba, ¿debe ser el currículum tan diferente del de Cataluña? Y me decían que no tanto. El currículum, al menos en toda la ESO, habla de géneros, habla de recursos, habla de construir el sentido crítico, y creo que eso se puede hacer desde la lectura. Hemos de aprender todavía a programar, claro: un siglo va detrás de otro y por lo tanto eso es de muy fácil programación, y en el momento que abandonamos las muletas cronológicas es lógico que sintamos cierto desconcierto. Pero también es cierto que las lecturas son muy ricas y podemos ir tratando esa educación literaria, hemos de ir construyendo sabiendo qué libros permiten una progresión en el dominio de diferentes capacidades interpretativas. Aunque para mí una de las cosas fundamentales es convertir la

interpretación en el eje, no queremos hacer filólogos en pequeñito, queremos hacer alumnos que sean capaces de leer a Enrique Vila-Matas, Alice Munro, y alguno llegará al *Ulises* de Joyce. Quizás no todos hemos llegado al *Ulises* de Joyce, pero se puede leer el currículum de manera que vayamos hacia eso. Quizás no siempre, quizás llega luego el bachillerato y nos da el tajazo... Pero pienso que hay resquicios en los que podemos estar.

La segunda pregunta me parece un tema apasionante y recojo esta especie de rebelión que muchos habéis mostrado hacia los libros de texto. A veces podemos llegar al absurdo, a la gran perversión de que abrir los libros digitales, Internet, arrincone todavía más la biblioteca y parece todavía más los ámbitos del saber. Crear una escuela en la que no se lee, donde no hay libros, es, como dice Teresa Colomer, como ir a una piscina en la que no se enseña a nadar. Vamos a una escuela donde no hay contacto con los libros, y practicar esa porosidad de que, si estoy leyendo algo de matemáticas me aparezca un libro que tiene que ver con eso, crear un mundo poblado de libros, yo creo que es enormemente enriquecedor. El libro de texto deja de ser el oráculo y convierte el acceso a diferentes tipos de libro en algo natural que se diera con espontaneidad en nuestros alumnos. Es un reto que deberíamos afrontar, y para eso tenemos que fabricar nuestra mochila lectora, aumentarla mucho, estar atentos, conocer esos libros fantásticos. Nadie puede recomendar la *Enciclopedia de las cosas que nunca existieron* si no la conoce, pero también se trata entonces de crear foros, de intercambiarlos cromos, de ir diciendo: "Mira, este libro funciona bien para esto", quitarnos esta especie de losa de peso del currículum, y aprovechar de esta flexibilidad que creo que nos da.

ROSA TABERNERO

La literatura en la enseñanza secundaria

Tomás Rodríguez Reyes (presentador): “*Leer para vivir*”, fue lo que grabó Flaubert en la cabecera de su cama con una navaja. Esta es una afirmación que puede adecuarse perfectamente al cometido de este congreso, ya que vida y literatura, a través de su enseñanza, no dejan de convivir nunca en la vida de un lector. No todos los lectores pueden ser profesores de literatura, aunque los buenos profesores de literatura tengan que ser inevitablemente excelentes lectores. Escribí esta sentencia después de enterarme de que la profesora Rosa Tabernero iba a disertar sobre la literatura en la enseñanza y después de hablar con ella acerca de su intervención.

Rosa Tabernero es profesora titular de Universidad, del Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza, especialista en Literatura Infantil y Educación Literaria, imparte clases en los Grados de Maestro y en el Máster de Investigación y de “Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales”; es directora asimismo del postgrado “Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles”; es además la investigadora principal del grupo de investigación “Educación para la lectura”, y dirige la colección de prensa universitaria “Repensar la educación”.

A todo ello, podemos sumar la publicación de diferentes libros como *Contar en Aragón, Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* o *Nuevas y viejas formas de contar el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Nuestra interlocutora posee por lo demás una dilatada experiencia como profesora en esa franja de la sociedad que decide convertirse en docente y que termina explicando la literatura y otras cosas en el aula.

Sin embargo, confieso que el título de la conferencia que vamos a escuchar a continuación nos sitúa sintácticamente en el meollo y en la sustancia de este congreso: la literatura “en” la enseñanza, ya que es distante en cuanto al membrete de la enseñanza “de” la literatura. Quiero decir, que la literatura como fenómeno estético y social, cultural y artístico, ha tenido una trayectoria determinada en la historia de la enseñanza, aunque en muchas ocasiones fuese análoga o distante. Por lo tanto, la confluencia de la literatura y de los métodos pedagógicos de enseñanza desde la antigüedad serán algunos de los derroteros por los que nos llevará la conferencia de Rosa.

Por otro lado, y teniendo en cuenta su trayectoria académica, que abarca desde el estudio de la estética de la recepción, el análisis del discurso o la educa-

ción literaria, ofrecerá la profesora una panorámica actual, podríamos decir en sincronía, del rendimiento en la enseñanza de nuevos formatos como “el libro álbum”. Sin embargo la temática del congreso y el título de esta intervención me han hecho repensar los versos de Borges: “*que otros se jacten de los libros que les ha sido dado escribir, yo me jacto de aquellos que me fue dado leer*”. He estado repensando y releendo algunos pasajes de *La vida del doctor Samuel Johnson*, escrito por su inseparable James Boswell, en el que lo describía leyendo en la mesa como un lector canino (que devoraba los libros caninamente), y he estado pensando en un pasaje que me resulta una de las lecciones más extraordinarias sobre el impacto que tiene la lectura en la vida del hombre. Es ese en el que San Agustín, cuando llega en el S. IV a Milán, tiene un encuentro con San Ambrosio -es la época en la que la lectura en voz alta es lo común-, y lo ve en silencio con un libro en las manos y paseando, moviendo los ojos vivarachos sobre las líneas. San Agustín pensó que San Ambrosio estaba poseído por algún ente maligno, pero estaba poseído por el afán de la lectura, y creo que es eso lo que la profesora Rosa Tabernero nos quiere ofrecer esta tarde. Muchas gracias, Rosa, tuya es la palabra.

Rosa Tabernero: Muchas gracias. A veces presentaciones como esta..., no sé, yo seguiría oyéndote y me quedaría encantada si tú dieras la conferencia. Por otra parte, después de la espléndida conferencia e intervención de la doctora Margallo, creo que necesitamos un tiempo también de relax. Comenzaré, como mandan los cánones -y de cánones se ha hablado ya mucho en este congreso-, por agradecer a la Fundación Caballero Bonald la amable invitación. Para mí es la primera vez y, como todo, las primeras veces se disfruta muchísimo más.

Antes, mi presentador hablaba del título, y, cuando mantuvimos una conversación telefónica hace muy poquito, me decía que le parecía acertado. Yo le dije que a mí también, que no sabía de dónde había salido porque me suele ocurrir que cuando me invitan a un sitio para el que hay mucho tiempo por delante digo lo que me parece, lo que se me ocurre en ese momento, y luego tengo que acarrear con las consecuencias, que es lo que me ocurrió cuando tuve que enfrentarme a preparar esta charla, porque realmente la literatura en la enseñanza en un congreso como este es todo y es nada, es decir, puedo decirlo todo o puedo no decir nada. Quizás supongo que con una idea bastará.

Por otra parte, tengo que confesarles que, cuando hablamos de enseñanza de la literatura, a mí me chirría un poco, por aquello que decía Borges

de que sólo enseña poesía quien la detesta, o cuando Pierre Bourdieu hablaba de la literatura y del aula, diciendo más o menos que las escuelas lo que hacen es acabar con ella.

Hemos intentado evitar, y de hecho en la conferencia anterior se ha visto, hablar de *enseñar* literatura: ahora mismo se habla de *educar* literariamente. Es verdad que el verbo “enseñar” tiene esos matices de imposición que parece que con la literatura chirrían. Es casi casi contradictorio, y casi casi también es moneda de cambio habitual hablar de educar en la literatura, educar para la literatura, de educación literaria.

Sea como fuere, porque yo tengo la impresión de que a veces nos perdemos en los términos: a veces las palabras nos ayudan a encontrarnos y otras veces nos pierden. Decimos educar, enseñar, pero todos sabemos que estamos hablando ciertamente de un concepto bastante contradictorio en cuanto a que se trata en el fondo de hablar de una práctica que camina en unas fronteras muy débiles, entre lo privado y lo público. En este aspecto, en la conferencia anterior la doctora Margallo hablaba de un libro de Michèle Petit que yo les recomiendo: *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. Pues bien, en este libro Michèle Petit decía que a la escuela no se le atribuye cierto derecho de fiscalización sobre un ámbito eminentemente privado, y recordaba a este respecto cómo ella sintió estupor cuando oyó a una pedagoga hablar en su centro de trabajo a unos adolescentes, pidiéndoles que le contaran cuáles habían sido sus experiencias con la lectura. Evidentemente, Michèle Petit pensó que en ese momento se estaba realizando una labor de intrusismo en un ámbito en el que nadie puede entrar, en el ámbito de lo privado.

Educación, o enseñanza, llámenla como quieran, pero estamos hablando del espacio público y del espacio privado de una actividad, porque la lectura es una actividad íntima, que desde luego sale a la luz cuando la compartimos.

Por otra parte, ya se ha mencionado aquí cómo los marcos curriculares nos han estado hablando en muchas ocasiones, y siguen haciéndolo, de términos como “el placer de la lectura”, de “educar en la lectura”, etc. Hemos visto en el currículo infantil, y en el de primaria en el de secundaria también, cómo paulatinamente han ido apareciendo esos términos de goce, de disfrute, y yo tengo que decir -puesto que mi ámbito de trabajo está en la Universidad-, que la Universidad poco ha hecho por todo esto. Nosotros podemos hablar de un marco curricular que a veces nos constriñe, es verdad, en infantil, en primaria, en secundaria, pero lo que sí tenemos que decir -y de esto doy fe- es que en la Universidad donde yo trabajo, en la Facultad de Edu-

cación, preparo a maestros, a los maestros que tendrán que fomentar y crear esos lectores: de primaria, secundaria, y que luego llegarán a la Universidad.

Yo les tengo que decir muy claramente que los planes de estudio no están promoviendo los hábitos lectores, incluso desde su propia configuración. En Magisterio, los Grados de Maestro ya este año han empezado en el espacio europeo de educación superior, pero hasta ahora las titulaciones de maestro han tenido Literatura Infantil como obligatoria sólo en Educación Infantil (en el mejor de los casos). Los maestros de Primaria no han podido conocer nada de literatura infantil, ni de juvenil, puesto que nada se les ha ofrecido desde el ámbito universitario. Qué decir ya de las licenciaturas de Filología, en cuyas aulas han aparecido los clásicos, las literaturas canónicas, la gran literatura, y en ningún momento se ha hablado de educación, ni se ha hablado de cómo llegar a las aulas. Ahora esto parece que va a cambiar, pero en principio creo que es ahí donde nos tenemos que situar.

Realmente, cuando uno se acerca a la enseñanza de la literatura, a la educación literaria en las aulas, se encuentra con que históricamente hemos tenido una historia de desencuentros metodológicos. La teoría de la literatura ha caminado por unos senderos crípticos en la mayor parte de las ocasiones, y didácticamente no hemos tenido posibilidad de concretar.

Hagamos, pues, un poco de historia. En esta primera parte de la conferencia les he hablado del título, ahora vamos a ver qué ha pasado con la enseñanza de la literatura históricamente. Con el método historicista, todos hemos aprendido la literatura desde el punto de vista cronológico, pero hubo un momento, evidentemente, en el que se desechó todo este paradigma historicista para pasar al paradigma estructuralista (con el comentario de textos, etc.), y en un principio nos pareció que podíamos encontrar ahí la esencia de la literariedad.

Decía Lázaro Carreter (al que hay que reivindicar también, aunque sus libros parece que han pasado un poquito de moda) y Daniel Pennac, que el comentario de textos ha sido una de las grandes losas de la literatura. Y es verdad; todos hemos vivido situaciones estresantes con el comentario de textos, a todos nos han acostumbrado a leer para decir cuál era el título, cuál era el argumento y caer en aquellas contradicciones de tener que explicar la poesía. De tal manera que lo que el poeta había declarado en cuatro versos, nosotros lo convertíamos en cinco folios de explicación y nos quedábamos realmente satisfechos, porque *habíamos aprendido literatura*.

Este comentario de textos, que hoy parece superado a través de las teorías de la estética de la recepción, donde nos vamos aproximando al lector,

creo que también hay que empezar a pensar en recuperarlo en parte. La teoría de la literatura nos ha ido centrando poco a poco en el lector y es ahí donde la educación literaria, el modelo de enseñanza de la literatura, ha podido beber más. Y, en la medida en que el enfoque comunicativo de la enseñanza se ha ido centrando en el receptor, nosotros hemos podido explayarnos más y hemos podido encontrar ciertas herramientas con las que afrontar la enseñanza, la educación literaria en las aulas.

En este sentido, pues, la teoría de la literatura con la presencia del concepto de intertextualidad, del concepto de lector modelo, del concepto de experiencia hermenéutica, etc., ha ido aproximándose a las necesidades de las aulas de Primaria, Infantil y Secundaria. Esto es, cómo afrontar el proceso de la lectura, qué es ser lector y, por otra parte, cómo se aproxima el lector a los textos en el acto de lectura. Dejamos de hablar de enseñanza de la literatura y nos acercamos a un modelo de educación literaria que, además de beber de esta estética de la recepción pragmática donde ya el punto de mira está en el lector, se ha nutrido también de un discurso, de un enfoque que tiene que ver con la emoción. Y es de emoción de lo que estamos hablando, porque la literatura es un arte.

En la charla anterior, hemos oído hablar de Michèle Petit, pero en este maremágnun que estoy intentando desarrollar hay que recordar también *La experiencia de leer* de Lewis, de los años 60', donde se desarrolla este enfoque centrado en la emoción, en el acto de leer como una construcción del individuo. Una construcción del individuo que tiene que ver, como digo, con teorías como la de Lewis. O, ya partiendo de toda una constelación posterior, tenemos a Rosenblatt con el enfoque transaccional, donde se entiende que el acto de leer, o la lectura, es una transacción de bagajes entre el emisor y el receptor, entre el lector y el escritor, y que solamente ahí nos podemos centrar para abordar didácticamente el hecho de la literatura. Lewis, Jorge Larrosa, Margaret Mead, Michèle Petit: la sociología de la lectura. Hemos mencionado aquí -lo ha hecho también la doctora Margallo-, *El libro de lecturas* pero tienen, si les apetece, *El arte de leer en tiempos difíciles*, editado hace poco en Océano Travesía, o *Una infancia de libros*, ambos de Michèle Petit.

En principio la sociología de la lectura incide, partiendo de estas fuentes teóricas, en que hay que construir al lector y que el lector encuentra en la literatura una proyección, una construcción de su identidad, un asidero con el que afrontar la vida. Es partir de la vida para llegar a la literatura, y partir de la literatura para explicarnos la vida. Si yo echo en falta algo a las teorías de Michèle Petit, por otra parte espléndidas, es que en algún caso parece que el

lector tiene que ayudarse de la literatura y se nos olvida la esencia misma, que no es otra que el desvío poético. El desvío poético, la metáfora, porque nos construimos y aprendemos a vivir con metáforas, nos explicamos la vida a través de la metáfora y yo creo que morimos también con metáforas. Es lo que podemos encontrar en la literatura y es lo que quizá a esta sociología de la lectura le ha faltado, entender la lectura literaria. Y yo hablo de lectura literaria sin descuidar todo lo que ya se ha dicho en la anterior conferencia sobre el libro informativo, que es otro de los libros que hoy debe ocupar un espacio en las aulas de Infantil, Primaria y Secundaria. Entre otras cosas, porque el currículum ya nos obliga a tener, por lo menos en Primaria, una hora de lectura al día, y esa hora es para todos, no es solamente para los profesores de Lengua y Literatura. Nosotros hemos estado viviendo ese retroceso de la literatura en función de la lengua, un enfoque que a la literatura no le ha ido demasiado bien. En este sentido, ya Lázaro Carreter hablaba de que las clases de Humanidades iban de alguna forma dejando espacio y huecos para otros tipos de disciplinas, y ahí nos hemos encontrado.

El enfoque emocional, la aproximación del lector al discurso -y tengamos en cuenta que no hay buenos o malos libros, sino buenos o malos lectores-, depende también de unas maneras de leer o de otras. Yo creo que este es el enfoque que nos puede interesar, sin descuidar todo lo que la historia nos ha enseñado. El enfoque historicista que ha sido tan denostado, yo lo necesito porque necesito saber dónde estoy, porque hay discursos que solo se entienden a la luz de la historia. Posiblemente todos, porque es muy difícil pensar que el discurso literario es algo aislado. Necesitamos el enfoque historicista, cronológico, necesitamos entrar en qué consiste la literatura y necesitamos, cómo no, entrar en lo que nos ha dado el taller literario, que creo que es una reivindicación muy necesaria porque la literatura no es algo que se lee, es algo que también se escribe. Nosotros hemos visto en proyectos de investigación cómo el lector inmigrante en muchas ocasiones utiliza el discurso literario simplemente como efecto para poder luego escribir, necesita escribir para poder sentir y explicarse, como en el fondo lo necesitamos todos.

Esto sería más o menos lo que ha pasado hasta ahora en la historia de la enseñanza de la literatura y qué puede aportar el enfoque emocional, el enfoque de la construcción del individuo, el enfoque de la construcción de sentidos. Sin olvidar, por supuesto, que este acto privado tiene que ser ayudado de una presencia social y se produce con el ánimo de crear individuos con criterio, de crear individuos libres, es decir, que puedan elegir.

Hay un libro que creo acaba de publicar Víctor Moreno -y que a lo mejor han visto en el stand habilitado por esta Fundación, donde están algunos de sus libros-, titulado *La manía de leer*, un libro casi enciclopédico por la cantidad de discursos que recoge sobre la lectura. Él habla de una manera peyorativa sobre los fundamentalistas de la lectura y, en este fundamentalismo de la lectura, dice que se ha hecho muy poquito en virtud de un discurso práctico, y que la lectura ha ido acompañado desde este enfoque emocional de un discurso autocomplaciente donde parecía que teníamos que ser una especie de misioneros para crear lectores. Y que, en el fondo, a nada ni a nadie ayuda este tipo de enfoque cuando un profesor se enfrenta a un aula de secundaria, cuando un maestro aparece en un aula de Primaria o de Infantil.

Yo disiento del profesor Moreno; creo que todo tiene su tiempo y sigo un discurso historicista, sigo un discurso estructuralista, un discurso pragmático... Todos nos hemos formado quizás con Umberto Eco, pero también tenemos que decir algo de ese enfoque emocional, fundamentalista, donde creemos que la lectura, si no nos hace mejores, no sirve de nada. Un maestro con mucha experiencia me dijo en cierta ocasión: “en el fondo me parece muy bonito esto de la lectura, pero si no leen no pasa nada”. Claro que no pasa nada, porque quien no lee no sabe lo que se pierde. Por tanto, si no leen, no pasa nada.

Con este mar de fondo metodológico, con estas propuestas didácticas y con el hecho de que el enfoque emocional nos da buenas ideas, pero necesitamos concretar, realmente yo les propondría reflexionar sobre qué nos encontramos hoy. Y nos encontramos hoy -y hablo ahora mismo de datos- con que el Instituto de Evaluación en el Estudio Internacional de Progreso en la Comprensión Lectora, en el informe español dice lo siguiente: “Destaca que cuanto mayor es la dedicación de los padres a la lectura, mejor comprensión lectora manifiestan sus hijos; cuanto más se lee en el hogar y mayor número de libros hay, más capacidad de comprensión de los niños”.

El tan traído y llevado Informe PISA también utilizó específicamente el índice socio-económico y cultural que englobaba aspectos como los estudios de los padres, la posesión de libros y constató que existe una correlación entre los niveles socio-económicos y culturales de la familia y la comprensión lectora de los niños.

La educación puede remediar esta situación. Pero la verdad es que cuando yo leí estas conclusiones pensé que para este viaje no necesitábamos alforjas, porque estamos pensando que la extracción social de nuestros alumnos, y creo que ustedes lo podrán confirmar, evidentemente arroja unas conclusiones no demasiado halagüeñas: a mayor nivel socio-económico y mayor

formación de los padres, mejores posibilidades en la comprensión de la lectura. Por lo tanto, ¿quién tiene que asumir la responsabilidad? Porque yo he oído a muchos maestros y profesores de Secundaria decir que si los alumnos no leen es porque socialmente la lectura no se favorece, ya que tienen muchas posibilidades de ocio: el ordenador, la televisión, etcétera. Por lo tanto, el maestro dice: “No tenemos nada que hacer, no podemos ir contracorriente”.

Yo desde luego pienso que con estos resultados la escuela tiene que hacer justamente lo que le corresponde, es decir, fomentar la igualdad. Esta es la labor fundamental de los maestros. Juan Mata, en un artículo publicado en un volumen colectivo coordinado por Antonio Basanta, que se titula *La lectura* y está en Anejos Arbor, habla de cómo hoy la escuela, más que nunca, tiene que favorecer la igualdad, porque es el único espacio al que los alumnos o la mayoría de la gente accede y, por lo tanto, habrá gente que sólo pueda leer ahí, en la escuela.

Ha habido políticas de todo tipo de animación a la lectura, de creación de clubes de padres, pero no han sabido diagnosticar cuál es el fundamento de todo esto. Yo he dirigido clubes de padres y clubes de lectura, y no creo que funcione en exceso, porque los padres y las madres que van a esos clubes de lectura, con muy buena voluntad, organizados por los colegios, los institutos, etcétera, son los padres y las madres que leen; por lo tanto, no hacemos nada, o al menos esa es la experiencia que yo tengo en Aragón: los padres y las madres que van a estar en esos clubes no necesitarían estar allá, están porque les interesa y están además porque en su casa la lectura es algo fundamental. Funcionamos por imitación, y estos padres y estas madres que yo querría que estuvieran no están nunca, no están porque no llegan, no están porque no pueden, no están porque no tienen tiempo o porque sinceramente ni siquiera han entrado en este tipo de circuito.

Si a todo esto le añadimos un informe de los profesores Larrañaga, Yubero y Cerrillo. la Universidad de Castilla-La Mancha, del año 2008, donde se decía que el 40% de los estudiantes universitarios no lee y el 16% lo hace de manera ocasional, u otro de la Universidad de Sevilla del año 2009 en el que, según Cristina Granado Alonso, entre los estudiantes de Magisterio solo el 36% de los estudiantes se declara lector y que el 70% posee una educación lectora-literaria, escritura incluida, totalmente deficiente, tenemos un triste panorama.

Esto es lo que tenemos. Pero quiero decirles que realmente creo en la necesidad de la lectura, y creo en la necesidad de que hagamos una revolución. Eso es lo que les vengo a proponer, que hagamos una revolución, y para ello

me atengo a unas palabras de Gabriel Janer Manila, de un libro titulado *Literatura oral y ecología*. En él, Janer Manila habla de que oyó –o leyó, mejor dicho-, a Juan Cruz hablar con el profesor Emilio Lledó, que venía de un viaje en el que había visto unos chavales que solamente estaban pendientes de las máquinas, que no habían mirado el paisaje en ningún momento. Entonces Juan Cruz le decía: “Y ante eso, ¿qué hacer, profesor Lledó?”, y él contestaba: “La revolución de la lectura”.

Por otra parte hace muy poquito, en mayo de 2010, María Teresa Andruetto hablaba en el Congreso Iberoamericano de Lectura de la necesidad de reivindicar la idea de maestro y una escuela que tienen mucho por enseñar, un maestro y una escuela que nos ayuden a pensar acerca de nosotros mismos. En el fondo, María Teresa Andruetto hablaba de la ideología de Paulo Freire, pero esa revolución de la lectura es la que estamos pensando y la que queremos todos.

Hay otro libro de Aidan Chambers -la doctora Margallo ha citado *Dime y El ambiente de la lectura*- que a mí me ha fascinado últimamente porque quizás es el sentido común en su mayor expresión, que es *Conversaciones*, publicado por Fondo de Cultura Económica en México. En el año 2008 ha llegado a España, aunque evidentemente es bastante anterior. Chambers dice algunas verdades de Perogrullo, pero a veces tenemos que ir al sentido común si queremos llevar a cabo la revolución de la lectura. Él no habla de la revolución de la lectura, pero sí dice en una conversación que “cada vez que sea posible, haga pasar al maestro y al estudiante por la misma experiencia que el maestro va a pedirle a sus niños”.

Ustedes me dirán, ¿y qué hacemos, si las estadísticas nos dicen (y ahora ya hablo de mi experiencia) que los maestros no leen, que no se han formado como lectores y que tenemos que llevar a cabo una revolución a través de la lectura, necesaria además porque nos necesitamos construir como individuos? ¿Qué es lo que se me ha ocurrido a mí? Yo cada año, cuando entro a las aulas de Magisterio, pregunto cuánta gente se considera lectora; este año, de ochenta personas que estaban en clase, cinco levantaron la mano, cinco eran lectores. Y de verdad creo que la llave de la promoción de la lectura la tienen los maestros y los profesores, pero también creo que si los profesores de Secundaria recibieran unos alumnos formados por maestros con ese hábito lector entonces estaríamos hablando hoy de otra manera.

Por lo tanto, creo que todas las campañas de la lectura, de fomento de hábito lector, de educación literaria, ese modelo de educación literaria centrado en el lector que se construye a sí mismo y que construye su propio itinerario,

necesitan partir de algún punto. No podemos perdernos continuamente y decir: estamos formados o no formados, sino que necesitamos empezar a pensar que hay que concretar las propuestas, y que esas propuestas deben tener una posibilidad tangible en el aula. Por ello, mi revolución de la lectura, o mi manera de empezar a hablar de la revolución de la lectura, va a ser que la responsabilidad la lleve la Universidad. Si podemos formar unos maestros que tengan ese hábito lector, que entiendan la lectura desde la construcción del individuo, posiblemente luego todo nos será más fácil.

En este sentido me dirijo ya a la segunda parte de la conferencia, que es intentar formar a los maestros en las aulas de la Universidad como lectores. Por tanto, el reto es doble: por una parte, intentar que se formen en este discurso de metodología; y por otra, que ellos mismos se recuperen como lectores. Entonces, ¿qué es lo que propongo? La primera cuestión que reivindico es una reflexión fundamentalista -que decía Víctor Moreno- y necesaria. En consecuencia, yo hablaría de cinco o seis lecturas básicas que recomiendo a todo formador o mediador.

En primer lugar cuando se habla de literatura es verdad que se habla de lenguaje y se habla de un individuo. En este sentido reivindicamos la presencia en las aulas de Magisterio y en el Máster de Secundaria de Formación de Profesores las enseñanzas -nunca demasiado recordadas- de Gianni Rodari, que en la *Gramática de la fantasía* proponía algo así: que necesitamos el uso de la palabra para todos, no para que todos seamos artistas, sino para que nadie sea esclavo. Es decir, palabra y libertad. Y él lo hacía a través de la literatura, del discurso y del manejo de las posibilidades que nos dan la tradición oral, las historias que nos han contado, porque es verdad que la literatura ha sido arrinconada en virtud o en detrimento del lenguaje, pero no olvidemos que la literatura está hecha de palabras, de lenguaje. Por eso me parece que reivindicar a Rodari en la formación de los profesores es fundamental y con él también, por supuesto, todas las teorías de Daniel Pennac, que en el año 1993 escribe *Como una novela* y trae un aire fresco a la enseñanza de la literatura. Cuando mis alumnos lo leen, dicen: eso es lo que quería yo. Y es que Daniel Pennac deshace el concepto de obligatoriedad, dice por ejemplo: “El verbo leer no soporta el imperativo”, que es una de sus grandes frases, o “qué pedagogos éramos cuando no necesitábamos la pedagogía”, refiriéndose a que hemos intentado utilizar la literatura para instruir, educar, enseñar. Cuando el niño nace, en ningún momento nadie le intenta enseñar, simplemente se le intenta acompañar, se le intenta hablar, se le intenta imbuir del sonido de las palabras, de la poesía, etcétera; pero en el momento en que saben leer se acabó, el mundo ya realmente es de las personas iletradas.

Los niños de Infantil tienen mucha suerte, se les cuenta mucho, se les habla mucho, pero el niño de Primaria ya camina solo. Y no es así, hay que acompañar en el proceso de la lectura. Estas son las ideas de Pennac; él habla de la necesidad de no obligar, habla de quemar las fichas de lecturas, o de la libertad del lector, en un decálogo precioso donde manifiesta la necesidad de dejar el libro si no te convence, del derecho al silencio, del derecho a no leer. Todo eso está muy bien, y es verdad que Pennac en su momento, en el año 1993, tuvo su sentido. Pero también les digo otra cosa: después de serenar un poco los ánimos, pienso que el verbo leer sí que soporta el imperativo, o debe soportarlo, y reivindico otra vez la labor de la escuela, donde necesitamos marcar unas lecturas. Mis alumnos de la facultad me suelen decir “Si no hay que obligar, no nos obligues tú”, y yo les digo que alguien tendrá que hacerlo. Es decir, el concepto de obligatoriedad no tiene que ver con el de imposición. Imponer es otra historia, pero desde luego creo que tenemos que reivindicar la presencia de los clásicos, la idea de que alguien tiene que decir en algún momento qué tenemos que leer, y tenemos que creer en esa palabra. Quizá también ahí nos hemos confundido diciendo que es mucho mejor que ellos elijan entre las miles de propuestas y posibilidades. Y puede que sea así, pero al fin y a la postre alguien tiene que decir que en algún momento debemos leer *El Lazarillo*. A los alumnos los podemos acompañar, podemos utilizar la lectura en voz alta, podemos hacer metodológicamente lo que queramos, pero hay lecturas que yo estoy echando de menos. En este sentido, hace muy poco en el aula de tercero de Magisterio, recuerdo haber utilizado algún verso de Machado como el de “Caminante no hay camino...” y no me recogió el intertexto nadie. Eso da qué pensar, y me refuerza en la idea de que necesitamos reivindicar a los clásicos, porque los hemos perdido, se no se han ido por el camino.

Esta mañana he oído hablar no muy bien de la literatura juvenil. Como en todo, hay una literatura juvenil de calidad y otra que no lo es. Cada cosa tiene su momento, pero desde luego hay una serie de lecturas que solamente se van a realizar en las aulas, y es necesario decir que nadie se acerca a *La Celestina* voluntariamente, si alguien no se la ha presentado ni le ha ayudado a entenderla. Luego, todo esto tomará fuerza en otros momentos, pero en principio alguien tiene que marcar un itinerario. Yo lo reivindico porque creo que también es una de nuestras responsabilidades. Pero, con sus defectos y con sus virtudes, Pennac representaba un soplo de aire fresco en los años en los que escribe, frente a una literatura que se había convertido en asignatura académica y que poco tenía que ver con esa idea de construir al individuo y de explicar las necesidades que tenemos todos a la hora de vivir.

Otras de las obras fundamentales que suelo recomendar *Lecciones de poesía para niños inquietos* de Luis García Montero, porque es fantástica y necesaria la reflexión que él hace sobre qué es la poesía, cómo nos hemos perdido en los comentarios, en la necesidad de la métrica, de la retórica, cuando parece que no tiene mucho sentido el hablar de cuartetos, de cuartetas, de metáforas o de sinécdoques, si no entendemos que la literatura, y la poesía más que ningún otro género, es una forma de mirar. Los poetas nos enseñan que hay otros mundos posibles, otras formas de mirar distintas, pero reivindico también la necesidad de reflexionar sobre el lenguaje, y Luis lo hace de una manera magistral.

Ya hemos hablado de Michèle Petit, y de su planteamiento de llevar lecturas del espacio íntimo al espacio público, pero a mí la aportación que más me interesa de ella es el ámbito privado. Es verdad que las prácticas lectoras sociales tienen su lugar, pero al final la lectura es esfuerzo y significa un acto complicado en cuanto a las estrategias y a los procedimientos. En este sentido, decía Muñoz Molina que hay que educar en el placer -y hay que hacerlo-, y ya luego con ese esfuerzo accedemos al goce estético, pero la lectura al fin y al cabo es un espacio íntimo, algo que obedece y que corresponde única y exclusivamente al individuo. Al menos en un principio; después todos tenemos derecho o no a hablar de ello, si queremos compartir esos espacios o fomentar esos encuentros. En este sentido, creo que Michèle Petit tiene muy claro estos conceptos de construcción de la identidad, la construcción del individuo desde el discurso literario, y también ella habla de la necesidad de respetar al lector.

Otras de las obras que creo que hay que utilizar (aunque este plan de lecturas con mis alumnos es de urgencia) es el *Dime* de Aidan Chambers, que ya ha citado la doctora Margallo, y que metodológicamente es un libro de gran sentido común. En él, propone la discusión literaria, el “hablar con”, y el título lo dice todo: el “dime” sustituye al “por qué”. Porque parece que en el fondo necesitamos ese concepto de maestro que hace que estemos muy pendientes de saber qué saben o qué no saben nuestros alumnos, cuando en cierta manera tenemos que utilizar la perspectiva del maestro ignorante, el que enseña lo que no sabe. Es decir, la necesidad de entender, de respetar que sus aportaciones y sus experiencias a través de la lectura son ricas, y por lo tanto necesitamos compartir, encontrarnos y no estar jerarquizando, inquiriendo sobre cómo o por qué, ya que, de lo contrario, lo que hacemos es sustituir el comentario de texto por una práctica en la que además nosotros nos tenemos que formar. Por eso yo quiero que mis alumnos entiendan que es necesario entrar en la discusión, y con ello justamente volvemos al lenguaje:

el “dime” no es el “por qué”, el “por qué” siempre tiene ese aspecto inquisitorio que nada nos favorece.

Bien, esta sería la reflexión fundamentalista. Hay otra lectura que yo recomiendo, y me parece que también en las aulas de Secundaria debería aparecer, y es *Alicia a través del espejo*. Les he traído uno de los capítulos que me parece más provechoso: el encuentro de Alicia con Humpty Dumpty, la idea de cómo a través del lenguaje este personaje que parece un huevo juega con Alicia y cómo esta no entra en la literalidad que utiliza el personaje del huevo en la construcción de ese mundo. Me parece un magnífico ejemplo de la función lúdica del lenguaje. Decía Marina Yaguello que uno solamente se posee en la medida en que sabe jugar con el lenguaje. Así que *Alicia a través del espejo* es otra de las lecturas que creo que hay que recomendar. *Alicia en el país de la maravillas* por supuesto que también, pero *Alicia a través del espejo* es toda una filosofía del lenguaje y una filosofía de la literatura.

Después de este programa de choque, voy a proponer que en las aulas de la Facultad de Educación se empiecen a crear lectores. No es el lugar, los planes de estudio no lo contemplan, pero los alumnos de Magisterio no pueden salir sin leer, porque esa frase de Chambers es fundamental: hay que experimentar lo que van a experimentar los alumnos; si no, nos vamos a perder. Unos hablan de contagio, otros hablan de placer, etc. En el fondo es sólo que tenemos que haber experimentado lo que vamos a transmitir y tenemos que creer en ello; si no, no podremos convencer.

Dicho esto, me voy a centrar en una propuesta. La autora Margallo ya ha empezado a hablar en algún momento de esto, y yo me atengo a una frase de Perry Nodelman en *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al álbum*, un libro que acaba de aparecer y en el que hablaba de que la literatura infantil (también la juvenil) se define por su propia contradicción interna. Es una literatura que se supone que van a leer a los niños, pero que escriben los adultos. A veces los adultos dicen que lo hacen desde la perspectiva de los niños que fueron, pero el niño que fueron ya no existe. Estamos en una continua paradoja, y es verdad que hay un género en la literatura infantil acuñado única y exclusivamente por la literatura infantil, que es el libro-álbum.

El libro álbum se está identificando y se ha construido ya como un género con sus propios códigos, con sus propias normas de construcción, con su propia poética, y mantiene, por supuesto, esta idea de incorporación al discurso, a la construcción de sentidos de la imagen. Y en una sociedad como esta en la que nos ha tocado vivir, la imagen es fundamental. Por lo tanto, yo planteo la necesidad de entender el libro álbum no como una literatura infantil sino

como una literatura para todos los públicos, porque en su proceso de recepción, en su construcción como estrategia, tiene un lector sin edad.

Ese lector sin edad que es la paradoja que define a la literatura infantil, se entiende desde la ilustración. Decía Perry Nodelman que las ilustraciones tienden a la visión infantil del texto, pero colocan firmemente el texto en una cultura adulta. Esto es lo que yo aprovecho del libro-álbum para empezar a crear y promover los hábitos lectores, la lectura literaria en mis propios alumnos de la facultad. Creo que es un ejercicio que ustedes mismos podrían probar, ya que el libro-álbum por su propia definición nos aproxima a un complejo de interpretación que no podría, en ningún caso, hacer el texto.

Esta complejidad de la palabra del texto solamente sin iluminar, puede resolverse en algunos casos en las propuestas que están apareciendo en el mercado, que han aparecido ya, del libro-álbum. Por ejemplo, la retórica, o la metáfora, que como les decía antes es la que nos ayuda a explicar el mundo y a explicarnos como los seres que somos, está en la lectura literaria. La metáfora en el libro-álbum es un proceso de construcción fundamental y se hace a través de la imagen o, mejor dicho, a través de la combinación de la imagen y del texto. El texto en el libro-álbum tiene que callar más de lo que dice para dejar que el lenguaje de la imagen vaya apareciendo.

Les propongo el texto *Una casa para el abuelo*, de Carlos Grassa Toro y de Isidro Ferrer, que en realidad lo que nos cuenta es por qué morimos. Se trata de una historia de muerte y una historia de palabras. El texto es muy sencillo, es una leyenda colombiana que cuenta que, para mantenernos cerca, generalmente los familiares entierran a sus difuntos en su propia casa: dentro, debajo, en el jardín o donde sea, pero en un lugar que los haga sentir muy cerca. En este caso, *Una casa para el abuelo* trata de la muerte del abuelo, sigue esta construcción y, poco a poco, vamos conociendo cuál es el hábitat nuevo del abuelo y cuál es su trascendencia, que se ve cuando llega el momento en que la abuela habla. Y la perspectiva infantil nos dice que siempre que la abuela habla lo que tenemos son las palabras del abuelo, aparece la voz del hombre, el tono del hombre, porque cuando nosotros nos vamos lo que queda de nosotros no es la apariencia física, sino lo que dijimos en un momento dado, las palabras que nos contaron, la memoria. Quizás a los alumnos les cuesta la comprensión de la metáfora, pero el libro-álbum nos va adiestrando en la interpretación literaria, en lo que supone la lectura y el discurso literario.

Este es un ejemplo de metáfora, vean **[proyección en la pantalla]** cómo la imagen está formada de materia, de papel. Si se fijan en el barco o en el abuelo, verán que está todo dentro un compromiso matérico muy pro-

pio del ilustrador Isidro Ferrer. Pero en el libro-álbum, casi todos los autores tienen este concepto metafórico. Hace muy poco han aparecido varios libros de Jimmy Liao que creo que pueden ser también muy útiles en este concepto al que les estoy aproximando hoy. Otro ejemplo que les traigo es *El túnel* de Anthony Browne (que está ya considerado dentro de este género uno de los clásicos; de hecho, la doctora Margallo ha hablado de *Voces en el parque*, de este mismo autor). *El túnel* es la contraposición de dos historias. Browne dice textualmente que “es la historia de un hermano y una hermana que no se parecían en nada”, y agrega que “eran diferentes en todo”. Aunque dice el texto que estos hermanos eran diferentes en todo (y realmente lo eran), las caras eran las mismas. En el texto verán que, poco a poco, la niña se acerca al libro, el niño al balón... , y la imagen va aproximándonos a un terreno totalmente distinto de aquel al que nos aproxima el texto. El texto dice: “por las noches él dormía profundamente en su cuarto y ella permanecía despierta, acostada, escuchando los ruidos de la noche; a veces él entraba a gatas al cuarto de ellas para asustarla porque sabía que a su hermana le daba miedo la oscuridad”. Pues bien, si se fijan con atención en este cuarto que es tan tranquilo, verán que el albornoz quizá no sea tal albornoz, verán que debajo de la cama hay unas zapatillas que pueden no serlo (tal vez pueda haber alguien), que hay un niño, que hay un lobo, etc. Es decir, esa aparente tranquilidad de la que nos habla el texto, la imagen nos la está desdiciendo.

Luego, cuando los niños estaban juntos peleaban todo el tiempo, y una mañana la madre perdió la paciencia y les dijo: “váyanse juntos y traten de llevarse bien”. Entonces el niño se adentrará en un túnel, dejará el balón y la niña -por cierto una niña que tiene un abrigo rojo como Caperucita, unos zapatos como los de Alicia, y un libro-, se quedará esperando a que su hermano aparezca, pero él no aparecerá. Así que la niña se pregunta: “¿qué podría hacer?”, y decide seguirlo por el túnel. Pero, para seguirlo por el túnel, tendrá que dejar el libro que le ha ido acompañando. Y ese túnel (túneles hay muchísimos en la historia de la literatura) es una manera de aproximarnos, ese túnel la llevará a un lugar encantado, donde los árboles tienen unas formas totalmente aterradoras, salen lobos, etc. Así el relato va avanzando hacia el final, y será la niña (con las lágrimas) la que salve a su hermano.

Por tanto, el texto nos ha ido diciendo algo que no era, y las metáforas están construyéndose continuamente y están construyendo a los personajes. Esto, interpretativamente, es desde luego complicado, porque además las estrategias para desentrañar e interpretar el mensaje y el discurso también los son.

Otro ejemplo es *Korokoro* de Emilie Vast, editado por Bárbara Fiore. Korokoro es el personaje de este libro que está construido como un objeto, y ahí veremos cómo este personaje irá acercándose a diferentes experiencias sin imágenes. No les cuento el final, eso lo pueden buscar ustedes mismos.

El libro-álbum nos puede llevar a otro concepto fundamental en la educación literaria y en la interpretación que es la intertextualidad. Nos construimos a través del intertexto: unos textos nos llevan a otros, pero estos son conceptos ya literarios. Pues bien, en este apartado de la intertextualidad les propongo la historia de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Joe Scieszka, donde la gallina, por ejemplo, es un estudio totalmente intertextual, metaficcional, donde te dices: Pero ¿qué es esto?, ¿quién es ese tal ISBN?, ¿quién va a comprar este libro? Porque son más de cincuenta páginas llenas de tonterías, donde iremos viendo cómo los personajes de los cuentos populares nos van construyendo.

La aparición o la presencia de los clásicos podemos observarla en el *Libro de las preguntas*, de la editorial Media Vaca, un trabajo de Isidro Ferrer con texto de Pablo Neruda. A través de la ilustración tenemos todo un trabajo sobre la obra de Pablo Neruda, sobre el escritor Pablo Neruda, a quien le puedes preguntar: ¿qué vine a hacer a este mundo?, ¿por qué me muevo sin querer?, ¿por qué no puedo estar? Y en vez de contestar a esas palabras de Pablo Neruda, Isidro Ferrer lo que hace es intentar construir el sentido desde el testamento poético y desde la obra de Neruda. Es una presencia de los clásicos que no hiere, sino que poco a poco nos va adentrando en el mundo de la literatura.

Mi familia, de Daniel Nesquens y con ilustraciones de Elisa Arguilé, editado por Anaya para alumnos de Secundaria, nos habla también de cómo nos podemos acercar a nuestra historia más reciente a través del humor y a través también de un concepto totalmente intertextual, como puede verse con claridad en los personajes, que vienen de los años de la posguerra.

La metaficción es otro de los recursos y discursos muy utilizados por el libro-álbum y realmente es lo que nos da la posibilidad de adentrarnos en los parámetros literarios. Les traigo como ejemplo *Los tres cerditos* de David Wiesner, en el que los tres cerditos cuentan el cuento de siempre, pero llegará un momento en el que deciden salir del plano de la ficción y construir su propio plano, así que no van a ser comidos sino que con el propio cuento construirán aviones de papel. Es una posibilidad que nos da también el libro-álbum, que desde la perspectiva metaficcional ha trabajado en muchísimas de las herramientas para construir ese artefacto literario.

La reflexión sobre el lenguaje es otro de los puntos fundamentales en la poética del libro-álbum, y yo creo que a los formadores les viene muy bien. He traído *El secreto* de Eric Battut, con el inicio de que las palabras se convierten en objeto, de modo que, por ejemplo, la palabra “manzana” está construida por la propia manzana. Esta es una posibilidad de hablar de significantes, de transgresión, de función lúdica del lenguaje que construye la literatura, y el gran secreto es la manzana.

Acaba de aparecer *La noche de la visita* de Benoît Jacques, que es también un juego sobre el cuento de Caperucita, cómo la abuela va entreteniendo con palabras a todo aquel que se acerca hasta que acaba aburriendo hasta al lobo; o sea, que el lobo no se la come porque ya está aburrido de que la abuela le conteste con un cuento de nunca acabar, con retahílas.

También les recomiendo otro libro que acaba de salir. Creo que Mark Twain tiene que volver a aparecer en las aulas y *Los diarios de Adán y Eva* son realmente deliciosos. Ha salido en la editorial El zorro rojo, y es un juego de perspectivas en las que Adán y Eva van contando cómo ven la vida y cómo van construyendo un sentido totalmente distinto. Por un lado, es un ejercicio, pero también un adentramiento en las claves de interpretación del discurso literario: la idea de que la realidad hace que podamos hablar de polifonía, de pactos, etc. Pero lo importante es que Mark Twain lo hace maravillosamente con *Los diarios de Adán y Eva*. Además la edición está ilustrada por Francisco Meléndez, con unas imágenes deliciosas que nos van dejando unos detalles en la construcción de los personajes sin los cuales todo resultaría más complicado.

Otro libro recomendable es *El ángel del abuelo* de Jutta Bauer. Un abuelo nos cuenta que nunca tuvo a nadie, que nació solo, que vivió solo y en su lecho de muerte le cuenta su historia vital al nieto. Pero resulta que este abuelo que nunca tuvo a nadie y a quien nadie cuidó, sí que lo tenía, y la imagen nos lo va mostrando: es un ángel que evitó en muchísimas ocasiones la desgracia más absoluta. El texto no lo dice pero sí la imagen, y poco a poco vamos construyendo sentidos con estos dos códigos. Lo mismo nos ocurre, a partir de la línea humorística, con *Bruno, la oveja sin suerte* de Sylvain Victor.

Por todo ello, el libro-álbum es uno de los géneros que creo que hay que utilizar en las aulas de Primaria, de Infantil, de Secundaria y en la Universidad, como la posibilidad, el método, el camino de acercamiento de esta promoción de los lectores y de los formadores.

Termino ya con el libro como objeto, algo que me parece fundamental. No quiero irme de aquí sin hablar de la necesidad de reivindicar el libro como objeto. El mercado lo está haciendo ya, y en este sentido es importantísima la

estética del *pop up*. Está apareciendo por todas partes, como veremos a medida que nos acerquemos a la Navidad, con libros como *El pequeño príncipe*, *Alicia*, etc. Pero ya hemos hablado antes de autores que nos dicen que tenemos que tocar el libro. Los niños, cuando ven un libro, enseguida tienen que tocarlo y olerlo, y precisamente esta mañana hemos oído hablar de eso, de cómo esa cultura del libro la hemos ido perdiendo. Hay muchísimos otros factores, pero creo que hay que reivindicar esta cultura del libro. De hecho, el mercado nos puede apoyar en este sentido con libros de coleccionistas y la necesidad de apropiarnos, de poseer, de tocar, de oler, de vivir la literatura con los sentidos.

Por último, también recomiendo a los clásicos, obras como *Las aventuras de Robinson Crusoe*, sin imágenes, pero con un intertexto o un subtexto totalmente claro, que nos puede aproximar a discursos más cinematográficos pero que en principio son sugerentes, evocadores y nos adentran en la educación literaria y en el poder de la interpretación a través de la metáfora.

Estas son algunas de las propuestas. Termino ya con la necesidad de esa revolución que solicitaba el profesor Lledó, una revolución de la lectura que tiene que pasar por el hecho de que nosotros como formadores debemos leer. Es decir, tenemos que empezar la casa por los cimientos. Si podemos, como decía Chambers, experimentar lo mismo que ellos, sabremos transmitirlo. Y en el fondo a todos nos han marcado un libro y un maestro: alguien que nos supo llevar hacia él. Pero a ese alguien yo, en mis aulas de educación, empiezo a echarlo de menos, porque si, de ochenta alumnos, cuatro levantan la mano, tendré que realizar una labor, un plan de choque, de emergencia, para empezar a pensar que tenemos que formarnos nosotros mismos como lectores.

Recuerden a Chambers y a esa idea de que hay que experimentar lo mismo que ellos para poder transmitirlo y creer en las palabras. Muchas gracias.

JOSÉ MANUEL CABALLERO BONALD*Biblioteca particular*

Buenas tardes. Como ya se ha anunciado, yo estoy aquí en sustitución de la profesora Iris Zavala, que ha sufrido un percance físico que le impide asistir a este acto como estaba anunciado. Creo que este es un cambio que no beneficia a nadie, ni a Iris Zavala ni al público, pero en fin...

Me interesa aclarar un poco que el título de esta charla breve es un poco equívoco: más que “Biblioteca particular”, que también lo es, debería llamarse “Historia de un lector”, porque eso es realmente la serie de indeterminaciones, de extravíos, que conducen en principio a que alguien se aficiona a leer, algo que no siempre está claro.

Es cierto, además, que la biografía de un escritor está tan estrechamente vinculada a los libros que ha leído como a los que ha escrito. Los años y los libros tienen, en este sentido, una relación muy estrecha. Tampoco es que comparta aquella afirmación excesiva de Borges a propósito de que él se enorgullecía de los libros que había leído, mientras otros se jactaban de los que habían escrito. Yo no llego a tanto, no soy tan pretencioso. Pero los libros que he ido leyendo desde mi ya remota infancia y primera adolescencia, constituyen como una especie de espejo múltiple donde me veo frecuentemente reflejado y donde, a veces, no consigo reconocerme del todo. Sea como fuere, en esos libros se alojan no pocos de mis descubrimientos de la vida o del mundo, precisamente porque también en esos libros descubrí otras vidas, otros mundos.

El espacio que ocupan viene a ser como el espacio natural de mi biografía de escritor. Pero ¿qué libro, o qué libros, fueron realmente los que más alcanzaron a seducirme, los que forjaron con mayores estímulos mi educación literaria? Voy a intentar evocar con la debida indecisión esos libros, no con el propósito, ni mucho menos, de ofrecer ningún inútil catálogo de mis preferencias, sino como una relación aproximada de relaciones con mi gusto y con mi aprendizaje de la literatura.

Yo fui un lector bastante precoz, quizá por eso no oficié demasiado pronto como aprendiz de poeta: prefería leer antes que aspirar a ser leído. Recuerdo muy bien aquellos años de adolescente y aquellas lecturas nunca olvidadas. Para muchos escritores, las horas más emocionantes de la infancia remiten a ciertas lecturas primerizas, al encuentro con algún libro que, luego, se convertiría en inolvidable porque ese libro le proporcionó una especie de lección sobre la vida que hasta entonces desconocía.

El acto de la lectura, el simple hecho de elegir un libro y aislarme con él para compartir no sabía qué emociones, ya tenía algo de ceremonia particularmente placentera. Nunca he olvidado a aquel incipiente lector un poco retraído, un poco desconcertado, crecido en la hostilidad ambiental de aquellos años de la inmediata posguerra y en las alarmas de un tiempo temible, cuando quizá buscara en un libro lo que aquel infortunio histórico de la guerra, y de la inmediata posguerra, le impedía alcanzar.

En la biblioteca de mi casa paterna, mi casa familiar, de no más de medio millar de libros, mayormente de química y de historia -por razones de profesión familiar-, había también una novela decimonónica de escaso relieve y algunos ejemplos parciales de la poesía romántica y modernista. Yo iba espigando a ciegas en esos libros, que sólo hojeaba o leía por encima, pero en los que de pronto descubría como un raro atractivo, una especie de sensación de que algo había allí que me ofrecía la posibilidad de acceder a un mundo ignorado y excitante.

En el colegio, en los Marianistas de la calle Porvera, durante aquellos primeros años de Bachillerato, nos hicieron aprender de memoria algunas sencillas composiciones poéticas del siglo de Oro: Fray Luis de León, Góngora, Lope de Vega, Baltasar del Alcázar (“el tonto de Baltasar del Alcázar”, como decía Cernuda), aparte de la inevitable “Canción del pirata” de Espronceda, y de alguna letrilla más o menos patriótica. Ahora ya ni eso, por lo visto; ahora la literatura parece que está desplazada de cualquier posibilidad de atracción, aunque sea a través de Baltasar del Alcázar. Pero nada de aquello me produjo ningún especial interés, no sé si porque eran lecturas obligadas, o porque me producían una especie de distanciamiento. Me resultaban poco satisfactorias.

Conservo, sin embargo, un agradecido recuerdo a mi profesor de lengua y literatura, don Javier de Orbiso, un vasco ilustrado y elegante que disponía de un agudo olfato poético y que, además, elegía muy bien entre los alumnos a aquellos que él pensaba que tenían cierta disponibilidad, en el sentido de aficionarse a la lectura. Recuerdo que había en mi clase un chico procedente de la Sierra de Grazalema que era un grafómano precoz. Escribía a razón de trescientos sonetos al año, es decir, que venía a salir como a diez sonetos por día lectivo, lo cual producía a don Javier una especie de animadversión hacia ese personaje tan dedicado a escribir de forma desaforada sonetos y sonetos. Don Javier, sin embargo, al margen de los libros impuestos, supo despertarme un latente gusto por la lectura a partir de una hábil selección de *El Quijote*, que me animó algo después a ampliar mi experiencia del texto y a ir descubriendo hasta hoy mismo lo que esa novela magistral tiene de inagotable.

Recuerdo que empecé a pensar por cuenta propia sobre él -pienso ahora que lo hice- porque, en contra de las advertencias docentes de que don Quijote era un loco, que se había vuelto loco leyendo libros de caballería, a mí no me lo parecía, sino que me parecía un verdadero héroe que había salido al camino a deshacer entuertos y a hacer justicia, y eso me conmovía. Me producía realmente un atractivo que luego se fue ampliando a otros aspectos, no de un modo concreto, sino por medio de alguna indirecta sugestión, indiscreta también, que de alguna manera me hacía asociar la lectura a la aventura, lo cual no deja de ser, me parece a mí, un método aceptable de enseñar literatura, de enseñar a leer o de enseñar el amor al libro.

Quizá no pasara de un primer atisbo ese incipiente interés por la lectura, pero tengo la impresión de que me sirvió de algo, aunque sólo fuera como un atractivo limitado entonces al normal contagio de las novelitas de misterio al uso y los comics de aquellos años, de los que fui un consumidor más bien pasajero y esporádico.

Entre los libros que fui encontrando de adolescente, de manera casual leí un día uno que me sedujo de manera desusada: *El rey del mar*, de Salgari. Las hazañas heroicas de Sandokán, los magníficos lances de aquel pirata justiciero, me parecieron de lo más seductoras, tanto es así que yo recuerdo una serie que emitió Televisión Española sobre él, *Las aventuras de Sandokan*, hace años, y que cuando terminó me sentí completamente frustrado y dejé de ver la televisión durante mucho tiempo.

Esos consabidos conceptos de la libertad del navegante, del amor como destino intrépido, se convirtieron en otros tantos nutrientes de mi fantasía, a la que tampoco era ajena la figura de Espronceda, el cantor de la mar como única patria, sobre todo por su ejemplo como hombre de acción, como luchador por una libertad de cuño romántico. Todos sabemos que Espronceda murió con 33 años y le dio tiempo a hacer de todo. Fue un republicano exacerbado, perseguido, encarcelado, sufrió exilios durante bastantes años, volvió a España con una partida de guerrilleros (por cierto, este regreso a España fue una odisea absolutamente fascinante), y luego fue guardia de corps, trabajó en la legación de España en La Haya, fue diputado, etcétera. Y, por si todo esto fuera poco, le dio tiempo para escaparse con la mujer de otro, Teresa. Y un día, paseando por la calle Santa Isabel en Madrid, vio una ventana iluminada, se asomó, y allí estaba su amante muerta: era el velatorio de Teresa, lo cual era el colmo del romanticismo. Y yo lo que quise fue imitar a Espronceda, no en tantas y tan inalcanzables hazañas, sino por las cosas que tenía más a mano: escribir poesía y llevar una vida licenciosa.

Pero mi devoción por las novelas de aventuras ambientadas, sobre todo, en el mar viene de ahí, y de ahí arrancan mis primeros descubrimientos del mundo fuera de las vigilancias domésticas. Unos hábitos de índole sensitiva que se acrecentaron cuando cayó en mis manos un libro muy significativo en esos años para mí, *El lobo de mar*, de Jack London. El protagonista de esta notable novela de aventuras, Larsen, pasó a ser el prototipo del navegante, cuyas peripecias entre despiadadas y enigmáticas merecían al menos el privilegio de ser imitadas. El lobo, Larsen en un momento de su inestable vida a bordo, dijo: “Mi error fue abrir un día un libro”, frase que yo usé como epígrafe de un poema mío, que se llama precisamente “Biblioteca particular”, y que no responde a lo que yo pienso sino a lo que piensa una persona que hay en el poema.

Estas lecturas de novelas de tema marineró se fueron ampliando bien pronto con obras de Conrad, Melville, Stevenson. Ya se sabe que los libros se nutren de libros, igual que el escritor se nutre de otros escritores preexistentes. Y a tanto llegó mi devoción, que un día de pronto decidí estudiar náutica, para poder embarcarme como piloto de altura y emular así las hazañas de esos héroes novelescos. Luego, todo eso se vio frustrado, no por la dura realidad del oficio de marino, sino porque padecí una afección pulmonar y acepté la evidencia de que mi salud no daba para muchas navegaciones.

Me imagino que fue más o menos durante aquellos obligados meses de reposo por aquí cerca, en la campiña de la Cartuja, cuando comprendí que, si quería ser escritor, era porque mis lecturas me habían proporcionado también una querencia poderosa: parecerme a quienes escribían los libros que más me gustaban. Esto es, escribir historias a la manera de mis escritores predilectos. Supongo que fue entonces cuando cambiaron de algún modo mis inclinaciones literarias. No es que seleccionara con una mínima exigencia mis lecturas -que eso nunca ocurre-, pero sí debí de sacar algunas conclusiones sobre mis gustos. Por lo pronto, me convencí de una vez por todas de que un libro es un acompañante fiel y disponible -creo ahora que lo pensaba así de verdad-, un confidente siempre dispuesto no ya a mostrarnos una y otra vez su intimidad, sino a oírnos, porque su capacidad dialogante jamás se agota. Quien lee vive más, nunca está solo.

Pienso que todo eso no fue más que el resultado de un largo proceso de intuiciones, de sospechas, pero acabé convencido de que leer equivale a vivir una aventura de múltiples compensaciones imaginativas, que te enriquece la imaginación, y que esa variedad de sensaciones contribuía en definitiva a instalarnos en la cultura de la libertad. Y si un libro no nos enseña algo, si

no nos ayuda a vivir mejor, de otra manera, o no nos agrada, o no nos divierte, siempre quedará la opción de elegir otro. Estaba seguro de que habría muchas personas que, en el momento oportuno, escogerían un libro como quien escoge el itinerario de un viaje y se internarían por él, sabiendo que allí les aguardaba una aventura desconocida, un mundo cuya presunta fascinación ellos podían encargarse de interpretar a su modo y asimilar como un espectáculo por ellos mismos programado. Es como si el lector pudiera ir más allá que el autor, descubriendo lo que este solo quizás esbozara. Sin esa contribución fructífera -lo he repetido más de una vez-, ningún libro alcanzaría su más propio destino, el de servir de alianza entre quien escribe y quien lee. De no ser así, el acto creador de la escritura quedaría incompleto: el lector justifica la literatura. Es posible que todo esto, insisto, lo piense ahora. Y lo que es seguro es que en aquella enfermedad etapa de reposo leyerá de un modo desordenado, como está mandado, y sin ninguna previa orientación selectiva. Creo que eso suele ocurrir así.

En cualquier caso, lo que ahora me importa destacar es un episodio que influyó decididamente, no ya en la efectividad de mis lecturas, sino en mi vocación de escritor. Lo cuento brevemente. Aquí en Jerez vivía un viejo erudito republicano que había conseguido salvar de la quema una estimable biblioteca. Era amigo de mi familia, correligionario de mi padre, y cuando supo que yo andaba con averías en el pecho y que me gustaba leer (no sé cómo lo supo, supongo que por mi familia), me llevó a casa en calidad de préstamo, actitud absolutamente insólita en un bibliófilo, dos libros: la *Antología de la poesía española* de Gerardo Diego y la *Segunda antología poética* de Juan Ramón Jiménez, dos libros que tuvieron para mí el valor de un punto de partida, de un modelo inicial que, al margen de todas las precedentes lecciones literarias, me mostró una desconocida manera de interpretar la realidad, de enaltecer la experiencia por medio de la poesía. Juan Ramón me descubrió otro horizonte estético, otra sensibilidad, otra manera de mirar el mundo, de entender la vida. En la antología de Diego, el otro libro clave de esos años, encontré asimismo una serie de pistas preciosas para salir del atolladero literario en el que andaba metido, si es que andaba metido en algo que no fuera la melancolía del convaleciente. Allí me empecé a familiarizar con los poetas del 27, primero con García Lorca y Cernuda, y enseguida con Guillén, Salinas, Aleixandre, Alberti. Esas lecturas me conmovían, me producían la misma emoción que sentía a través de mi experiencia de lector de Juan Ramón. Estoy seguro de que fue ahí donde empezó a cristalizarse de hecho mi afición poética, con independencia de las más o menos divagatorias influencias de Espronceda. Si yo no hubiese sido lector de esos poetas, mi trayectoria literaria habría sido muy distinta a como

ha sido; quiero decir, que yo comencé a escribir poesía porque primero fui un lector de esa poesía: la soledad educativa tantas veces comentada, la soledad de encontrar de pronto tus maestros y de ver que ahí, de una manera inmediata, directa y explícita estaba el conocimiento de tu manera de entender la vida y la literatura.

De mi paso por las facultades de Filosofía y Letras de Sevilla y Madrid solo me queda el rastro de unas pocas lecturas memorables, y no precisamente en virtud de los programas docentes, o de las bibliotecas, entonces muy expurgadas y donde era difícil acceder a según qué obras. Más de una vez se ha dicho que siempre se escriben aquellos libros que a uno le gustaría leer, y la aseveración también sirve invirtiendo los términos: siempre se leen los libros que a uno le gustaría escribir. Quizá por eso mis años universitarios están marcados, desde un enfoque meramente literario, por una serie de lecturas que suplían en cierto modo mi todavía incierta capacidad para escribir. El índice de obras que me abrieron puertas fue de muy variada índole, naturalmente. Más que alguna expresa recomendación docente, que ni siquiera recuerdo el nombre de mis profesores de entonces en Sevilla o en Madrid, o mis directas pesquisas en la amputada biblioteca de la Facultad, no pocas de mis lecturas de entonces procedían de préstamos de amigos que disponían de libros vetados o de escamoteos delictivos en alguna trastienda librería. Tal fue el caso de dos de los libros de los que me siento más deudor: *La realidad y el deseo* de Cernuda y *Residencia en la tierra* de Neruda. Ambos libros me proporcionaron unas ya imborrables fuentes de enriquecimiento y unas lecciones poéticas que ya nunca iba a olvidar, no sé si para bien o para mal.

Conservo una especie de confusa mezcla de datos a propósito de las lecturas exigidas en los cursos de comunes en la Facultad. Mis recuerdos se enmarañan y apenas consigo sacar a flote una conclusión aprovechable, pero de lo que no me queda la menor duda es de lo infructuoso y superfluo de unas enseñanzas de la literatura que se reducían al aprendizaje de textos de carácter convencional, por no decir administrativo. Aunque han pasado muchos años, pienso que nada de eso me ayudó a acrecentar mi afición de lector y, en consecuencia, de escritor. Eso lo aprendí por cuenta propia -siempre ocurre un poco así- y al margen de las aulas, a las que nunca fui muy asiduo, aunque luego incluso tuve que frecuentar las aulas en calidad de docente. Pero esa es otra charla, u otra desilusión. Hay unos pocos títulos, sin embargo, que remiten a aquel tiempo oscuro y que han perseverado como otros tantos ejemplos de lo que entonces, con independencia de los dictados universitarios, me impresionó muy vivamente. Es un arco que va, nada menos, de la Grecia heroica a la

España barroca, y en cuyos extremos podrían situarse *La Odisea* de Homero y *Las soledades* de Góngora.

La Odisea me sedujo desde un principio, sobre todo por los modales poéticos del narrador de las aventuras de Ulises, un tono y un tema que me hicieron recuperar mi precedente afición a la novela marítima, acrecentada ahora por la espléndida fantasía homérica. Así, de la pretensión de emular a Sandokán, pasé a querer imitar a Ulises. Por lo que se ve, tampoco me quedaba en las medias tintas.

Con *Las soledades* sí que puedo hablar de un auténtico deslumbramiento. Y sigo pensando lo mismo. Góngora es para mí el modelo insuperable de una avanzada estética ejemplar. En *Las soledades* y en el *Polifemo* se concentra como una obsesión ininterrumpida por irle inventando sustituciones al mundo real. La escritura se convierte así en la quintaesencia de la imaginación. Muchas veces me perdía como lector (y aún me pierdo, por ese y por algún otro libro complejo o de compleja arquitectura), por la intrincada selva de *Las soledades*, pero de pronto aparecía un claro en el bosque, una iluminación, un prodigio verbal absolutamente incomparable, y eso me hacía entender por qué los poetas del 27 rescataron a Góngora de los desprecios y diatribas a que había estado sometido por espacio de tres siglos, situándolo en el lugar estético que le correspondía dentro del cuadro general de las literaturas europeas. Bien mirado, Góngora era un desobediente. Yo creo que la gran literatura está hecha, afortunadamente, por grandes desobedientes.

Se me hace muy difícil, más bien imposible, establecer una cronología bibliográfica referente a mi formación como escritor. Tampoco creo que haga falta, como digo, ninguna precisión en este sentido, pero, si lo pienso objetivamente y si miro a lo lejos -que ya es muy lejos-, no veo más que una profusión de títulos amontonados en mi memoria sin orden ni concierto, una especie de relación heterogénea que, por otra parte, resulta bastante normal. Ya dije antes que los libros se nutren de libros, y esto es lo que me estaba ocurriendo: un libro llamaba a otro. Pero, si me sitúo en los años en que me trasladé a Madrid, al principio de los cincuenta, hay dos libros que continúan ostentando rango de lecturas perdurables: *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge* de Rilke, y *La casa encendida* de Luis Rosales. Son libros muy distintos, leídos en circunstancias muy diferentes, pero unidos por una idéntica y placentera evocación. En *Los cuadernos* se articula una declaración de principios estéticos a los que he seguido muy fiel, y en *La casa encendida* de Rosales fui descubriendo muchas cosas durante lo que podría ser mi primer ejercicio serio como poeta. Nunca he dejado de reconocer que ese libro, junto a *Espacio* de Juan Ramón Jiménez,

marca la cumbre de la poesía narrativa española del siglo XX. La singularidad expresiva de Rosales, su método de conocimiento de la realidad, de escarbar en la realidad, me sirvieron para ir buscándome a mí mismo; de una forma indirecta, pero también me sirvieron para eso. Como también me ocurrió por esos años con Rimbaud, con Baudelaire, y sobre todo con César Vallejo, cuyo sistema lingüístico en ningún momento ha dejado de afectarme de una u otra manera: me enorgullece ese influjo.

Pero quiero recordar que antes de eso leí con fervor renovado las poesías del siempre próximo Garcilaso, del espléndido Quevedo y de uno de los hechos fundamentales de nuestra literatura clásica, San Juan de la Cruz. La aparente simplicidad del *Cántico espiritual* queda vinculada al profundo secreto, a la exquisita interiorización, a la delicadeza verbal de una experiencia que va más allá de su alcance místico. Leer, releer esos poemas equivale a vivirlos cada vez con una nueva y rara sensación de plenitud; eso es lo que me pasó hace medio siglo y lo que me sigue pasando a estas alturas de la pérdida de la inocencia.

Dentro del desarrollo de mis actividades literarias hubo un momento en que me incliné más como lector y como escritor por la novela; es lo contrario de lo que me ocurre ahora. Fue un cambio que me sobrevino de repente y, como cualquier cambio de esa naturaleza, ocurrió sin ningún motivo razonable; o mejor, era como si hubiese perdido la fe en la poesía, como si se hubiese producido una súbita mudanza en mi estado de ánimo y descreyera de la efectividad humana y artística de un poema. Supongo que todo eso coincidió con alguna debilidad de mi sistema inmunológico contra la contaminación de la moda, pero algo tuvo que ver la situación política de la España de entonces y la necesidad cada vez más acuciante de reflejar a través de la literatura ese estado de cosas. Eso ya parece que hoy está muy desplazado de la atención del escritor, pero en aquellos momentos era una obligación absolutamente necesaria, una obligación moral. El caso fue que leí ávidamente novelas porque también pretendía escribirlas, pensando que ese era el mejor método para intervenir en la realidad histórica que estaba viviendo. Fue mucho lo que leí entonces, a remolque obviamente de los cambios operados en mis gustos literarios y en mi sentido de compromiso político del escritor. No sé si es oportuno hacer un inventario de esas lecturas, pero hay algunos libros que tal vez deba destacar, no por otra cosa sino porque, de formas distintas, me enseñaron una vez más a entender la narrativa y, por tanto -o indirectamente-, a entender la vida. Por ejemplo *La metamorfosis* de Kafka, *El ruedo ibérico* de Valle-Inclán, *¡Absalón! ¡Absalón!* de Faulkner, *La náusea* de Sartre. Más o menos por este orden

o por este desarreglo. Ni siquiera hace falta señalar el carácter heterogéneo de esas referencias a mis hábitos literarios, creo que la divergencia estética de esos ejemplos define muy bien la pluralidad de mis opciones narrativas, en la que también se incluían entonces, como estaba mandado, lo mejor de Delibes, de Cela, de Cunqueiro, de Torrente Ballester, de Ana María Matute.

Luego, fui ampliando ese campo a la gran novela latinoamericana, que sigue siendo para mí predilecta: Onetti, Rufo, Carpentier, Lezama Lima, Guimarães Rosa, García Márquez, algo de Cortázar, casi todo Vargas Llosa. Una tradición a la que me siento muy próximo, no ya porque mi padre fuera cubano y yo haya vivido tres años en Bogotá y casi uno en la Habana, sino porque realmente algunos de mis primeros contactos literarios fueron de verdad con estos escritores, entre los que me sentía muy a gusto y con quienes se producía una especie de identificación estética.

Y ya voy terminando. Me importa reiterar que esas novelas tan diferentes corroboran la aceptación sin reservas de modelos incluso dispares, buscando tal vez un compromiso estético que era la consecuencia de otro previo compromiso moral. Por aquellos años, de mediados de los cincuenta a mediados de los sesenta, la lucha por las libertades democráticas exigía -como he dicho antes- que el escritor adaptara su obra a esa lucha, usándola en parte como un vehículo de agitación social. Mis opciones literarias también se superpusieron entonces a mis gestiones políticas, y similares actitudes tuvieron mis compañeros de entonces, como Aldecoa, Juan Bennet, Juan Goytisolo, Alfonso Grosso, Valente, Juan Marsé, Barral, Claudio Rodríguez.

Ahora ya con los años, me dedico a releer más que a leer, releo a los clásicos de todo tiempo y lugar, de *La Odisea* de Homero al *Ulises* de Joyce, de Cervantes a Shakespeare, de los barrocos castellanos a los simbolistas franceses, de Juan Ramón a Valle-Inclán, de Flaubert a Proust, de *Los placeres prohibidos* de Cernuda al *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, de Lorca. Decía Onetti que le gustaría padecer de amnesia para leer de nuevo, como si fuese la primera vez, los libros que más le habían cautivado. No es mala idea, no por la amnesia sino por el placer de volver a leer esos libros; y releer a los grandes escritores universales me sigue pareciendo una inmejorable excusa para sortear el peligro del desánimo.

Todos los escritores que he citado, o que he olvidado citar, siguen siendo realmente los que más me ayudaron a escribir. Y a vivir, por lo tanto. Solo añadiré que los autores que figuran en la *Historia de los heterodoxos españoles* de Menéndez Pelayo vienen a coincidir en muy buena medida con los más eminentes escritores de nuestros últimos cinco siglos. Y son otras de

mis lecturas predilectas Ramón Llull, Juan de Valdés, Miguel de Molinos, Blanco White, los krausistas, etcétera. Ya dije antes, con otras palabras, que los grandes escritores suelen ser también grandes heterodoxos; los obedientes, los dóciles, suelen ser más bien escribanos. Y por ahí ando yo todavía a ver qué pasa. Muchas gracias.

JORDI GRACIA*La fascinación de la forma*

Montserrat Gómez (presentadora) : Buenos días, señoras y señores. En primer lugar, quiero agradecer a la Fundación Caballero Bonald y al CEP de Jerez el placer de presentar hoy a Jordi Gracia. Intentaré ser lo más breve posible para que cuanto antes sean las palabras de Jordi las que comiencen a encantar el ambiente.

Jordi Gracia es profesor de literatura española en la Universidad de Barcelona, investigador, ensayista y crítico literario, labor esta que ha ejercido en periódicos como *La Vanguardia*, *El País* o *El periódico de Cataluña*. El eje central de sus investigaciones es la reflexión sobre las bases culturales en las que se asienta la España de hoy, forjadas durante la época franquista. Y para ello, ha trabajado sobre autores y circunstancias de la vida intelectual del siglo XX; entre ellos Dionisio Ridruejo, del que es especialista.

Su obra es extensa y la pueden consultar en el documento adjunto al programa de hoy, por lo tanto no me voy a demorar en leer todos los libros que ha publicado. Aunque sí quiero hacer hincapié en dos de ellos: uno, *La resistencia silenciosa*, que recibe el Premio Anagrama de Ensayo en el año de su publicación, el 2004, y al año siguiente, en 2005, el Premio Internacional de Ensayo Caballero Bonald; y otro, publicado este mismo año, el 2010, *A la intemperie: Exilio y cultura en España*. A mí me parece que en sus ensayos Jordi Gracia rezuma lo que Jordi Gracia es y ofrece como autor, como investigador y, sobre todo, como observador: claridad, admirable en la escritura, y facilidad para conducirnos por los caminos de sus argumentos, a pesar de la profundidad con la que enfoca los temas. Esos temas, entre ellos el exilio, sometidos a banalizaciones y tipificaciones en muchas ocasiones, cobran un giro diferente, bajo la pluma de Jordi Gracia.

Para mí su visión, su mirada, la manera de acercarse a la realidad y de deshacer clichés es lo más interesante en él. La palabra “enseñar”, que se ha utilizado tanto en estos días, Jordi la emplea o la aplica en sus libros como “mostrar” o “colocar” ante los ojos lo latente, pero que se nos ha hecho invisible hasta ese momento; o enseñar como abrir puertas nuevas para acceder a otras estancias contiguas del conocimiento, o a la misma pero desde otra puerta. Y con todo ello, cual experto decorador de interiores, coloca y amplía el exiguo número de focos que a veces iluminan determinados temas o que enfocan la luz hacia un lugar determinado, y nos permite ver otras esquinas. Así, crea curiosos escorzos sobre el exilio, sobre la resistencia silenciosa interior o la dialéctica entre ambos mundos, etcétera.

Durante estas dos pasadas jornadas he asistido a este congreso donde algunos de los exponentes han dado nombres a su forma de mirar la literatura y otros la han enseñado en un sentido más académico. He percibido dos posturas: una de ellas, la relectura y el anclaje del pasado de lo que la tradición sigue conllevando y trae hasta el presente; y otra, el contar presentes más innovadores y enfocados hacia el futuro, que nos ofrecen otras soluciones y propuestas. Me parece que todos nosotros intentamos colocarnos en un abanico, en un arco, que va entre esos dos polos. Y no me equivoco si les digo que Jordi Gracia hoy será otra de las claves fundamentales de ese movimiento, no solo por el sugerente tema que ha elegido y su eufónico título, “La fascinación de la forma”, sino también por la manera nueva que tiene de acercarse a los temas, la agudeza y la amplitud de perspectiva que, sin duda alguna, nos alumbrará alguna que otra esquina olvidada del objeto “literatura”.

Por último, acabo con unas palabras suyas: a la pregunta de uno de sus estudiantes de ¿qué criticarías de las universidades y de su manera de enseñar literatura?, Jordi contestó que lo que le gustaría era oír las críticas de los demás, puesto que era difícil juzgarse a sí mismo cuando él impartía la materia y no se escuchaba. Y termina esta respuesta con las siguientes palabras: “Solo se me ocurre una razón fundamental, y es que el gusto por la literatura se podrá transmitir solo si el que la cuenta, o presuntamente la enseña, reproduce algo parecido a la experiencia misma del placer e intensidad que tuvo mientras la leía”.

Y con esa expectativa de intensidad y entusiasmo damos la bienvenida a Jordi Gracia y a sus palabras. Muchas gracias.

Jordi Gracia: Muchísimas gracias por esta fantástica presentación a Montserrat, porque esa inyección de optimismo es absolutamente necesaria para enfrentarse a una materia como la que nos reúne aquí, tratar de no decir demasiadas tonterías y, sobre todo, tratar de eludir algunos de los planteamientos más comunes, porque forman parte de las limitaciones, de los riesgos, de las condiciones del ejercicio de la docencia en literatura.

Todos aquí, con más o menos años de experiencia, nos hemos encontrado una y otra vez ante la pregunta, ante la dificultad de saber si las operaciones que hacemos en clase tienen algún sentido real. Es verdad que las respuestas demasiadas veces tienden al escepticismo, a la decepción, al sentimiento de frustración..., sobre todo cuando van pasando los años y uno va detectando que quizás aquello que creía que podía ser un método para transmitir el sentido que la literatura y la lectura tienen para uno puede acabar siendo poco permeable, o poco poroso, o poco eficaz en la experiencia vital de quienes la escuchan.

Digo que es verdad que eso es una experiencia recurrente, habitual, frecuente entre profesores de literatura y forma parte de nuestras conversaciones, como forma parte de nuestras conversaciones la percepción también eufórica y euforizante de aquellos estudiantes que, sin embargo, no se sabe muy bien por qué, de una manera a lo mejor caprichosa o gratuita o imprevisible, sí responden a un tipo de estímulo, que es aquel con que nosotros habíamos concebido nuestra propia enseñanza. Lo he dicho muy rápido. Aquel con el que nosotros habíamos concebido nuestra propia enseñanza, quiere decir que me parece que la mayor parte de nosotros sabe que una reunión como esta trata de abordar en términos reales la autocrítica, desde el punto de vista de los mecanismos y recursos que utilizamos para enseñar literatura, pero que en el fondo no deja de ser algo parecido a un autorretrato que nos desnuda sobre quiénes somos en el aula, cómo actuamos ahí y qué creemos fundamental para que ese ejercicio de enseñar la literatura tenga algún sentido real.

Montserrat acaba de recordar una frase de la que yo no tenía ni la más remota idea, no sabía que había dicho nada de eso, no sé de dónde procede o si se lo habrá inventado, pero me ha gustado mucho y ya es buena parte de lo que me gustaría plantear aquí, pero quizás haciéndolo desde una perspectiva combinada.

“La fascinación de la forma” -tiene razón Montserrat- es un título fundamentalmente eufónico. Lo que contiene, la verdad es que ya no estoy tan seguro. Y parte de la charla de hoy tendrá que ser el despliegue de ese componente. Pero también tiene que ser el despliegue de una noción del límite, y que más allá de los proyectos o las ideas o las buenas voluntades que todos revelamos al estar aquí y al creer en serio que podemos enseñar literatura - y podemos hacerlo mejor de lo que lo hacemos hoy-, no debería evitar la lucidez sobre algunas limitaciones. Una de ellas es que el placer de la forma, la experiencia del gozo de la forma en literatura, que es lo fundamental, se aprende muy lentamente, tan lentamente como que no dejamos nunca de aprenderla nosotros mismos en tanto que lectores de literatura.

¿De qué hablo cuando hablo de la experiencia de la forma? ¿De qué hablo cuando hablo del placer de la forma de un texto literario? Hablo de esa conciencia que tenemos todos, en la que incurrimos una y otra vez, incluso ante clásicos que nos sabemos de memoria porque los hemos leído y releído. Consiste en la percepción de la dificultad, de la novedad, del desafío que un texto literario significa para nosotros, no por lo que está tratando, no por razones de carácter ideológico, o ético, o poético, o político, o religioso, sino porque el modo en el que ha construido el discurso literario, el modo en el que ha armado

el artefacto, la voz que ha utilizado para narrarlo, las selecciones de estilo que ha ido adoptando, nos están proponiendo un tipo de aprendizaje: el aprendizaje de la lectura de ese texto literario que no teníamos hecho antes y que muy difícilmente podemos contarlo como hecho consumado.

Y todo esto cuando en nosotros mismos, esa experiencia en marcha ¿qué significa? Pues significa que la docencia en literatura no solo es algo dinámico -una palabra realmente desagradable en este contexto-, sino que es un proceso en marcha, tanto para los chavales como para nosotros. Con una desventaja rotunda para los chavales, y es que ellos han leído muy poco. Esa es una enorme desventaja para la apreciación de la literatura, para la apreciación de las formas de la literatura, para la capacidad de experimentar la fascinación de la forma en literatura.

De ahí entonces que empecemos a ponernos nerviosos ante las respuestas de los estudiantes cuando se enfrentan a textos que proponen códigos literarios distintos, menos clásicos, menos convencionales, menos perceptibles al primer golpe de lectura. Ante ese tipo de textos, el estudiante reacciona con rechazo, como reaccionamos los mayores, es decir, como reaccionamos quienes ya somos expertos lectores y llevamos muchos años leyendo textos que están intentando un planteamiento formal o artificial distinto de materias que, más o menos, son las de siempre (y eso no es un descubrimiento que hacemos tarde, sino muy temprano).

Pues bien, ese tipo de operaciones (me refiero a la apreciación de la forma y el artificio, y al reconocimiento de que ese es el ingrediente que podemos enseñar mejor) es el que evidencia de manera más cruda la distinta sensibilidad, inteligencia y capacidad perceptiva de los treinta, cuarenta o cincuenta chavales que tengamos cada año en clase. Es decir, una de las limitaciones reales con la que nos encontramos como profesores no es la mayor tensión de aprendizaje de uno o de otro, sino que unos tienen un nivel de percepción, de sensibilidad, de capacidad y de voluntad mayor que otros. Y que en unos funciona de una manera rentable y en otros es ineficiente, estéril. Pero ¿de qué estoy hablando? Estoy hablando de que, o aceptamos que esas son limitaciones reales, y que por tanto parte de nuestro trabajo ha de tener una cuota de fracaso necesaria, o la pelea es no sólo estéril, sino además inútil.

No estoy diciendo que los chavales sean malos lectores; son tan malos o tan buenos como antes. Pretender que hoy son peores lectores a mí me parece un planteamiento inicial realmente desafortunado. Lo que pasa es que tanto antes como ahora sí es cierto que cada comunidad y cada aula responde a

patrones de conducta muy previsibles en términos históricos. A unos les puede fascinar más un tipo de literatura, y a otros otra.

Con esto voy a un segundo pivote de esta propuesta reflexiva que evidentemente no tiene nada de predicación, sino todo lo contrario, de exposición de lo que todos vamos meditando cuando nos enfrentamos a la pregunta de si es útil lo que estamos haciendo. Cuando lo planteo en términos tan sencillos como que a unos les gusta esta literatura y a otros les gusta otra, lo que quiero hacer es entrar en el asunto de la construcción del canon en tanto elemento crucial, vertebrador de nuestra docencia en literatura. Por eso quiero decir que la construcción del canon no es algo que forme parte de un estrato inmovilizado, estático, prefijado, que nos llega al aula de manera determinada e inamovible, sino que es el profesor en el aula quien seguramente tiene la responsabilidad mayor en la construcción en marcha del propio canon.

Voy a tratar de decirlo de otro modo: si, como actitud docente, renunciamos a la percepción del canon reductiva y tratamos de ensancharlo reconociendo que en el canon caben muchas cosas, y que muchas de ellas pueden ser útiles para captar el interés, la atención, la simpatía, la complicidad de los muchachos, me parece que estamos actuando como debemos actuar en tanto que docentes de literatura. ¿Por qué? Porque la piedra que es el elemento esencial de la docencia de la literatura es la pasión por la lectura. Eso es una obviedad aplastante, pero es verdad que en chavales que van desde los trece a los veintitantos años es poco probable que la respuesta apasionada del lector funcione siempre con los mismos textos, y el canon lo que aspira a hacer es estabilizar y seleccionar en unos pocos títulos la enorme cantidad de opciones literarias que hay. Pero nadie duda tampoco de que ese canon no sólo es móvil, sino que forma parte también de nuestras discusiones en tanto que docentes y en tanto que lectores. Por lo tanto, el hecho de que un grupo de muchachos iguales reaccionen con falta de simpatía a un determinado texto, y en cambio reaccionen de otro modo hacia otro texto, es parte de la argumentación para saber que, a lo mejor, no es absolutamente indispensable que todos los muchachos empiecen a leer literatura a partir del Juan Ruiz, Arcipreste de Hita, o del *Don Juan Manuel*, o de *La Celestina*. Y si, simultáneamente, tratamos de aceptarnos las limitaciones en tanto que docentes y en tanto que lectores, de modo que podamos abrir ese espectro de clásicos rotundos (no necesariamente hacia obras más contemporáneas, pero quizá sí hacia obras donde la percepción inmediata del gozo de la lectura pueda funcionar sin el saber que nosotros ya tenemos, sin la cantidad de elementos previos que nosotros ya llevamos encima y que nos permite el gozo de la lectura), ¿quiere decir que estoy apostando

por que las lecturas en nuestras escuelas, en nuestros institutos y en nuestras universidades tiendan a banalizarse, a trivializarse, a rebajar el nivel? Me parece que no estoy hablando de eso, sino que estoy diciendo que quizá nosotros en el aula tenemos la obligación de contar que hay unas cuantas obras, no demasiadas, que se han convertido en las obras canónicas por antonomasia, aquellas en las que reconocemos el patrimonio más selectivamente escogido de la tradición literaria, pero que, al mismo tiempo, nosotros también somos lectores caprichosos de literatura. Pero no acrílicos ni azarosos, y por tanto que nuestro entusiasmo por un Torres Villarroel o por textos que no forman parte rotundamente del canon, nos pueden servir para contagiar el entusiasmo por una lectura. La primera condición es, por supuesto, que ese entusiasmo parta del propio profesor. Esto es, de su elección privada en tanto que ese texto ha sido decisivo para él. Si lo ha sido *La Celestina*, no porque forme parte del canon sino porque forma parte de las lecturas capitales de uno, me parece que ese texto sí va a funcionar en clase. Todos lo sabemos y todos hemos tenido la misma experiencia. Hay un profesor, o una profesora, que en un determinado momento ha conseguido hacernos vibrar en clase y transmitir esa intensidad de la lectura por la que empieza la enseñanza de la literatura. En nuestra memoria, en nuestro recuerdo ahora en la madurez, no recordamos a tal profesor por lo bien que nos contó a Machado o por lo bien que supo contar la poesía de Juan Ramón Jiménez: la fascinación procede de otro sitio, no de haber aprendido, no de haberlo entendido bien en ese momento, sino que procede de otro tipo de experiencia vivida. Quizá de una forma de fascinación, o también de una fascinación de la forma. Lo que nos queda de las experiencias vividas con determinados profesores, insisto, no es tanto la documentación, la solvencia, la seguridad o lo que sea con lo que transmitió la información que debía transmitir, sino seguramente el modo, las estrategias, las complicidades y los componentes de orden personal que después en la memoria nos hacen identificar a ese profesor o profesora como un elemento capital de nuestra propia experiencia de la literatura y de la lectura.

En el fondo de lo que trato de contar, late la proyección de una cierta distancia hacia la severidad solemne del canon. Eso da por hecho -pero no sé si es verdad, y a lo mejor puede ser luego parte de la discusión con vosotros- que todos los que estamos aquí compartimos esa noción, y que sabemos y estamos de acuerdo en que hay unas cuantas lecturas que son o deberían ser capitales en la enseñanza secundaria y en la universitaria. Lo que propongo es una cierta distancia hacia ese canon, para que la función que nosotros podamos desempeñar acabe cumpliéndose. Es decir, la entrega de las herramientas que han de

servir para que ese estudiante pueda acceder a la experiencia de una lectura intensa, real, conmovida y transformadora. Creeríamos que esas herramientas proceden de conocer bien un determinado contexto, un determinado autor, una determinada mirada poética o una determinada estética o estilo que han de ayudar al estudiante a entrar en un texto que puede tener 200 años, 400, o 50 -incluida la obra de Caballero Bonald-. Y por supuesto hay que hablar de esas cosas para que el estudiante las conozca. Pero no me refiero a esas herramientas, no hablo de la instrucción, ni de la información, ni del dato. Estoy hablando de las herramientas que tienen que ver con convertir la lectura literaria en una experiencia crucial, vital. Y la única manera de que eso ocurra es que ese tipo de lectura suceda en clase.

Aunque el chaval no sepa interpretar correctamente, ni colocar en su lugar el significado de determinada obra, de determinado poema o determinada novela, sí puede estar reconociendo en ese poema, o en ese relato, o en ese capítulo de novela algo que lo afecta a él. Porque está creciendo, porque tiene novia, porque ha perdido al padre, porque empieza a tener memoria sentimental o porque empieza a olvidar la infancia. Es decir, por todo ese conjunto de razones que explican que todos nosotros seamos lectores apasionados de literatura. No lo somos porque seamos obsesivos de las poéticas o de las estéticas, sino porque hemos ido ahí a partir de otra experiencia, la de sentirse sacudido por la literatura. Esa es, supongo, la matriz que nos puede ayudar a explicar por qué renunciamos a veces, incluso a menudo, a determinadas lecturas que teóricamente son insustituibles y, sin embargo, no consiguen entregar a un muchacho esa sacudida, esa inyección de apasionamiento que necesita la literatura para convertirse no en un oficio, sino en una forma de vida. Ese es el componente en el que me parece que radica -como sabemos todos por experiencia propia- la enseñanza de la literatura.

¿Qué es, en el fondo, lo que propongo? Pues el sentirnos legítimamente autorizados a esas selecciones de lectura que a lo mejor hacemos fuera de lo previsible. Alguien me dijo que se había hablado aquí del *Mecanoscrit del segon origen* de Pedroló como uno de los textos más vendidos, leídos y reeditados de las letras catalanas contemporáneas, porque fue material docente en Cataluña (supongo que ya habrá otros, pero hasta los años ochenta lo leyó todo el mundo, por supuesto incluido yo). Es una apuesta muy arriesgada, porque era un texto estrictamente contemporáneo, atractivo para jóvenes. Quienes decidieran eso apostaron por un texto que no era de Mercè Rodoreda, siendo por otra parte una espléndida y gran escritora, pero entiendo que un muchacho de quince años tenga dificultad para entrar en *El mirall trencat* -o cualquiera

de las novelas potentes de Rododera- y apropiarse de esa forma que todavía no ha aprendido a apreciar entre las formas literarias. Necesita crear ese sostén, esa base de lector para empezar a fascinarse con la forma literaria de textos más complejos. Por tanto, fue inteligente la opción, puesto que era una forma de buscar la aproximación de un lector joven a un texto que le hablaba de una manera mucho más directa.

Yo creo que entre las condiciones de la docencia literaria debe estar esa percepción del profesor de que él también ha sido un lector lento, inmaduro, que ha ido progresado y al que le han sentado mal lecturas que debían haberle sentado bien, un lector que ha tenido que pelearse con esos textos, un lector que a lo mejor ni siquiera hoy (y a lo mejor hasta que se muera) va a simpatizar ni va a ser cómplice de estos o de aquellos otros textos. Porque nosotros también somos lectores con prejuicios, con manías y fobias. Y, por supuesto, la fascinación por lo surreal o lo irracional la pueden compartir muchos lectores, pero no otros, y eso no va a hacer buenos profesores de literatura.

Quiero decir que, si uno tiene que abordar las formas experimentales, surrealistas, irracionalistas, la asociación libre en la que los vínculos lógicos están rotos, porque forma parte de la enseñanza de la literatura, y eso es un tipo de literatura que a ese docente no le funciona, ni le gusta, ni le hace vibrar y no forma parte de lecturas reales, ¿de verdad tiene sentido que se ponga a contar, por ejemplo, *Poeta en Nueva York* en un aula? ¿Para qué, para destrozar esa obra? A lo mejor se siente más cómodo contando a Pedro Salinas, y eso es lo que tiene que contar para ir formando su propio canon en el aula, pero no con la pretensión de que esa sea la nueva ley de la literatura porque lo digo yo en mis limitaciones de lector. No; esa ha de ser una decisión positiva; el objetivo no es sustituir el canon en el aula, sino tratar de escoger de ese canon aquello que pueda ser más útil para hacer de la clase de literatura una experiencia real de lectura, y no sólo la transmisión de una información más o menos vasta sobre el tema.

Claro, eso significa que somos docentes en precario, es decir, con precariedades, con insuficiencias, con limitaciones, con impotencia para contar determinadas cosas que nos repatean o en las que no hemos entrado como lectores. Tenemos la obligación que saber que eso existe, que forma parte de la historia literaria y que es bueno contar esto y es bueno saber aquello. Ahora, convertir esa obligación en forma de docencia de la literatura es un disparate. Por tanto, más que en términos de renuncia, ¿por qué no lo planteamos en términos de elección, de construcción del canon sobre la base natural de lo que forma parte de las lecturas que creemos que pueden realmente despertar el inte-

rés de un muchacho? Y cuando digo despertar el interés, quiero decir despertar el sentimiento de que uno está ante un texto literario y que, por consiguiente, la forma de ese texto literario por donde he empezado es lo que verdaderamente puede nuclear la enseñanza de la literatura.

Estas son fundamentalmente las cosas que quería poner sobre la mesa en términos de reflexión o de aproximación; como ven, sobre una base: la de la máxima humildad como docentes de la literatura. Con humildad quiero decir que ni sabemos de todo, ni todo lo sabemos contar, ni estamos dotados para contar todo tipo de estrategias literarias. Tal pretensión es fantástica, pero es absurda, es ilusa, es falsa. Así que vayamos a rentabilizar las limitaciones que tenemos, y elijamos lo que podamos contar mejor y más vibrantemente, porque forma parte de nuestra experiencia de lectura antes que otras cosas de las que nos sentimos más distantes o incómodos en tanto que profesores.

Y ahora, si les parece, podemos abrir un turno de preguntas, de observaciones o de denuncias a propósito de estos asuntos que he tratado de plantear.

Público: Sí, buenos días. Primero que nada quisiera felicitar al profesor Jordi Gracia por esta excelente conferencia. La verdad es que ha sido un gustazo oírle de viva voz. Confieso que soy un admirador suyo, de sus libros, especialmente de *La resistencia silenciosa*. Pero le quería hacer el siguiente planteamiento. Esto que ha dicho de que el docente sea el que elija su propio canon para las aulas puede ser un planteamiento peligroso, si el criterio que sigue ese docente para hacer el canon se tiñe de cuestiones extraliterarias, como pueden ser políticas, morales, o determinados prejuicios. Así que me pregunto cómo este planteamiento puede ser llevado a la práctica. Es decir, tendríamos que pensar en un profesor puro, me refiero a que posea una pureza literaria absoluta, y creo que eso es difícil de encontrar tal como está la sociedad hoy.

Jordi Gracia: Es que yo apuesto por lo contrario, por la máxima impureza. Es al revés. Si queremos enseñar literatura y que los chavales estén vibrando con nosotros, o lo hacemos con los textos que nos hacen vibrar a nosotros o eso se va al garete. Con eso quiero decir que el objetivo prioritario no es que sepan historia de la literatura, sino que aprendan a leer literatura. Desde luego van a poder aprender a leer literatura cuando su profesor esté vomitando en clase lo que ha sido su experiencia de lectura, y por tanto la intensidad y el apasionamiento de esa experiencia. Si uno no vibra con Góngora, no va a haber manera de que un chaval entienda dónde está la fascinación de la forma en Góngora. Pero ¿y si al profesor no le funciona Góngora, pero sí la poesía de Cervantes,

pongo por caso? Por eso digo que no es este el planteamiento. Claro que Góngora ha de formar parte de lo que uno elija, pero el planteamiento es intentar asumir que el canon no es fijo ni es escaso, sino todo lo contrario, que las elecciones del canon han sido motivadas históricamente por muchas razones y que, por tanto, es tan artificial como nuestra propia experiencia de lectura. Se me puede decir que pretendo dinamitar la noción de canon, pero no es eso, sino que reconozcamos que el canon es una construcción en marcha. Y que lo vamos viendo constantemente. Cuando ponemos los ejemplos, como ahora estamos haciendo, estamos construyendo el canon.

Público: (el mismo). Retomo la palabra porque quería matizar que cuando hablo de pureza me refiero a que puede haber otros criterios extraliterarios: políticos, morales, religiosos, etc. Y, si estos términos son los que nos van a hacer formar, el canon...

Jordi Gracia: Es que ya lo han hecho. Esos criterios ya han funcionado, porque el canon se ha construido con ellos y por tanto forman parte de la formación del canon. Tú me dirás: hombre, pero lo que puede propiciar es una deformación caprichosa y atomizadora de la enseñanza de la literatura en función de si yo soy un católico creyente de fe integrista, o si soy un subversivo revolucionario. Claro, así ha ido, y es que no hay otro remedio.

Ahora bien, ¿dónde está el argumento de fondo? Pues en que el canon, es decir, las obras que han valido la pena en la historia literaria, son muchas más de las que habitualmente utilizamos como ejemplos canónicos. Y el canon es mucho más flexible de lo que tendemos a creer, incluso por pereza. Por tanto, no estoy diciendo que el capricho o la experiencia de lectura del docente haya de ser la norma para el profesor, sino que dentro de un canon entendido de una manera mucho más flexible, menos rígida y estática, podemos encontrar aquellas lecturas que sí han sido decisivas para nosotros y que por esa razón pueden serlo para los lectores, para los estudiantes, sobre todo para conseguir que esa lectura no sea funcional, sino una experiencia vital, una experiencia real. Y que no digamos: esto, como me emociona mucho, no lo voy a leer, porque se trata justamente de lo contrario. Eso es precisamente lo que tienes que leer. Aunque cada uno haga lo que le dé la gana, como es natural. Me gustaría que quedase claro que no estoy desmontando el canon, sino ampliándolo. Y con eso quiero decir que el aprendizaje de la literatura es de madurez y que no nos empeñemos en que un chaval de catorce años pueda disfrutar con Góngora, porque no va a ser posible. Habrá uno o dos, o tres, o cinco, ya sé que sí, pero

a lo mejor estamos perdiendo a muchos otros para los que Góngora puede ser un galimatías.

En resumen, creo que hay flexibilizar la noción de lo que es obligatorio contar en clase y combinarlo con nuestra experiencia como lectores, asumiendo que somos lectores impuros, deformados, con corrupciones parciales, con fobias estúpidas y, sobre todo, con grandes apasionamientos, que son los que me parecen que deberían poder vertebrar -dentro de una cierta elasticidad canónica- lo que uno cuenta en clase. Espero que se entienda que esto no es una manera de decir que cada uno diga lo que le dé la gana en clase, porque no estoy hablando en esos términos. Pero sí que quizá nos sintamos un tanto cohibidos, o coaccionados, o atrapados por lo que se supone que un profesor ha de decir a sus alumnos en clase. Y a lo mejor ser víctima de sus propias pasiones no es malo, o incluso rentabilizar eso que en apariencia podría ser un déficit o una limitación y que de ahí salga algo positivo.

Público: (el mismo). De todas formas puede convertirse en censura, o por lo menos existe esa posibilidad.

Jordi Gracia: Bueno, mi planteamiento es justo al revés. En realidad la protesta podría venir por el exceso de capricho que puede haber en la docencia literaria por parte del profesor. No tanto la censura, sino el hecho de que hable de demasiadas cosas que a lo mejor están en los márgenes o en la periferia del canon.

Público: (otro interviniente). Si me permite que haga un comentario a la intervención del compañero, no digo que no pueda convertirse en censura, pero creo que sobre todo se va a convertir en formación. En este mismo congreso es la tercera o cuarta vez que sale la cuestión del canon, y habido un ponente (Carratalá) que reivindicó a José María Pemán por su temática. Es decir, la discusión seguirá abierta mucho tiempo, y afortunadamente.

Eso por una parte. Por otra parte, yo quería primero felicitarte por la intervención y decir algunas cositas. En primer lugar es verdad que todos tenemos fobias. ¿Y qué hacemos cuando esas fobias nos las imponen? Yo voy a contar mi experiencia al revés. Yo me he sentido identificado con mis alumnos, cuando, después de que la selectividad andaluza impone el *Werther* como lectura, les he tenido que decir que sí, que es un libro cursi hasta las trancas. El problema también está un poquito por encima, es decir, ¿cómo trabajamos con esa losa?

Jordi Gracia: Pues, a ver, al margen de mi opinión sobre el *Werther*, ¿no somos capaces de hacer las dos cosas? O sea, contar lo que importa del *Werther*: ¿qué significado tiene el libro?, ¿qué significa en la obra de Goethe?, ¿por qué genera suicidios entre los chavales?... Y, al mismo tiempo, podemos proyectar una mirada (en el caso de quien la tenga) que pueda ridiculizar ese texto y convertirlo en objeto de mofa.

Público: Sí, pero ocurre una cosa. Otro de los ponentes habló de la metáfora del viajero, de que el lector es lo contrario de un viajero, que lee una guía y va a la búsqueda del monumento que ya conoce. A mí me parece que cuando el alumno va a la búsqueda de ese monumento ya tiene prejuicios en contra.

Jordi Gracia: Bueno, es muy probable, sí, porque él ya tiene el argumento. Pero es muy difícil escapar de eso. Digamos que la información previa que tenemos como lectores siempre es mayor que la que creemos que tenemos, desde la editorial en la que se publica un libro hasta el tipo de resonancia mediática que ha tenido, pasando por cincuenta mil cosas más. Claro que forma parte de las dificultades de la docencia la prevención que causa acercarle a un clásico. O sea: eso es un clásico y la actitud está condicionada; a favor o en contra, pero está condicionada. ¿Y qué hacer cuando las lecturas son obligatorias, o no dictadas por el propio profesor, sino por una instancia superior? Diría que todos deberíamos poder disfrutar del *Werther*, nos guste o no. Poder disfrutar del *Werther* quiere decir que es poco probable que la descalificación que merezca ese libro sea integral. Y uno, como lector poco entusiasta del *Werther*, quizá no sepa rescatar o sacarle partido a una obra que no nos gusta o que no forma parte de nuestra sensibilidad. Hay que usar la estrategia para encontrar lo que ese libro pueda contener y que haga que uno hable contento de él, aunque ese libro no sea de su predilección. Al menos, hay intentar reencontrarse como lector en la enseñanza de ese libro.

En el fondo, es una liberación de presuntos esquemas rígidos de docencia literaria. Yo creo que eso es un disparate: ¿esquemas rígidos?, ¿modos necesarios donde el profesor hace de portavoz de un saber abstracto? Bah, eso es una tontada, eso no existe. Somos lectores, fundamentalmente, mejor informados que los chavales que tenemos delante. Y, o hablamos como lectores, o eso se convierte en una ristra de títulos, nombres y argumentos. Esto es, en algo totalmente inútil, al menos para enseñar literatura. Para enseñar información sobre la literatura está muy bien, pero ¿un profesor va a hacer eso si todo eso está en los papeles, en los libros de texto y donde sea?

Público: Otra cuestión que quería plantearte. Cuando hablas de esa conexión emotiva con el alumno, ¿no existe en esto también una lectura claramente política o claramente social, que sea una conexión con el colectivo del alumnado? Me refiero a cómo hay que ampliar ese canon tan cerrado que nos ha hecho leer *La familia de Pascual Duarte* durante siglos. Y en tu trabajo sobre el exilio hablas en concreto de esa cuestión, de cómo se han ido recuperando los escritores del exilio, pero al final no los das por incorporados al canon. Hablas de un territorio mítico donde los nietos de la guerra nos alimentaremos y demás. ¿Crees que ese trabajo está ya terminado o tenemos que seguir en ello?

Jordi Gracia: La respuesta está implícita en tu propia pregunta. Si para ti Max Aub puede ser una lectura crucial, por supuesto que ha de entrar en el canon. Ahora bien, si en tu lectura del exilio has encontrado algún autor que te importe, no entrará en la lectura de clase porque sea exiliado, sino porque te importa a ti. Y, por tanto, esa será la vía para que entre el exilio: no porque se toque el tema del exilio, sino porque hay unos cuantos escritores que nos conmueven y que se convierten en materia biográfica como lectores.

Otra cosa es que no haya habido, o haya sido lenta, la introducción y la familiaridad del exilio en los planes docentes literarios de los últimos años. Pero eso forma parte también de nuestras propias limitaciones como lectores. Si hemos leído poco exilio, es poco probable que encontréis ese texto de Alberti, de Aub, de Sender, o de quien sea, del que digas: oye, esto es muy bueno, ¿por qué no lo cuento en clase? Si es muy bueno y a mí me atrapa, lo meto seguro. *La gallina ciega* de Max Aub es uno de los textos que he utilizado muy habitualmente en clase, no tanto para contar el exilio sino para contar una forma de literatura (el diario, etc.) desde el desfondamiento personal de un sujeto que llega a España y dice: esto no es España, yo me voy. Yo creo que un chaval cuando se encuentra con estos textos dramáticos, desesperados, desolados y tan poco justos (por cierto, diría que los José Manuel Caballero Bonald también están ahí dentro), asume como parte de un posible canon. Y me dirán: pero ¿eso en lugar de *Campos de Castilla*?, o ¿eso en lugar de *Corpus Barga*, o en lugar de *Automoribundia* de Gómez de la Serna? Hombre, si quieren les coloco las 800 páginas de *Automoribundia*, pero la cuestión no será si son 800 páginas, sino si yo voy a contar eso como un elemento crucial en tanto que lectura mía. Para mis intereses políticos, ideológicos o éticos (a los que se aludía en una pregunta anterior) me parece más útil *La gallina ciega*. Espero que se entienda lo que quiero decir, y por supuesto *La gallina ciega* forma parte del canon tanto como *Automoribundia*.

En fin, que hay muchas obras que son útiles. He puesto ejemplos de la Edad Media o del Renacimiento, pero el canon del siglo XX no sólo no está estabilizado sino que no lo va a estar nunca. Así que no pensemos que lo está, porque sería una falsedad. Y no podemos actuar tan ingenuamente creyendo que alguien ha decidido un canon por ahí, porque por mucho que vengan decisiones ministeriales, planes de estudio o lo que sea, eso son discusiones coyunturales y transitorias, a las que debemos hacer caso, por supuesto, pero no creyendo de verdad que eso es un canon que ha jerarquizado inamoviblemente la literatura del siglo XX.

JULIO NEIRA

Enseñar el poema: texto y contexto

Dolores Barroso Vázquez (presentadora): Doy las gracias por la presencia de todos y todas ustedes y, como tenemos poco tiempo, no voy a robarle ni un segundo de lo realmente importante, que es escuchar al profesor y creador Julio Neira.

Ustedes conocen sobradamente su currículum; solamente voy a reseñar algunos aspectos que me parece que debemos tener en cuenta a la hora de reseñar su personalidad.

No concibo valorar su aportación al mundo de la investigación, la creación literaria y la gestión, sin exponer la cuestión de las cualidades y las singularidades de Julio Neira persona. Es un hombre cálido, curioso, generoso, buen conversador y observador en la distancia corta, media y larga, y eso se nota en su producción como investigador y como creador.

Su propia biografía como docente también define la personalidad de Julio: es un hombre inquieto, a quien no le importan ni le asustan los cambios, que, desde la otra orilla del Mediterráneo hasta su propia orilla de Andalucía le han permitido comprobar cómo con otro acento, con otra mirada, la literatura se va enriqueciendo.

Su presencia en universidades españolas, no sólo en la UNED (que es una manera de crear ilusiones y de llevar a buen puerto las de personas que tienen dificultades para poder formarse), sino también a lo largo de otras de la geografía española y en diferentes campus europeos y norteamericanos, le ha permitido comprobar lo mejor y lo peor del sistema educativo universitario.

Julio es una persona que se queda con lo positivo de su experiencia, porque fundamentalmente es una persona que suma: suma en la docencia, suma en la investigación, suma en la creación y suma en la gestión.

Como responsable del Área de Cultura de Jerez, también quiero agradecerle la colaboración inestimable que desde el Centro Andaluz de las Letras le presta a la Fundación Caballero Bonald, a esta ciudad y a esta provincia. Gracias, Julio y gracias a la Consejería. Jerez no es capital, pero sí es capital literaria de Andalucía y queríamos darte las gracias.

No les robo ni un minuto más. Disfrutemos de todo lo que va a contar hoy Julio Neira.

Julio Neira: Muchas gracias a ti, Lola. Después de una presentación así, uno sigue ahído de vanidad y es imposible empezar a hablar. Muchas gracias; yo

sabía que sois en Jerez muy generosos y esta presentación es un auténtico exceso de generosidad, muchas gracias por vuestra acogida.

Después de oír la magnífica intervención de Jordi Gracia, voy a extenderme “a lo micro”. He de decir que estoy sustancialmente de acuerdo con él, por la propia experiencia de cómo me enganché yo a la literatura: por la pasión de un profesor, eso es evidente. Es posible aplicar pasión incluso a textos que aparentemente son tan difícilmente *apasionables*, como *Los Milagros de Nuestra Señora* de Berceo. Es perfectamente posible. Mi querido y admirado profesor Juan Manuel Rosas, lamentablemente fallecido hace ya unos años, explicando *Los Milagros* de Berceo, supo ponerle tanta pasión que me quedé enganchado en ese momento y fui a matricularme de Filología. Mi idea original era hacer Filosofía pura, pero yo estudiaba en una universidad donde la Filosofía fue depurada drásticamente en el año 1971, y de ser un departamento marxista pasó a ser un departamento tomista. Claro, hubo que buscar otros acomodos y la pasión de un profesor fue lo que me dirigió a la Filología.

Voy a lo micro. Yo propuse, cuando se me invitó a participar en este magnífico congreso, hablar de cómo explicar, cómo enseñar el poema y me dijeron que les parecía muy interesante. Planteo algunas preguntas. No traigo recetas, ni mucho menos ningún esbozo de un método crítico; lo que traigo son preguntas que tal vez sea útil que -entre todos, colectivamente o, si no cada, uno de modo particular- nos contestemos.

Cuando estudiaba en la Universidad a principios de los años setenta, el sistema de explicación de textos y en general la teoría filológica dominante era el Estructuralismo. Seguramente era la reacción a un exceso de historicismo y de biografismo procedentes del S. XIX, que, como tantas otras cosas en España, seguía vigente en los cincuenta. Una hermana mía, que me lleva once años, me contaba que en la Universidad Central de Madrid, más que la poesía de Lope de Vega se estudiaba su vida. Es verdad que la vida de Lope da para mucho pero, como concepto filológico, no puede compararse. Entonces el Estructuralismo nos enseñaba, de una manera absolutamente firme y fiable, que no podemos explicar un poema más que a través de lo que está en el texto, y que lo que no está en el texto no existe a efectos de explicarlo.

Aunque ya entonces, conforme fue corriendo la década de los setenta, empezaron a conocerse en España otros planteamientos que consideraban la obra de una manera mucho más generosa, con una mayor amplitud de miras. La obra no sólo era el texto de la obra sino que había que tener en cuenta otras instancias, por ejemplo el lector, y ya empezaba entonces de un modo incipiente lo que conocemos como pragmática, que nos hace entender la obra como

no culminada, no perfeccionada hasta que no es leída por un lector, lo cual supone que el significado de la obra está abierto también a las condiciones del lector. De alguna forma siempre hemos dicho que cada época tiene una lectura determinada de las grandes obras, ¿no? No leyeron del mismo modo *El Quijote* en el XVIII, en el XIX, en el XX, que en la actualidad. De alguna manera, eso siempre lo hemos tenido en cuenta.

Se fue abriendo, de una manera al principio incipiente, la perspectiva de que la obra tiene mucho más dentro, por lo menos en germen, que lo que de un modo literal podemos encontrar en ella. Don Fernando Lázaro Carreter, que en esto seguía mucho a su maestro Marcel Bataillon, fue un firme defensor del sentido literal del texto. No hace falta que me extienda en estas consideraciones teóricas porque creo que todos las conocemos y dominamos.

Lo que vengo a cuestionar es ese principio según el cual debemos explicar el poema exclusivamente a través de lo que el texto del poema dice. Yo creo que hay cuestiones que nos permiten defender que el poema es mucho más que su texto, que no podemos dejar de lado el contexto del poema, y traigo algunos ejemplos a los que me gustaría poder referirme a través de imágenes... ¿Debemos atenernos sólo al texto del poema para explicarlo y por tanto para enseñarlo? O, por el contrario, ¿debemos atender también a su contexto, entendido este en un sentido muy amplio? ¿Deben sernos suficientes los datos que proporciona el texto de un poema en una edición fiable para explicar su significado, su sentido real? O ¿habremos de considerar también de una manera bastante principal en nuestra explicación lo que sabemos de ese texto por noticias ajenas a él? Esas son las cuestiones a las que yo quería referirme.

Es bien conocido, el poema de Luis García Montero “Life vest under your seat”, que alude a esa frase que vemos en todos los respaldos de los asientos de los aviones. Es un poema bastante conocido. Además hay una explicación del propio Luis García Montero sobre qué significa, en qué circunstancias se escribió y los componentes que tiene. Está en un artículo muy interesante de Luis, que se llama “La poesía es un género de ficción”, que desde su propio título advierte de la falsedad de la ecuación “poesía igual a vida”, que viene siendo muy habitual en nuestros estudios y en nuestras clases, y de esa confusión al hablar de un poema: “Antonio Machado dice...” o “Bécquer dice...”, cuando quien lo dice no es Antonio Machado ni Bécquer, sino el sujeto de ese poema. Todo el mundo entiende que en una novela hay un narrador y hay un autor, y que son diferentes.

Empezamos por una frase estupenda de Gerardo Diego, poeta completísimo y experimentado profesor de literatura durante toda su vida, que dice:

“querer explicar un poema es la mayor de las necesidades”; eso lo escribió en el artículo “Un Poema”, publicado en el *ABC* en el año 1947. Se están recogiendo todos sus artículos del *ABC* en un volumen de muchísimas páginas, y va a ser muy interesante porque son tan enciclopédicos, tratan tantos temas diferentes, tantos autores distintos... En otro artículo, años más tarde contó algo que a mí me sorprendió, y lo traje aquí para que reflexionemos sobre ello:

“La Bienal de Poesía en Knokke aprobó por unanimidad que a los más insignes poemas líricos no se les someterá a análisis gramaticales o filológicos, sino sólo a su valoración y exaltación poética y espiritual, para evitar que los alumnos les cobren antipatía. Hay que despertar en ellos la reverencia y la emoción ante la poesía lírica. ¿No tienen bastante los gramáticos y filólogos para sus disecciones con las prosas normales y los versos corrientes y no supremos?”

Estas dos reflexiones me parecían divertidas y por eso las traje.

Al explicar, al enseñar el poema, hay que tener en cuenta no sólo su texto sino también su contexto vital y su contexto literario, que es igualmente contexto. Yo entiendo por experiencia estos efectos, tanto las experiencias biográficas, como la experiencia lectora, e incluso la experiencia filológica.

En el poema de Luis García Montero, dedicado a Dionisio Cañas y a José Olivio Jiménez, recordaremos cómo hay tres niveles. Es un poema en el que se conjuga la despedida. Hay el despegue de un avión, tras una despedida de una mujer en Nueva York. Hay tres niveles. Por una parte, está el plano de la ciudad de Nueva York:

[...] y Nueva York al fondo todavía,
delicadas las torres de Manhattan
con la luz sumergida de una muchacha triste...

Después se habla de los “cristales del alba”, “edificios de temblor acuático”, el “Bar Andalucía”, “los amaneceres de Manhattan”, “Nueva York” y otras referencias de la ciudad. Luego hay unos fragmentos en los que el personaje – recuerden que “la poesía es un género de ficción” – está escuchando lo que le dice en el avión la azafata, o esa voz más o menos mecánica que da instrucciones:

Señores pasajeros, buenas tardes [...]
Mantendremos en vuelo doce mil pies de altura,

[...] cumpliendo normas internacionales,
las cuatro ventanillas de emergencia [...]

Después viene aquella parte que se refiere al adiós emocional, es decir, al componente emocional, amoroso del poema, donde el personaje sale de Nueva York tras una despedida reciente, tiene las imágenes de la ciudad presentes todavía, el dolor de la despedida y esto se combina con lo que oye en las instrucciones del avión.

Luis García Montero explica el proceso de creación de este poema y nos dice que el germen nuclear es la despedida, el sentimiento de melancolía que produce, pero -dice él- que la experiencia biográfica real, que daría como resultado el poema, no está referida a una mujer sino a un grupo de amigos de los que se despide tras haber hecho un viaje por Estados Unidos. Y, además, que la experiencia no se desarrolló en Nueva York sino en Albuquerque (Nuevo México), y que de alguna forma se ha transmutado la realidad en ficción poética: Albuquerque ha sido otra forma de Nueva York, la amistad se ha transformado en aventura amorosa, y que si hubo algún componente también de atracción hacia una muchacha, en todo caso no pasó de un coqueteo, que en el poema se ha transformado en pasión amorosa. El artificio narrativo de mezclar estos planos distintos se lo proporciona Jovellanos que, al despedirse de sus amigos de Sevilla en la “Epístola heroica de Jovino a sus amigos de Sevilla”, incorpora los ruidos y el ambiente de la diligencia en la que partía de Sevilla. Luis García Montero dice:

“De toda esta coctelera en la que batí a Jovellanos con la vanguardia, a Nuevo México con Nueva York, a unos amigos reales con un amor inventado, surgió mi poema. Lo importante no es la verdad de lo que escribes sino a lo mejor la verosimilitud de la historia escrita, la verdad que puede llegar a sentir un lector conmovido por estos versos”.

La pregunta: ¿Por qué transmuta Albuquerque en Nueva York? Él mismo da su respuesta:

“A mitad de los ochenta yo había sido también feliz en Nueva York, recorriendo las calles de Manhattan, de sorpresa en sorpresa, de raza en raza, de restaurante extraño en restaurante extraño. Mis prejuicios sobre la vida norteamericana eran muchos; creía que los rascacielos -tal vez barajo las influencias de las inmensas escaleras y las duras aristas de García Lorca-,

se levantaban como una metáfora de la deshumanización del cemento, capaz de aplastar la piel y los sueños de la gente. De Nueva York volví reafirmado en muchos de mis prejuicios, pero sobrecogido por la belleza de esos edificios que levantan en los aires su fragilidad cristalina con una delicadeza principesca y acuática. Es difícil que el arte del siglo XX pueda dejarnos algo más bello que un atardecer en el Puente de Brooklyn, mientras se encienden las luces de las oficinas y los reflejos de las ventanas se confunden con el violeta moribundo del cielo”.

He subrayado dos frases: “inmensas escaleras y las duras aristas de García Lorca” y “en los aires fragilidad cristalina con una delicadeza principesca”, porque hemos visto antes en el poema cómo se refería al carácter acuático de la ciudad y a los cristales del alba. Las referencias al agua y a los rascacielos como en un ambiente acuático tienen su origen, o su presencia, en textos de Alberti como los del libro *13 Bandas y 48 Estrellas*, el poema sobre Nueva York o los del propio Federico García Lorca. Estas referencias a “los cristales”, en “Paisaje de la multitud que orina” de Lorca, o a “los largos remos”, que nos inducen a un ámbito marino; o el “Estoy solo, sumergido, bajo un inmenso océano de ventanas” de Rafael Alberti en *Versos sueltos de cada día*, todas estas referencias están en el poema de Luis García Montero.

Nueva York aparece con frecuencia en la poesía de Luis García Montero; en buena parte de los últimos libros y en *Vista Cansada* reaparece en un poema donde están también referencias lorquianas, los cristales, etc. Además hay una referencia al poema “La aurora”. En el poema de García Montero se habla, al final de la segunda estrofa, de la “fruta de un árbol sin raíces” y, al final de la tercera, de “la aurora corrompida de los años setenta”; estas son referencias indudables al poema “La aurora” de Federico García Lorca, que está contenido en *Poeta en Nueva York* (“la aurora de Nueva York tiene cuatro columnas de cielo...”) que es uno de los más sobrecogedores, desesperanzados, desolados sobre la experiencia del hombre en la metrópoli.

Todo esto a lo que yo me acabo de referir está en el poema del avión de Luis García Montero. ¿Vamos a explicarlo sin hacer referencia a todas estas cosas? Es decir, ¿vamos a explicar ese poema sólo por el texto, por lo que dice: el despegue de un avión, se despide de una muchacha, etc., o tendremos que explicar el poema incorporando esos datos contextuales, que conocemos a poco que profundicemos en el estudio del poema y de las referencias que su propio autor nos da?

“Mozart” es el poema inicial del libro *Desolación de la Quimera*. En el año 1956 se celebra el segundo centenario de la muerte de Mozart, y Luis Cernuda escribe un poema extraordinario que abre ese libro, y que publica en 1963. En la tercera sección de este poema, que es largo y tiene varias estrofas, dice:

En cualquier urbe oscura, donde amortaja el humo
al sueño de un vivir urdido en la costumbre
y el trabajo no da libertad ni esperanza,
aún queda la sala del concierto, aún puede el hombre
dejar que su mente humillada se ennoblezca
con la armonía sin par, el arte immaculado
de esta voz de la música que es Mozart.

El poema es magnífico y podemos disfrutar, indudablemente, de su texto, comentarlo, analizarlo. Pero ¿lo comprenderemos mejor, en toda su dimensión, si sabemos que rememora la experiencia de Cernuda en el Londres del año 1939, cuando ya habían empezado los bombardeos alemanes? Ha empezado la Segunda Guerra Mundial y Cernuda vive una vida absolutamente desolada, triste en penuria, y su única conexión con la belleza es la *Integral de la Música de Cámara* de Mozart que escucha todos los domingos por la mañana. ¿Podemos entender ese poema si no tenemos en cuenta lo que dice Cernuda en *Ocnos*, en su texto “A la poesía”, o en su texto “A la música”, o incluso en “Historial de un libro” a propósito de la significación de la música para él y en concreto de Mozart? Fíjense en este fragmento:

“Porque Mozart es el artista a quien debo haber gozado del más puro deleite; y al escribir eso recuerdo cómo algunos discuten acerca de que el arte debe “comprometerse”, ser útil. No conozco obra de arte comprometido que me haya servido tanto, ni mejor, en su pureza irreductible, como la de Mozart.”

“Luis de Baviera escucha Lohengrin” es otro de los grandes poemas de Cernuda, de *Desolación de la Quimera*. Ustedes recordaran a Luis de Baviera, ese rey megalómano:

[...]Del éter huésped desterrado. La melodía le ayuda a conocerse,
A enamorarse de lo que él mismo es. Y para siempre en la música vive.
[...] Él es el otro, desconocido hermano cuyo existir jamás creyera
Ver algún día. [...]

Es decir, en el personaje Luis II está reconociéndose, está amándose a sí mismo, amando el mito; se funde, se confunde con él.

[...] Sobre la música inclinado, como extraño contempla
Con emoción gemela su imagen desdoblada [...]

Podemos limitarnos a explicar este texto, bellissimo, un poema sinfónico a mi modo de ver, pero ¿no entenderemos mejor el texto, no podremos explicarlo mejor si además tenemos en cuenta el texto de “El enamorado”, de *Ocnos*, donde nos explica cómo el mismo Cernuda adolescente tiene una experiencia sensorial semejante a la que en el poema nos transmite?

“[...] Sentado entre los suyos, como tú entre los tuyos, no lejos de ti le descubriste, para suscitar con su presencia, desde el fondo de tu ser, esa atracción ineludible, gozosa y dolorosa, por la cual el hombre, identificado más que nunca consigo mismo, deja también de pertenecerse a sí mismo. [...]”

La fusión con el otro, con el doble. En este caso, Cernuda nos está contando una primera experiencia de atracción homoerótica por otro joven con el que se identifica.

Desolación de la Quimera tiene un fragmento muy extraño; es un poema extraño, muy difícil aunque tampoco imposible de explicar. Cuando se refiere a cómo la Quimera contempla a los poetas, o qué piensa de los poetas en general, del gremio, se está refiriendo a Cernuda, y nos dice:

Flacos o flácidos, sin cabellos, con lentes,
Desdentados. Esa es la parte física
En mi tardío servidor; y, semejante a ella,
Su carácter. Aun así, no muchos buscan mi secreto hoy,
Que en la mujer encuentran su personal triste Quimera.
Y bien está ese olvido, porque ante mí no acudan
Tras de cambiar pañales al infante
O enjuagarle la nariz, mientras meditan
Reproche o alabanza de algún crítico.

¿Qué significa esto del cambiar los pañales al niño y limpiarle los mocos? ¡Esto es muy poco poético! Muy poco de Cernuda y que la Quimera diga estas cosas, es extraño. Lo comprendemos mejor si conocemos la carta

de Pedro Salinas a Luis Cernuda del 8 de Abril de 1927, donde acusa recibo de su primer libro, *Perfil del aire*, y donde se disculpa de no darle una opinión porque, dice: “Desde el domingo tenemos enfermo al niño y no me queda gusto ni tiempo para lectura bien hecha”. Esto no lo olvidaría Cernuda en toda su vida. Que Salinas, su profesor, su mentor, quien le había introducido a la poesía, se disculpara de no haber leído su libro porque tenía el niño enfermo y había tenido que estar cuidándole... Es una excusa, realmente no le dice lo que opina porque ese es el momento en el que Guillén está muy enfadado, porque Cernuda ha publicado un libro muy a semejanza de las décimas que él está construyendo. Salinas está muy pesadoso de haber convencido a los malagueños Prados y Altolaguirre de que publiquen el libro de Cernuda, porque Guillén se ha enemistado con él... Esta historia está bien entendida. Lo que es francamente sorprendente es pensar que casi en los años 60, cuarenta años más tarde, Cernuda saque el resquemor en el poema. Yo creo que, sin conocer la carta y el episodio de Salinas a Cernuda, no podemos entender realmente qué significa ese fragmento. Cernuda y Pedro Salinas luego tuvieron una buena relación, se trataron, pero en *Desolación de la Quimera* aparece esta especie de ajuste de cuentas.

Otro caso de dificultad textual encontramos cuando publica Miguel Hernández el libro *Perito en lunas*, y lo publica gracias al apoyo del Canónigo de la Catedral de Orihuela Luis Almarcha, que luego sería Obispo de León, y que tuvo una intervención lamentable en el cautiverio de Miguel Hernández. Cuando lo publica, los poemas van sin títulos. Si ya las octavas gongoristas, como gran ejercicio de su capacidad poética, eran difíciles de comprender, publicar el libro sin títulos es una forma de protegerse, que ya no se entienda nada y que la Iglesia no tenga reparos en que se publique. Porque los títulos dan claves que seguramente no habrían gustado y habrían impedido la publicación con el apoyo de la Iglesia. Veamos esta:

A fuego de arenal, frío de asfalto.
Sobre la Norteamérica de hielo,
con un chorro de lengua, África en lo alto
por vínculos de cáñamo, del cielo.
Su más confusa pierna, por asalto,
náufraga higuera fue de higos en pelo
sobre el nácar hostil, remo exigente...
¡Norte! Forma de fuga al sur: ¡Serpiente!”

Empezaremos a entender qué significa este poema si le ponemos el título. Los títulos de *Perito en lunas* los encontró Juan Cano Ballesta en sus investigaciones, porque un amigo oriolano de Miguel Hernández le había pedido el que le diera los títulos, y Miguel se los dio, y en el ejemplar de *Perito en lunas* que guardaba este amigo están escritos los títulos originales, los que les puso no tanto como títulos sino como claves para comprender el poema. “Negros ahorcados por violación”, este es el tema. Y seguramente lo entenderemos mejor si, además, conocemos la foto que se había publicado en la prensa, y que sin duda había visto Miguel Hernández, sobre el linchamiento de estos negros, a los que se había acusado de violación en Indiana. Entonces el poema adquiere un significado mucho mayor. ¿Es relevante el contexto para poder entender el poema? ¿Es relevante conocer la foto publicada, que sin duda conoció Miguel Hernández, para poder explicar mejor el poema? Pues a mí me parece que sí.

Analicemos el caso de Pedro Salinas: *La voz a ti debida*, *Razón de amor*, Katherine Whitmore. Durante muchos lustros hemos estado explicando que *La voz a ti debida* era una maravillosa muestra de cómo Salinas escribe una poesía amorosa a una mujer ideal, al mito de la mujer, pero que no había ninguna mujer detrás de esos poemarios. Hasta que se publicaron las *Cartas* escritas por Salinas a su amada norteamericana, la profesora Katherine Whitmore, con la que tuvo una aventura entre los años 1932 y 1936. Un poema tan estupendo como “Nadadora sumergida” se explica en esas *Cartas*. ¿Nos vamos a limitar a explicar el poema por el texto del poema? ¿O vamos a utilizar y a conocer el contexto en el que el propio autor explica el significado del poema? Es una carta en la que le dice “La nadadora eres tú”, y en la que explica algunos de los versos. Yo creo que no podemos desatender el contexto a la hora de explicar este poema. Está en el libro, y le dice al final, en una posdata:

“Comprenderás, Katherine, que si te explico mi poema no es por razones literarias, ni por vanidad. Es para que te veas en mí, para que te sientas cómo mi amor a ti es una fuerza espiritual...”.

En “Error de cálculo”, de *Largo lamento*, encontramos un episodio inicial donde se presenta el contacto, la relación, entre dos personajes, es decir el amado y la amada, en un contexto donde hay mucha más gente pero que les ignora, y en una carta del 26 de julio del 1937, ya en los Estados Unidos, él le explica la escena en la que está basado este poema. Creo que es relevante para entender el poema, para saber cuál es el significado del poema, esta contextualización.

Vamos a ver un poema de José Hierro, “En son de despedida”.

No vine sólo por decirte
(aunque también) que no volveré nunca,
y que nunca podré olvidarte. [...]

Si leemos este texto es evidente que se trata de un poema amoroso, de una despedida a una amada.

[...] He vivido días radiantes
gracias a ti. Entre mis dedos se escurrían
cristalinas las horas, agua pura. Benditas sean.

Fue un tercer grado carcelario:
regresas a la cárcel por la noche,
por el día -espejismo- te sientes libre, libre, libre.
Nadie pudo, ni puede, ni podrá por los siglos de los siglos
arrebatarne tanta felicidad.
[...]

El texto parece muy claro, habla de más de lugares:

No te importuno más (ni siquiera sé si me escuchas).
Bebo el último whisky en el “Kiss Bar”,
la última margarita en “Santa Fe”,
rodeo luego la ciudad [...]
Desisto de adentrarme en su recinto,
no tengo fuerzas para celebrar
la melancólica liturgia de la separación.
*Sólo deseo ya dormir, dormir,
tal vez soñar...*

Fíjense que en la última estrofa hay un yo, un tú y un ella (“No te importuno más”) y habla de la ciudad (“rodeo luego la ciudad”). Parece muy evidente que se refiere a una despedida amorosa a una persona concreta. Y sin embargo, los críticos que se han ocupado de este poema hablan de la despedida de la ciudad, es decir, José Hierro ha hecho su último viaje y se está despidiendo de la ciudad porque piensa que por su edad, por sus enfermedades, etcétera,

no podrá volver a ella. Eso es porque se está ocultando, no sé por qué razones personales y biográficas, la relación amorosa que José Hierro tuvo en la ciudad de Nueva York y que hace de *Cuaderno de Nueva York* un cancionero amoroso.

Conclusiones, o incertidumbres. ¿Enseñar el poema sólo mediante su texto? ¿Atender a su contexto biográfico y literario (me refiero en un sentido muy amplio y muy general), a todo aquello que está implícito en el poema pero cuyo significado podemos ampliar buscando ese contexto? ¿Sólo atendiendo al contexto podremos comprender el texto en toda su dimensión significativa, que es lo que yo de alguna forma estoy intentando de apuntar?

Y ya -eso sí que lo dejo para otro congreso-, ¿cómo enseñar un poema en la era de la imagen? O ¿cómo interesar a un alumno del siglo XXI por la poesía pre-digital? Para estas dos preguntas ya no tengo tiempo, pero por lo menos creo que hay que dejarlas enlazadas, y mejor interesaremos al alumno en la era virtual por la poesía pre-digital si le hacemos conectar el texto con la vida que hay alrededor de él, con el contexto, sin limitarnos desde luego a analizar, a desentrañar los recursos retóricos, los artificios con que está construido ese texto. Muchas gracias.

JUAN CARLOS SIERRA.

Aula de debate: Los lunes, poesía. La poesía en el aula

A veces pienso que en ciertos trabajos es más competente quien menos especializado está en él. Y algo parecido sucede con la enseñanza. Me explico dando un rodeo.

Cuando empecé a colaborar con *La Voz de Cádiz*, Pepe Landi –por entonces responsable del área de cultura- me dijo que estaban buscando a alguien ajeno al mundo del periodismo para hacerse cargo de las páginas dominicales de literatura; es decir, más que un periodista curtido en ruedas de prensa, entrevistas y mesas de redacción, les interesaba un neófito ignorante en los entresijos que mueven el mundo de la prensa escrita. Y dieron conmigo, que además soy ignorante integral en otras muchas cosas, incluso en aquellas sobre las que se supone que debo ser un tipo competente. Evidentemente, la cara de pasmo que se me quedó al oír aquello estaba pidiendo a gritos una explicación. Entonces, Pepe Landi me contestó que querían a alguien que no estuviera viciado por los usos y costumbres del periodismo patrio. Un alma cándida, virginal, periodísticamente hablando. Sólo me hicieron falta unos cuantos meses para entender en su justa medida esta paradoja. Y, en resumidas cuentas, no me estaba hablando más que de sentido común, o sea, de la necesidad de aplicarlo en aquel trabajo.

Lo que me pasó con *La Voz* me sucede, pero a la inversa, en mi trabajo como profesor –y, ahora, circunstancialmente como director-. En la rueda de las rutinas académicas –esa rueda que se parece tanto a la del hámster- da la impresión de que se nos olvida para qué vamos exactamente a clase, cuál es objetivamente nuestra función. Y a veces viene alguien externo a los institutos o a los colegios para recordarnos cuál es nuestro sitio; pero este alguien no coincide necesariamente con uno de esos expertos que jamás pisan un aula, sino que suele ser un ciudadano normal y corriente que aplicando el sentido común –sea eso lo que sea- pone el dedo en la llaga de la educación.

Así, pues, vaya por delante que no vamos a descubrir la pólvora. Que nadie se llame a engaño, que nadie espere sofisticadas teorías y prácticas pedagógicas, referencias bibliográficas ultracontemporáneas, terminología especializada, recursos digitales propios de la NASA o de escuelas 2.0. Todo puede ser mucho más sencillo, sobre todo tratándose de poesía, porque para acercarnos a ella sólo necesitamos un texto, buena disponibilidad, un ambiente adecuado y, fundamentalmente, sentido común.

Cura de humildad, cura de realidad

Lo primero que nos dicta este sentido común es que la educación obligatoria, en mi caso la Secundaria, nos pone los pies en la tierra. Uno viene de sus alturas literarias universitarias, de su frustración por no poder dedicarse a la investigación –se acabaron las becas-, de sus círculos de intereses comunes, de un lenguaje particular y casi especializado, de un amaneramiento social e ideológico,... y de repente, con el tren de aterrizaje averiado por el exceso de cuidados, se estrella en el territorio diverso, variopinto, adolescente de la ESO; generalmente alérgico a la lectura, a pesar de lo que digan algunas estadísticas. Y ahí está uno, delante de una treintena de chavales expectantes a sus movimientos.

Es el momento de elegir qué va a hacer con su vida y con la de los que con suerte le van a escuchar a lo largo de todo un año; es el momento de tomar ciertas decisiones importantes, que tienen que ver con su función en la escuela, con sus prioridades y con el sentido común.

Hay que cumplir con la normativa, con las programaciones, con las tradiciones y costumbres pedagógicas, con los compañeros de departamento, pero también uno tiene que cumplir consigo mismo y con sus convicciones. Así que, visto lo visto, uno se inclina por dedicar un momento de las horas semanales lectivas a la enseñanza de la poesía, es decir, a la enseñanza de la vida, de la intimidad, del otro, de los otros...; a la educación sentimental y ciudadana, en definitiva.

Enseñar competencias

En el nuevo horizonte competencial –legislado, normativizado, medido y planchado-, la lectura de poesía en el aula se ajusta como anillo al dedo: se trabaja la competencia comunicativa en su dimensión menos frecuente, la oral, y permite profundizar en la adquisición de la competencia social y ciudadana, puesto que, como veremos, la construcción de un discurso propio es el paso previo para la definición de un ciudadano responsable.

No obstante lo dicho en el párrafo anterior, la poesía en el aula es, sobre todo, viable y necesaria para una competencia que no aparece en el catálogo estatal ni andaluz –creo que en Castilla-La Mancha sí se contempla: la educación del ser, de la sentimentalidad, de la dimensión emocional, de la intimidad, donde se incluirían algunos de los contenidos transversales que aparecen en el catálogo de la educación en valores. Pero alejémonos un momento –o definitivamente- de la palabrería del BOE o del BOJA para meternos en la intimidad de la clase donde se lee poesía.

Construcción del ser y del ciudadano

El profesor entra en el aula con algunas herramientas indispensables en su cartera: los poemas que va a leer y alguna que otra advertencia acerca del terreno que pisa.

1ª advertencia: No se puede ser ingenuo. En este sentido, existen dos ideas decisivas: a Luis García Montero le he oído decir en más de una ocasión que cinco minutos de televisión tienen más peso, en general, que toda la obra completa de un gran poeta, a lo que yo añadiría la conclusión a la que he llegado tras muchos años llevando poemas a clase: “cinco minutos de televisión tienen más peso que todo un año leyendo poesía en clase”; por otra parte, si tuviéramos que sopesarla en tantos por ciento, la influencia de la escuela en la vida de una persona no alcanzaría, siendo optimistas y generosos, ni un triste 25% frente a otros elementos de la vida como la familia, los amigos, los medios de comunicación...

Es cierto, como apunta Daniel Pennac en su libro *Mal de escuela*, que todos recordamos a un profesor o profesora determinante en nuestra vida –supongo que todos los que nos dedicamos a la enseñanza aspiramos a convertirnos en ese profesor-, pero al mismo tiempo habría que plantearse cuántos son los que pasaron sin pena ni gloria o con más pena que gloria. La cuenta, sin duda, resulta deficitaria en cuanto a los primeros.

2ª advertencia: Esto no es perder clase. Lo es, si nos guía la lógica utilitarista burguesa imperante –y más en los tiempos que corren-. Puede parecerlo, porque no se avanza materia, porque pueden no cumplirse los programas, porque hay que dar sesenta minutos íntegros de clase –parece que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha hallado en este criterio cuantitativo la clave que acabará con el fracaso escolar en nuestra comunidad-. Por otro lado, en el colectivo del alumnado, fiel reflejo de la sociedad que los cría, hay quien entiende que, mientras que echamos el rato en leer unos poemillas y en comentarlos, no avanzamos materia para el examen, por lo que éste se retrasará o, en el mejor de los casos, pesará menos.

3ª advertencia: Entusiasmo. Todos sabemos quién o qué nos emociona o, al menos, quién o qué despierta nuestro interés. La poesía –y, por extensión, la literatura-, para ser efectiva y cumplir su función, ha de arrebatarlos, sacudirlos, cogernos de la tabla del pecho y zarandearnos. Si un poema no consigue esto, se puede mirar hacia dos lados: la poca pericia del autor o del lector. En nuestro caso, el lector dispone de un intermediario que es quien lee el texto. Si se hace mecánicamente, asépticamente, como esa voz que repite con timbre

de robot el mismo texto en los anuncios de productos farmacéuticos, estamos perdidos y, ahora sí, perdiendo el tiempo. Hay que cuidar la lectura, preparársela un poquito, hacerlo sin prisas –los oyentes no están acostumbrados a que les lean en voz alta y a veces les cuesta trabajo seguir el hilo del poema–, pero por encima de todo esto hay que contagiar el entusiasmo que nos produce leer poesía.

4ª advertencia: “Lo importante de un poema es en quién te convierte” (Benjamín Prado). Hablemos ahora en positivo, porque las premisas con las que trabajamos en esta actividad han de mirar con optimismo al futuro. Efectivamente, el poema que funciona en clase, aquel en el que se invierte más tiempo que el previsto inicialmente, el que roza los límites que marca el timbre de cambio de clase o los desborda, ése necesariamente va a transformar a quien lo ha trabajado, la ha aprehendido, lo ha interiorizado. Porque no hay aprendizaje auténtico que no pase por la cabeza y por el corazón.

¿Pero de qué tipo de aprendizaje estamos hablando? No se trata de leer un *corpus* de poemas que indirectamente guarden una historia de la literatura enmascarada, de manera que al final del curso el alumno, de forma más o menos consciente, descubra como por arte de magia que podría exponer con bastante solvencia las características de tal o cual generación. Eso estaría bien, pero no es la finalidad principal de esta actividad. La narratividad de *Los lunes, poesía* no busca completar las lagunas históricas del alumnado que estudia literatura, sino rellenar, en la medida de lo posible, otro tipo de huecos –a veces abismos– que tienen que ver con su construcción como persona que piensa y siente.

Pongamos un ejemplo de lo que decimos. Aunque cada clase es un microcosmos muy particular que contribuye al éxito o al fracaso de un mismo texto, tras mucho tiempo y muchos alumnos puedo afirmar, con todas las precauciones del mundo, que existen poemas que funcionan al 90%. Uno de ellos es “Échale a él la culpa” de Vicente Gallego, que dice así:

ÉCHALE A ÉL LA CULPA. ¹

A José María Álvarez y Carmen Marí.

Hoy te has ido de fiesta con amigas,
y sin que tú lo sepas me regalas
un tiempo de estar solo que ya empieza
a ser raro en mi vida, un tiempo útil
para intentar pensar en ti como si fueras

¹ Vicente Gallego. *La plata de los días*. Visor. Madrid. 1996

lo que siempre debiste seguir siendo
cuando pensaba en ti: aquella persona,
en todo semejante a cualquier otra,
que una noche lejana tuvo el gesto
generoso y extraño de entregarme su amor.
Pero el amor nos cambia, nos convierte en espías
ridículos del otro, en implacables jueces
que condenan sin pruebas y comparten
sus estúpidas penas con el reo.
El amor nos confunde y trata ahora
de que vea en tu fiesta una traición.

Por huir de esa trampa me amenazo
con los nombres que cuadran al que cae en su vacío:
egoísta, ridículo, inseguro, celoso...
Y como un ejercicio de humildad pienso en ti
divirtiéndote sola: te imagino bailando
y mirando a otros hombres;
al calor del alcohol
confiesas a una amiga algunas cosas
que te irritan de mí sin que yo lo sospeche,
y por unos instantes saboreas
una vida distinta que esta noche te tienta
porque eres humana, aunque no me haga gracia.

Ahora caigo en la cuenta de que dudas
como yo dudo a veces, y que también te aburres,
y que incluso algún día habrás soñado
follar como una loca con el tipo que anuncia
la colonia de moda.
Para calmarme un poco
tras la última idea, yo me digo
que el amor es un juego donde cuentan
mucho más los faroles que las cartas,
y procuro ponerme razonable,
pensar que es más hermoso que me quieras
porque existen las fiestas, y las dudas,
y los cuerpos de anuncio de colonia.

Lo que quiero que sepas es que entiendo
mejor de lo que piensas ciertas cosas,
que soy tu semejante, que he pensado besarte
cuando llegues a casa; y que es el amor
- ese tipo grotesco y marrullero -
el que va a hacerte daño con palabras
absurdas de reproche cuando vuelvas,
porque ya estás tardando, mala puta.

Este poema de Vicente Gallego se sitúa en el epicentro de las preocupaciones de muchos alumnos. Cuando estoy saliendo con alguien y no tengo más referentes sobre las relaciones de pareja que las habituales, es decir, las que veo en mis mayores, en mis iguales, en las series que pasan por televisión, ¿qué camino he de recorrer? Un poema como éste –y su posterior puesta en común con el profesor, que ha de desempeñar el papel de guía turístico provisto de un mapa con los lugares comunes y no comunes que hay que visitar– ayuda al alumno a replantearse todo lo que le han contado o se ha contado a sí mismo sobre estar enamorado de alguien y ser correspondido. A partir de aquí el trabajo corre de cuenta de quien ha interiorizado el poema y ha seguido y/o participado en el debate posterior. Le quedan dos opciones: hacer como que no ha estado en clase o reescribir el discurso aprendido acríticamente sobre las relaciones de pareja, la posesión, los celos...

Poco a poco, poema a poema, el alumno puede ir poniendo en cuarentena sus opiniones, sus actitudes, sus tics, para ir construyéndose desde la propia conciencia de su ser y desde la responsabilidad consciente de sus acciones. Como vivimos en sociedad y mis actos repercuten necesariamente en los demás, también se está contribuyendo con este ejercicio a formar la dimensión social de un individuo crítico, lo que en términos pedagógicos actuales se llama competencia social y ciudadana, pero fundamentalmente desde la perspectiva de la empatía: estos poemas me hablan de otros, de sus maneras de vivir y de sentir, de modo que leyéndolos puedo ser capaz de entender y compartir las diferencias, las divergencias, las contradicciones; e incluso asumirlas como propias.

Cercanía al lector

Una vez determinado el lugar de destino de este viaje poético por las aulas, hay que escoger con mucho cuidado el equipaje, es decir, los poemas.

Evidentemente, no han de ser necesariamente los que más le gusten al profesor, sino aquellos que él considere más adecuados para el público que tiene delante. Se trata de aficionar a la literatura a quien no lo es, a quien posiblemente no tenga la más mínima intención de serlo. Igual que se da de comer, aquí nos planteamos 'dar de leer', que el comensal saboree y deguste los platos líricos que hemos preparado y servido con entusiasmo y que éste decida si sigue empachándose con las hamburguesas del McChickenKing o prefiere adentrarse en la variedad de sabores que le ofrecen otras cocinas.

Por esto, habrá que acercarse al paladar del futuro lector sin abrumarle las papilas gustativas, sin desorientarle demasiado lingüísticamente hablando. Por esa razón, habrá que entrar por enésima vez en el debate entre clásicos o modernos. No es una cuestión baladí. De hecho, hasta sale de vez en cuando en los medios de comunicación –por ejemplo, el pasado 10 de agosto en *El País*–.

Alguna vez he dicho en público y en privado que, si se trata de formar a futuros lectores, la historia de la literatura habría que empezar a estudiarla al revés, es decir, de la actualidad hacia atrás. Cosa diferente es que el alumnado ya posea el hábito lector y los objetivos apunten a otros horizontes como, por ejemplo, la PAU –la antigua Selectividad, para entendernos–.

No dudo del valor de los clásicos en literatura –los Cervantes, Góngoras o Moratines–, pero sí que pongo encima de la mesa la sensación de extrañeza –de lejanía lingüística especialmente– que transmiten a los neófitos. Les resultan absolutamente ininteligibles y, por lo tanto, inalcanzables, por lo que suelen caer en el olvido, cuando no en el desprecio. Les sucede como a quien no está habituado a hacer ejercicio y se le exige un esfuerzo superior a sus capacidades; como si a una persona de vida sedentaria, que apenas es capaz de mantener el equilibrio en la bici, se le pide que complete una etapa del Tour de Francia –sólo una etapa, no la carrera completa–. Supongo que tras la experiencia no volverá a coger una bicicleta en toda su vida.

Este criterio de cercanía no está reñido en absoluto con la calidad. Que nos acerquemos a un lector sin hábito no quiere decir que pensemos que es un deficiente mental y que lo tratemos como tal, pecado mortal que cometen muchos escritores cuando escriben para jóvenes. Ahí el profesor juega un papel determinante, ya que ha de comprometerse con ciertos niveles de excelencia, porque intentar extender el gusto por la lectura no quiere decir que nos convirtamos en portavoces de la vulgaridad.

Para acercar la poesía a quien no la frecuenta habitualmente, también habrá que desvestirla, a la manera de Juan Ramón Jiménez, de los trajes que la afean y la hacen antipática. Uno de ellos es sin duda lo que me gusta llamar

“el efecto Dragó”. Con todos mis respetos al escritor, Fernando Sánchez Dragó como comunicador cultural era un auténtico desastre: hasta a los que veíamos su programa cultural con interés nos exilió con su afectación al sórdido terreno de la teletienda, el tarot o los ejercicios sexuales.

¿Somos conscientes del mal que estamos causando a la cultura en general cuando nos empeñamos en ponernos estupendos o pedantes o innecesariamente eruditos? ¿Por qué se proyecta esa imagen tan antipática? Supongo que por el ombliguismo que predomina en el mundillo literario: antes muerto que sencillo, antes yo que los demás, antes mi brillo –como una primera vedette- que todo lo demás; pero resulta que los espectáculos de revista ya no hay quien los soporte.

En la relación alumno-profesor sucede algo similar. El alumnado en su mayoría tiene una idea de la poesía más bien negativa: es ininteligible, aburrida, artificial, no tiene nada que ver conmigo,... -en el peor de los casos dirán que es para maricas o niñas cursis-. Si ante este panorama general el profesorado opta por la estrategia Dragó, el fracaso está asegurado y probablemente algún que otro desarreglo mental.

El profesor puede empezar, como los vanguardistas, epatando, pero a su alumnado –de paso, puede que se apunte algún que otro burgués-: deslumbrar y provocar en una misma acción. Para ello, poemas con un lenguaje o con temáticas (el fútbol, la masturbación, lo escatológico corporal,...) entendidas tradicionalmente como ‘poco poéticas’ suelen funcionar bien. Y sí, bueno, aquí quizá se pueda echar mano de los clásicos de los Siglos de Oro; pero ojo con la cercanía del lenguaje.

Esto, sin embargo, serviría sólo para unas primeras aproximaciones. No nos podemos anclar en esta etapa, porque a lo mejor sustituiríamos una imagen irreal por otra. Además hay que avanzar hacia nuestro objetivo primero que era que quien quiera entrar en la dinámica de los poemas vaya construyéndose como individuo y como ciudadano, sin olvidar, por supuesto, el contagio del hábito lector, de la afición a la lectura de poesía.

Afición a la literatura

En este sentido, el libro de Daniel Pennac *Como una novela* resulta muy provechoso. En él se relata la experiencia del propio Pennac ante una clase de adolescentes objetores escolares e insumisos de la lectura. Según cuenta el escritor francés, dejó a un lado el temario, las programaciones, etc. y se dedicó a leer *El perfume* de Patrick Süskind en voz alta para quien quisiera escucharlo,

capítulo a capítulo. Del desinterés o el boicot se pasó a la escucha atenta y de ahí al ruego del alumnado para que el profesor dejara la lectura y fueran ellos quienes pasaran de oyentes pasivos –o no tanto- a lectores activos.

Aunque el experimento de Daniel Pennac es interesante, especialmente porque está aplicado a adolescentes, no hay nada demasiado nuevo bajo el sol. La reacción última de la clase sigue al milímetro lo que suele suceder con el niño que se está iniciando en la lectura. Tras muchos cuentos leídos por los padres o los maestros, el niño decidirá en un momento dado asumir la responsabilidad de sus propios cuentos y dejará descansar a padres y maestros. Puede que haya excepciones a la regla, pero suele pasar así.

Pues, bien, teniendo en cuenta todo esto, parece lógico que se opte por la lectura en voz alta de los poemas que se llevan a clase. Uno guarda la esperanza de que, a la manera de los niños pequeños o de los adolescentes franceses de Pennac, alguno de sus alumnos decida que, bueno, eso de la poesía no está mal y a partir de ahora seré yo quien me lea los poemas y quizá decida en un futuro escribir los míos.

Como se puede comprobar, en ningún momento he hablado de escribir poesía en el aula. Alguna vez que otra he animado a mis alumnos a escribir haikus o, a propósito de los sonetos de Garcilaso, nos hemos atrevido con los endecasílabos. Pero han sido actividades muy puntuales y muy poco frecuentes. Entiendo que para que la clase se convierta en un taller de poesía el profesor ha de sentirse seguro con las herramientas de este género y ese no es mi caso. En este aspecto, me queda mucho por aprender. Doctores tiene la Iglesia, así que dejemos a los poetas que sean los protagonistas de estas actividades.

CLAUSURA: ENTREVISTA DE JUAN CRUZ A EMILIO LLEDÓ*Sentido de la enseñanza e interés educativo de la literatura*

Juan Cruz: José Manuel Caballero Bonald me ha hecho muchos regalos a lo largo de mi vida ya excesiva, y uno de ellos me lo hace esta noche. Me hizo el regalo de *La costumbre de vivir*, el de sus primeras memorias, el de *Ágata ojo de gato*, me ha hecho también el regalo de Pepa Ramis (su esposa), que comparte poco como es lógico, y esta tarde me hace el regalo de estar aquí junto a don Emilio Lledó Íñigo, sevillano, filósofo, profesor. Cumplió ya 80 años (nació en Sevilla el 5 de noviembre de 1927) y sigue tan campante. Fue profesor nuestro, de una generación curiosa en el sentido que decía Domingo Pérez Minik, amigo de los tres que he nombrado hasta ahora: la generación que creía que la dictadura era eterna, pero sabía que después de la dictadura vendría una playa debajo de los adoquines.

Han ocurrido algunas cosas, por ejemplo algunas cosas se parecen a las playas, pero sigue habiendo muchos adoquines. Nosotros tuvimos una suerte enorme teniendo a Lledó de profesor porque nos abrió ventanas no solo metafóricas. Este congreso se llama “Enseñar la literatura”. Las ventanas en la vida son reales (en la palabra “ventana” no hay metáfora alguna), y cuando un maestro te abre una ventana, te está descubriendo un modo de entender el mundo, y de entenderlo a través del único elemento concreto que existe para entender las cosas: las palabras. Las palabras tienen una densidad corporal; representan para el que aprende el primer instrumento con el que va a abrir las ventanas. Y a mí se me representa la figura de don Emilio (a quien los alumnos de aquella generación de la Universidad de La Laguna seguimos llamando don Emilio, aunque cuando él llegó allí tenía la edad que hoy tiene mi hija, 37 años) como el maestro que buscábamos sin saber que estábamos buscando a ese maestro. Pero él fue el hombre que se subía al encerado y, de pie, cautivaba la mente de los chicos y chicas que estábamos allí, con una capacidad de encantamiento que solo puede obtener el maestro de sus palabras. A partir de esa enseñanza, vivificamos y edificamos una ilusión, que era la de seguir aprendiendo. Porque aquel momento era el inicio del aprendizaje perpetuo. Decía Cortázar de los lectores, que hay lectores machos y hembras, lectores que son incapaces de ser transitivos. Hay también maestros que son incapaces de ser transitivos. Pues bien, don Emilio era y es un maestro transitivo. Ustedes ya lo saben, pero ahora quiero que lo vuelvan a comprobar a partir de esta conversación que se inicia en este momento con una pregunta, la más simple que se puede hacer en una conversación, pero que le quiero hacer porque sé que él, como filósofo

y como poeta, entiende que las preguntas más simples encierran las metáforas más complejas.

Y la pregunta es: ¿cómo está usted?

Emilio Lledó: Pues muy bien y muy feliz. Esta mañana alguien me decía: “Bueno, ya a cierta edad se deben de sentir ciertas inquietudes”. Pero yo no siento ninguna inquietud; siento que soy feliz en mi trabajo, que todavía soy feliz. ¿Y por qué? Pues siendo sincero (a mi edad no queda más remedio que serlo), porque me reconozco en aquel jovencito de veintipocos años que, con una maleta de cartón (entonces había una maletas de cartón con las esquinas metálicas) atada con una cuerda, porque se me rompió en la aduana, se fue a Alemania, a Heidelberg, sabiendo de alemán sólo unas cuantas palabras y un poco de gramática. Y yo me reconozco esa felicidad porque me siento como el mismo de entonces, con todo lo que haya podido pasar a lo largo de mi vida, con las muchas o las pocas equivocaciones que haya podido cometer. Sigo siendo el mismo. Reconocerme en aquel joven, y reconocerme a lo largo de mi evolución como profesor, de docente en Alemania, de catedrático de instituto en Valladolid, en Alcalá de Henares, en La Laguna, después en Barcelona, después en Madrid, me hace bien.

Por cierto, cuando me preguntan mi identidad, yo no sé de dónde soy, creo que soy realmente de la lengua en la que estoy, y esa lengua nos une a todos y rompe pequeñas fronteras de mini-nacionalismos. Por eso tengo que confesar que he oído con tanta atención al joven director del instituto de Salteras -el pueblo de mis padres-, que además ha aludido a algo tan importante como la oralidad. Y es que la comunicación de la literatura, de la filosofía, de las humanidades, es un problema también de oralidad.

En el *Fedro*, por ejemplo, Platón ataca la escritura: él, genialísimo escritor (porque hay que ser un gran escritor para seguir tantos siglos en cartel). Y no es deformación profesional. Podemos leer la *República*, o el *Gorgias*, o el *Fedro*, o el libro primero de las *Leyes*, ese diálogo tan largo y tan aburrido pero que tiene unas primeras páginas geniales, donde dice que la paz es una palabra vacía, que no existe, y que hay una guerra perpetua entre los seres humanos, de un pueblo contra otro, de una casa contra otra, de un individuo contra otro, porque el otro es enemigo de sí mismo y enemigo de todos los demás. Sabemos que es metafórico, pero algo de eso hay. Cuando cultivamos la ignorancia, las ideologías pringosas, los grumos mentales que no dejan fluir nuestros pensamientos, somos enemigos de nosotros mismos y sólo la educación nos puede salvar. De hecho, casi veinte siglos después, otro gran filósofo, don Manuel

Kant -que diría Juan Cruz, con todo el respeto debido a Immanuel Kant- dijo que el hombre no es otra cosa sino lo que la educación hace de él, y yo estoy convencidísimo.

Pero en este punto quería recordar algo. Hace tres años, cuando estuve aquí en otro congreso, Pepe Caballero estaba sentado a mi derecha, y se extrañó de que en el título de esas jornadas apareciera la palabra “Periodismo”, luego unos puntos suspensivos y después “y Literatura”. Yo ni era periodista, ni soy escritor, ni tampoco soy filósofo (qué mas quisiera yo que ser filósofo, saber lo que es la verdad, la justicia, el bien, la belleza, como lo supieron desde los presocráticos hasta los filósofos contemporáneos): sólo soy profesor de literatura. Pues bien, yo dije que yo era los puntos suspensivos. Pues ahora, en este congreso titulado “Enseñar la literatura” yo soy el “la”. Sí, porque yo no sé enseñar la literatura. No sé si un agudo filólogo haría la diferencia entre enseñar literatura y enseñar “la” literatura. Ayer estuve en la conferencia de Rosa Taberner, a quien debo la edición del libro *Sé quien eres*, una recuperación de artículos sobre pedagogía que ella me instó a publicar mostrándome algunas cosas que aparecían por aquí y por allí, y que yo no sabía mucho, porque no sé manejar el ordenador a esos niveles. Pues bien, yo soy esta borla desflecada (por la ilustración del cartel del congreso) que supongo que es un birrete de catedrático. La literatura es el libro (que aparece en el cartel) y enseñar debe de ser el birrete; pero yo soy la borla.

Juan Cruz: En todo caso, será usted la borla del mundo...

Emilio Lledó: Sí, que no la burla... Pero quiero insistir en algo. Oyendo y aprendiendo de todo lo que se ha dicho en estos días por parte de tantos docentes de la literatura, permitidme que yo insista un poco en el “la”, en enseñar *la* literatura. Esta charla entre Juan Cruz y yo se llama “Sentido de la enseñanza e interés educativo de la literatura” y, como me han sugerido ese título hace poco, esta mañana me he puesto a pensar un poco en qué significa “sentido”. Como no hay casi nada nuevo bajo el sol, porque todo es nuevo cada día, me acordaba de los sofistas y de lo que se pregunta en un diálogo de Platón: “¿quién es y de dónde viene?”. Por ahí quizá encontraría yo algo del sentido de la literatura, las humanidades e incluso de la química inorgánica, en ese *quién es y de dónde viene*. En las Humanidades es más importante y a la vez más fácil descubrirlo, porque para ser un *quién* hay una expresión castellana muy hermosa: un don nadie. Nuestro país está llenándose ahora -en la literatura, en la filosofía, en la política...- de *dones nadies*. Y creo que es defecto, falta,

debilidad de educación, debilidad del término maravilloso de ese Aristóteles que sigue en cartel después de veinticuatro siglos, que decía que el amor que se tenga uno a sí mismo es el principio de la amistad; o sea, que el amor que tenemos a los demás empieza en el que nos tenemos a nosotros mismos. Y eso no tiene que ver con el egoísmo, sino con no avergonzarte de quién eres ni de dónde vienes. Porque el *quién* es una estructura psíquica, o psicológica, o como queráis llamarla, que hemos hecho nosotros. Por eso (lo he comentado alguna vez), nadie se tiene que avergonzar de haber nacido en tal lengua, ni en tal patria: eso es una casualidad, un azar. Da lo mismo cuál sea la lengua materna en la que hemos nacido; se puede ser un perfecto imbécil en español, en inglés, en catalán o en el idioma que queráis. Lo importante es hacer con esa lengua materna una lengua matriz, una lengua creadora, una lengua tuya, en donde haya surgido tu responsabilidad, en donde hayas encontrado el mundo y la tarea de vivir como una posibilidad, como una apertura. Y eso lo hace posible la educación.

Juan Cruz: Es curioso: usted identifica las palabras con el origen, y Sartre hace su biografía de la infancia y justamente la llama así, *Las palabras*. Me gustaría, don Emilio, que nos relatará, del mismo modo que sembró en muchos estudiantes (no sólo en la Laguna, antes en Valladolid y luego en Barcelona, en Alemania, en Madrid, etc., además de en sus artículos y en sus libros), cuál fue su propio motor de aprendizaje, cómo aquel muchacho de la maleta encontró el espíritu que le insufló la ansiedad por aprender, que hasta ahora conserva.

Emilio Lledó: Hay dos momentos. El inmediato, para el chico de la maleta que yo fui, es que no me gustaba mi país. Mi padre había muerto y mi familia pasó mucha hambre en el Madrid de la posguerra (un hambre nada metafórica: hambre real, hambre de verdad). Seguramente nadie de vosotros ha sentido hambre, pero eso para nosotros duró años. Estamos en un país democrático y uno tiene derecho a decir lo que cree y lo que piensa. Y a mí mi país no me gustaba nada de nada, ni la enseñanza que había recibido en la Universidad y antes. Lo que no entiendo es cómo pude irme, porque en alguna de esas wikipedias que andan por ahí dice: “se fue con una beca Humboldt”, y eso es absolutamente falso. Yo me fui sin nada, lo que pasa es que obtuve una beca Humboldt allí en Alemania. Cuando llevaba allí ocho o nueve meses, que estaba ya sin saber qué hacer, fui a hablar con Gadamer y, cuando me oyó hablar en alemán, debió de pensar: “¡pobrecito!”. Debió de sentir ternura por mí, ya que acabamos hablando en francés (que yo no es que lo hablara muy bien, pero sí mejor que el alemán de

los pocos meses de estar allí). Lo cierto es que la universidad me proporcionó una beca a través de Gadamer. Y ese fue el principio de mi estancia en Heidelberg, que se prolongó durante diez años.

Pero, dejando esto aparte, ya podéis imaginar el choque que fue para mí, en el año 1953, un hombre joven todavía, un currito de España, llegar allí a la Universidad de Heidelberg, con esa tristeza además que tenían los alumnos, porque aún sonaba la guerra, todavía estaba presente. Recuerdo haber ido a Franckfurt y pasar la calles saltando de tapia en tapia, que estaban casi a ras de suelo. El milagro alemán había empezado, pero no acabado, porque los milagros, sobre todo los económicos, no acaban nunca.

Pero el otro espacio de lo que uno es, de lo que uno llega a ser en la vida -aunque suene un poco pomposo- se lo debo a un maestro de la República en Vicálvaro, un lugar próximo a Madrid, a diez o doce kilómetros, que entonces era un pueblo y que la mano feroz de las inmobiliarias se ha ido comiendo y ha convertido en un barrio madrileño donde hay metro. Pues en ese colegio, ya lo he contado muchas veces pero no tengo más remedio que decirlo, encontré yo mi primer maestro, don Francisco. No sé cómo se llamaba de apellido, pero se me ha empapado el alma de ese nombre, y es como si supiera hasta la última generación de sus apellidos. Era un hombre joven, lo recuerdo físicamente a la perfección. Vivía en Madrid y venía a Vicálvaro todos los días en los autobuses de la empresa Fausto Dones, y los chiquillos de su clase de la escuela pública de Vicálvaro lo esperábamos en la plaza donde paraba el autobús, y de allí nos íbamos con él al colegio. Así que contestando a lo que Juan me pregunta, este es el momento de mencionar a ese maravilloso profesor a quien adorábamos, a quien no le teníamos ese miedo al maestro que hay combatir. Por favor, los enseñantes tenemos que amar no sólo lo que enseñamos, sino a los que enseñamos. Tienes que amar la literatura, y la física teórica, y la filosofía, y la filología, que quiere decir apego, tendencia, amistad, amor a la palabra. La enseñanza es un problema de amor: amar lo que se enseña y a quienes se enseña. Pues bien, don Francisco, no recuerdo cuántas veces en semana, nos hacía leer un fragmento de *El Quijote*, y después nos pedía sugerencias de la lectura. Niños de nueve o diez años sacando el cuaderno, mojando la pluma en aquellos tinteros famosos, con los que recuerdo que una vez hicimos una pedrea de tinteros, porque éramos niños que estábamos viviendo un ambiente bélico, de violencia... A lo mejor, estando en plena clase, sonaba una sirena y teníamos que irnos a las eras porque era mejor que estar en una casa. A mí me ha enterrado una bomba caída a cien metros, llenándome de tierra, y lo que hacíamos era meternos en los surcos. En fin, que don Francisco nos proponía

esas sugerencias e imaginaos qué belleza, qué maravilla. ¿Qué le podríamos nosotros decir sobre don Quijote y sus aventuras? Pero allí había dos cosas esenciales: la creatividad, aunque fuéramos chavalicos de nueve o diez años, y la libertad: *sugerencias* de la lectura. Ese mundo de la educación es el de la posibilidad, el de la apertura, el mundo donde la realidad no se te cuaja. Por eso me repatea el *asignaturismo* en la enseñanza, la repetición, la monotonía, el aprender textos vacíos, acartonados, que además abrumen el cerebro. Por eso los que han querido entontecer a un país siempre han procurado apoderarse de la enseñanza, porque es una manera de estupidizar. Cuando oigo eso de “es que los chicos no tienen interés”, pienso: “el que no tiene interés eres tú”. Los alumnos siguen teniendo interés, y como tú les manifiestes ese interés a través de la inteligencia, con sabiduría, con finura, no abotargándolos con tonterías, los alumnos responden, y tienen la mente fresca antes que los reflejos condicionados bestiales de las palabras vacías se les metan en la cabeza. Uno de los grandes descubrimientos de la fisiología de hace ya casi dos siglos, fue el de los reflejos condicionados de Pavlov; la educación se ha convertido en una “perre-pavloviana”, valga la expresión. Los que quieren que seámos imbéciles cultivan los reflejos condicionados de las palabras vacías, de las frases hechas, de los conceptos que no tienen sentido, de la repetición inerte y grumosa. Y eso es la muerte de la educación. Uno de los temas más recurrentes e interesantes de la filosofía griega era el de la *doxa*, la opinión, cómo se forman nuestras creencias, cómo se forma nuestra ideología, en términos más modernos, por qué somos lo que somos, por qué pensamos lo que pensamos. Y por eso digo que la responsabilidad que tenemos en nuestra lengua matriz es individual. Esa voz, esa experiencia de los que han podido escribir, esa posibilidad de diálogo con el pasado o con el presente, es uno de los regalos más enormes que tiene la cultura humana, y por eso enseñar la libertad, enseñar la posibilidad a través de la lectura, de la literatura, de la filosofía también, es el don más grande de la cultura.

Juan Cruz: La vida -como decía Fernando Arrabal- actúa en golpes de teatro. Usted ha dicho que el autobús que llevaba a don Francisco era de una empresa cuyo apellido era Dones, y usted ha estado hablando de los dones de la literatura. Yo fui testigo, como tantos, de que usted eso lo llevó a la práctica. Usted abrió la ventanas de los libros e hizo que fueran interpretados y penetrados con toda libertad por los estudiantes. Usted le quitó polvo a las estanterías de las asignaturas y convirtió esa lección de filosofía cotidiana también en una lección de literatura. Usted le permitió a algún estudiante

desavisado como yo, que en lugar de escribir de filosofía, escribiera del Movimiento Pánico de Arrabal.

Emilio Lledó: ¿Me permites que te interrumpa? Y yo pregunté: ¿quién es ese chico tan listo que ha hecho eso?

Juan Cruz: Quiero volver al comentario de texto, a la sugerencias sobre el texto. Usted lo puso en práctica con nosotros. Usted hablaba y nosotros teníamos que interpretar lo que usted dijera. Pero, a partir de la sugerencia que hacía don Francisco de que leyeran para interpretar, ¿cómo ha sido su experiencia de lector?, ¿qué ha aprendido usted leyendo?

Emilio Lledó: Los seres humanos tenemos a veces un diálogo muy monótono con nosotros mismos: nuestras pequeñas preocupaciones, nuestras cosas, nuestros hábitos, lo que llevamos en la cabeza para seguir viviendo... Para mí la literatura, la lectura, fue la explosión de un diálogo eterno, valga el adjetivo. Fue la posibilidad de hablar con Platón, con Cervantes, con Juan Ramón Jiménez. Que la escritura haya sido capaz de mantener ese aire efímero de la memoria, la oralidad, que es lo que defiende Platón en el *Fedro* -dice que la escritura va a producir el olvido, él el gran escritor, parece mentira que haga ese ataque a la escritura-. La oralidad es la inmediatez, es la vida, es el tiempo. Lo que yo he dicho hace unos minutos se ha esfumado. Bueno, ahora no, porque están estos aparatos grabadores y se conservan a veces, pero, si quitamos la tecnología, la oralidad, la vida, están destinadas a diluirse y desaparecer en el tiempo. La escritura, el libro, paralizan ese fluir, nos dejan las letras, la memoria, y nos dejan la memoria colectiva, la de los otros, la memoria de la libertad. El lenguaje literario es el lenguaje de la libertad, y no es un frase retórica; es el lenguaje que no tiene compromiso más que consigo mismo. Se me ocurre ahora un texto de los inicios de la literatura. La lengua griega servía para predicar las virtudes de unos determinados señores de poder, o para decir “dáme ese cántaro”, “te compro esta ánfora”, “afilame la espada”... Pero un día alguien dijo: “Canta, Musa, la cólera de Aquiles”. Y no existían ni Musa, ni cólera, ni Aquiles, ni nadie. Y ese era el momento supremo de la libertad de la palabra, sin compromiso alguno ya con la realidad, pero con un compromiso mucho más profundo: el inmenso compromiso de la cultura. Un inmenso compromiso en donde podían aparecer los elementos que sostienen la cultura. Los filósofos presocráticos nos contaban, con esa mirada tan maravillosa, que había elementos -el agua, el aire, el fuego, la tierra-. Es hermoso el epíteto literario que

le pone Homero al mar: “el mar color de vino”. Otras veces dice: “el mar de las mil voces”. Fijaos qué oído, qué mirada a la realidad tenía que tener aquel supuesto poeta para llamarle al mar “el de las mil voces”.

Juan Cruz: Don Emilio, permíname que le interrumpa, pero a raíz de lo que usted dice, el hombre va e inventa, en efecto, cuando no hay, por así decirlo, necesidad ninguna de que lo invente, un mundo que no es preexistente, que está en las palabras. Necesita la ficción, o la poesía, o la creatividad para contar lo que le sucede por dentro. Esa es, digamos, la necesidad del escritor, en sentido lato, el que trabaja con las palabras. Pero ¿y el lector?, ¿de dónde le viene al lector esa necesidad eterna de la ficción? Porque desde la cólera de Aquiles al último libro de Caballero Bonald, la gente ha seguido necesitando la ficción. ¿Para qué sirve ese alimento?

Emilio Lledó: Pues yo creo que lo más espantoso, lo más trágico que pasaba en la tragedia griega no era que Edipo quedase ciego o que se matasen entre sí (pienso en Esquilo, en Sófocles, en Eurípides...). Lo más trágico era la soledad. La literatura es la ruptura de esa soledad. Las palabras escritas, los libros, lo que leemos, son el alimento continuo que nutre la esencial soledad de los seres humanos. Recuerdo un texto de Nietzsche que dice: “La palabra es el único nexo de unión entre seres eternamente separados”. ¿Os imagináis un mundo donde no hubiera palabras? Un mundo donde no hubiera un “cómprame este saco de trigo” pero en el que, al mismo tiempo, no hubiera un “canta, Musa, la cólera de Aquiles”. Porque eso nos enriquece, eso nos abre. Lo otro, no. Lo otro nos indica el mundo, es un dedo: por eso el índice, el modo indicativo, nos indica el mundo. Pero cuando el lenguaje se divorcia de lo dicho, se convierte en sí mismo. Y la obra literaria es la *simismez*, valga esa expresión, del lenguaje.

Juan Cruz: Lo van a echar de la Academia, ¿eh?

Emilio Lledó: Pues no me extraña, si me oyeran eso de *simismez*. Perdonadme, no lo había pensado. Es la espontaneidad. Y, sin embargo, me mantengo en la *simismez*.

Juan Cruz: Hay también en esa reflexión suya una ligazón con uno de sus libros: *El silencio de la escritura*. La escritura es lo que más eco tiene y proviene del silencio. Es esa necesidad humana de la que usted hablaba antes, y

es donde más se celebra la reivindicación de la palabra: como texto, no como algo que se grita en la calle o en mercado, ¿no?.

Emilio Lledó: Pues sí. A propósito de esto, uno puede preguntarse para qué es la literatura. En el poema “Pan y vino” de Hölderlin se dice esa frase que hemos repetido hasta la saciedad: “¿Para qué poetas en tiempos de menesterosos?”, que yo traduciría, siendo infiel al texto alemán por: “en tiempos de crisis”. Pues precisamente para eso, para evitar que en esas épocas de miseria ocupen su lugar los timadores, los farsantes, los hechiceros, los fanáticos, los agresivos, los ignorantes y todas las otras criaturas del submundo intelectual. Y eso es una posibilidad de liberarnos, de ser seres humanos realmente. De ahí la necesidad de la literatura de verdad. Naturalmente que hay una literatura testimonial, que es narradora de hechos, gloriosa, etc. Pero, uniéndome a lo que dices -y perdona la autocita- yo escribí un librito que se llama *Elogio de la infelicidad*, y es en el fondo una manera de recobrar desde los orígenes esa idea de la felicidad que dan el arte, el lenguaje, la literatura. Pero era un elogio de la infelicidad porque es difícil ser feliz, creer que se es feliz, cuando ves la violencia, la mentira, la falsedad, el crimen, la siniestrez. No hay más que leer la prensa y ver lo que pasa ahora en el mundo. A mí me escandaliza un poco cuando se meten tanto con Cuba y Castro, porque hay Castros y Guantánamos perdidos por todo el planeta, y nos sorprende que nuestros intelectuales no hablen de ello, de cómo está la mujer en países como Arabia Saudita, etc. En torno a eso hay un gran silencio, sólo se escucha algo cuando un señor se pone en huelga de hambre en una prisión, o en su casa, o en Cuba. Tenemos que homogeneizar la cultura y el lenguaje, y esa búsqueda de homogeneización de los problemas es una de las necesidades esenciales de la vida cultural, de la vida de la reflexión, de la vida de la información y de la vida personal.

Juan Cruz: Don Emilio, usted hablaba de Hölderlin, de algo que se parece a lo que decía Bertold Brecht de que también se puede escribir en tiempos oscuros. En todo caso, nosotros vivimos en un espacio determinado. Este país es España, este país vivió una larga dictadura que condicionó muchísimo los sistemas educativos, el modo en que aprendimos. Pero también tuvimos maestros como usted, que hicieron que la gente tuviera curiosidad por saber. A mí me gustaría, si esto se pudiera decir, vislumbrar de qué manera la enseñanza de la literatura, o la mala enseñanza de la literatura, o la mala digestión de los libros, o la escasa lectura que sigue padeciendo este país, afecta al lenguaje cotidiano. Por ejemplo, al lenguaje político cotidiano; pero también al lenguaje literario cotidiano.

Hoy en el almuerzo se hablaba de la ruindad del lenguaje actual, del insulto como elemento recurrente en nuestra sociedad. Usted ha enseñado en otros lugares, como Alemania, donde las bibliotecas son prácticamente de obligado cumplimiento, e imagino que allí eso no se dará. O a lo mejor sí. Es decir, ¿la falta de enseñanza o de educación literaria afecta a nuestros comportamientos cotidianos (verbales por lo menos)?

Emilio Lledó: Sin la menor duda, Juan. Esa agresividad que a veces surge en el lenguaje esconde, en el fondo, cobardía e ignorancia. El *aterrorismar* a la gente es una de las directrices con las que se alimenta la agresividad humana, con ella agredes a otros ignorantes *aterrorismados*.

Pero quería recoger algo que me preguntabas al principio y que no he contestado del todo. No quiero hablar de mí porque no merece la pena, pero quería decir que llegué lleno de entusiasmo a La Laguna; era joven relativamente y nunca había pensado que sería catedrático de Universidad, eso nunca lo soñé ni lo busqué. Yo era un señor que venía de Alemania y de tres años de Instituto, de manera que llegué a La Laguna con un gran entusiasmo. Pero eso no es un mérito, es que cada uno es como es. Yo estaba lleno de ignorancia. La cátedra que saqué en La Laguna fue “Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos”. Después, como quería trabajar en mi especialidad y sólo lo había entonces en Madrid, Barcelona y Valencia, oposité a la cátedra de “Historia de la Filosofía” y la saqué (porque antes se sacaban las cátedras). Cuando se lo conté a Gadamer, primero por carta y luego en uno de mis viajes posteriores a Hídelberg, y le enseñé el programa de mi asignatura, 223 temas que tuve que montar, desde los presocráticos hasta Foucault, él se asustaba y decía: “a nosotros nos habrían suspendido inmediatamente”. Porque no era sólo tener una noticia de los presocráticos, de Pico della Mirandola, de Spinoza, de Bertrand Russell... No; porque eras catedrático, y tenías que tener una cátedra. Imaginaos qué disparate. Y eso ha estado en la legislación española. Yo soy catedrático (ya jubilado, claro) desde los presocráticos hasta la filosofía contemporánea. No me negaréis que es un disparate real y una encerrona, porque tú sacabas, creo recordar, diez temas, te encerrabas con todos los libros que quisieras y escogían el que suponían que tú te sabías menos. A mí me tocó en la cátedra de Barcelona (no lo olvidaré en la vida) Guillermo de Ockham, y lo confieso...

Juan Cruz: ¿Que se copió...?

Emilio Lledó: No, eso no... Ya digo que te encerraban con todos los libros, pero yo no tenía ni idea. A lo mejor soy un poco duro conmigo mismo: tenía una ideíta. Tú podías pedir libros fuera, y como por allí estaba mi hermano, le dije: “Antonio, yo creo que en casa (en casa de él, porque yo no tenía casa todavía en Madrid) está la antología sobre Ockham, tráemela”. Y me trajo la antología con un prólogo de un autor inglés buenísimo. Y, claro, lo fusilé. Saqué unas cuantas ideas de ese prólogo y otras cuantas ideícas de textos de Ockham. Y uno -no voy a decir el nombre porque todavía vive- de los señores del tribunal dijo: “Yo no sabía que Lledó era especialista en Ockham”. En realidad, tres horas antes no tenía ni idea. Pero tenía que fingir que sabía, eso era lo triste. Analicémoslo con un poco de objetividad: ¡qué disparate pedir Historia de la Filosofía!, ¡toda la filosofía! Cuando yo se lo contaba a Gadamer, se quedaba horrorizado.

Pero vuelvo a algo que ha dicho antes Juan, a propósito de haber mencionado a Brecht. Tiene que ver con la enseñanza; enseñar es una de las tareas más hermosas que puede tener un ser humano: enseñar aunque se sepa muy poco, crear este espacio colectivo, este rumor de uno que habla. Aunque ahora los modernos, los *bolónicos*, los de salsa boloñesa o no sé qué otro tipo de salsa, dicen que hay que cargarse la lección magistral... Pero quienes daban esas lecciones eran maestros, y las clases se llenaban. No había exámenes a final de curso en la Universidad aquella donde yo vivía en Heidelberg, sino que tú te examinabas cuando querías. Ibas a Maier, por ejemplo, y le decías: “-Bueno, Filología Griega. -¿Y qué ha preparado usted? -Pues he preparado Tucídides, Sófocles y tal... - Bueno, pues vamos a hablar de eso”. Pero si no le parecía bien, decía: “¿Por qué no hace usted un curso de sintaxis griega y espera al semestre siguiente?”. Por eso lo he dicho tantas veces, y esto tiene que ver con enseñar la filosofía, la literatura. Cualquier disciplina filosófica se tiene que aprender pedazo a pedazo, trozo a trozo, y sin esa agresividad de los planes de estudio de los programas fijos.

Juan Cruz: Mi pregunta iba por el efecto que tiene en la sociedad la ausencia de aprendizaje, por ejemplo de un aprendizaje profundo de la literatura o de la filosofía, en fin, de las artes de la plabra. ¿De qué manera eso se refleja en el lenguaje cotidiano actual? Y, por otra parte, ¿hay algún contraste con esos otros países donde ha habido una tradición de enseñanza de la literatura y de la filosofía?

Emilio Lledó: No tengo más remedio que hacer un breve paréntesis por esto de lo *boloñés*. Aquí, como sabéis, durante unos años los profesores, para entrar

en la Universidad, tenían que habilitarse. Ahora ya no se llama habilitación, se llama acreditación. Importamos los nombres, las palabras, y lo mismo la habilitación, que es de la época de Humboldt, si no me equivoco, o quizá un poco posterior, de 1810, cuando se crea la Universidad de Berlín. Aquí que estamos hablando de enseñar, hemos importado la palabra. Estoy convencido de que el señor del Ministerio dijo: “Ahora los profesores se tienen que habilitar” y no sabía, casi seguro, qué era la habilitación. Porque además la quitaron en seguida, duró cinco o seis años. Ahora se llama acreditación. Como lo de máster, que ahora está de moda: “tengo no sé cuántos másteres”. ¡Por favor...!

Pero quería decir algo a propósito de Brecht y la enseñanza...

Juan Cruz: Pero no se olvide de responderme a la otra pregunta, la del efecto que tiene la ignorancia en nuestro lenguaje cotidiano.

Emilio Lledó: Es verdad, eso quizás es lo más importante. Es porque no somos nadie, porque no tenemos una lengua matriz, porque no hemos reflexionado, porque no queremos ser independientes, porque no queremos pensar las cosas en uno mismo, dentro de las dificultades que pueda haber en el pensamiento. Todos nos equivocamos, pero el mundo se nos tiene que aparecer como posibilidad, como libertad. La enseñanza, el lenguaje, son el mundo de la libertad, porque -como decía hace un momento- no tiene compromiso alguno con lo real. El lenguaje literario emerge en un *sincompromisismo* frente a la pura utilidad y *pragmática* del lenguaje real.

Por eso los presocráticos miraron el mundo (la palabra *idea* quiere decir, por cierto. “lo que se ve”, pero lo que se ve con los ojos de la carne, no otra cosa porque es la misma raíz de *videre*), y en esa mirada tan fresca, descubrieron que había unos elementos, que eran el agua, la tierra, el aire, el fuego... Pues bien, hay también unos elementos de la cultura que son tan importantes como los elementos de la naturaleza, porque en el fondo somos cuerpo (por suerte). A pesar de que la enfermedad nos pueda acongojar, el cuerpo humano es una maravilla. Y estos elementos de la cultura son el bien, la belleza, la justicia..., que son equivalentes al agua, el aire, el fuego, la tierra. Y supongo que los seres humanos han inventado esos elementos porque los necesitan. Entonces, el mundo de la literatura, de la cultura, de las humanidades, del saber es un poco el cultivo de esas maravillosas palabras esenciales que los seres humanos inventaron: la verdad, el bien, el amor, la justicia y alguna otra más.

Por eso recordaba yo antes, cuando Juan mencionaba a Brecht, que hay un poema suyo hermosísimo, titulado “A los estudiantes de una Universi-

dad recién abierta” (esa Universidad que yo vi en la Alemania de la posguerra), que dice algo así como: estais ahí, sentados, es un privilegio y un trabajo como el del trabajador; y a lo mejor no merecéis estar ahí y otros merecían más que vosotros sentarse en esos bancos... Es un texto maravilloso.

Tengo otro texto que no me resisto a leeros, de Walter Benjamin. Es acerca de eso de la univesidad-empresa. Mi hijo, cuando salga de la Universidad, saldrá colocado. Imaginaos un muchacho que está aparcado en la Universidad cuatro o cinco años para ganarse la vida. Pues lo mismo que yo lo puedo decir, lo dice Walter Benjamin en un artículo hermosísimo sobre la vida de los estudiantes:

“Al orientar desde un principio a los estudiantes hacia fines profesionales, se deja necesariamente escapar como algo estimulador el poder inmediato de la creación. La misteriosa tiranía de la idea de profesión es la más profunda de las falsificaciones humanas. Lo que tiene de terrible es que todas ellas matan, atacan el centro de la vida creadora, aniquilándola, y, desde que la vida de los estudiantes está sometida a la idea de utilidad, de la profesión, semejante idea excluye la ciencia...”

Porque no se pueden consagrar a un saber que aleja del camino de la *pragmacia* burguesa, y esa lucha por ganarse la vida desde la Universidad es la manera más terrible de perderla. Sobre todo porque los estudiantes están en una época de una gran plasticidad, que es como la curiosidad infantil. El otro día, estaba con mi nietecito, hijo de mi hija Elena, que vive en Estados Unidos, y habían venido a verme. Estaban ellos en el sofá de mi casa, era temprano, y Elena estaba preparando el desayuno. Yo le dije: “Óscar, ¿qué haces?”, y el niño me contestó: “Estoy hablando con mi propio cerebro”. Él está en una escuela pública, donde hay muchos niños negros, y ayer, hablando por teléfono, me dijo: “Abuelo, he descubierto el porqué de la división de negros y de blancos. Es porque hay personas a las que les gusta la noche y hay personas a las que les gusta el día”. O sea, hizo una interpretación de la xenofobia geográfica, o antropológica, o astronómica. Y no lo digo por hablar de alguien de mi familia, sino para que veais la plasticidad, la fecundidad.

Digo esto porque somos nosotros los que aniquilamos la creatividad. Hace dos años fuimos a dar los diplomas de fin de curso en el Instituto Emilio Lledó de Numancia de la Sagra, provincia de Toledo, que yo ni sabía que existía ese pueblo. Al principio me resistí, y ellos me dijeron: “Es comprensible, porque es un instituto difícil”. Al final, fue uno de los días más hermosos de mi

vida. Cuando volví a mi casa, incluso llamé a mis hijos, pero ¿en qué consistió esa felicidad? Pues en que era mentira eso de que eran chicos difíciles; había un grupo de profesores espléndidos, jóvenes, (eran cincuentones, pero para mí eran adolescentes), que, entre otras cosas, como el instituto se había inaugurado un año antes y era la primera vez que iba la persona que le da nombre al centro (que yo no sé que nombre habría que darle a la persona que le da nombre, porque no es patrono y yo no doy dinero)...

Juan Cruz: ...Inspirador.

Emilio Lledó: No, inspiradores son los profesores. Bueno, ya lo pensaremos. Pero lo que quería contaros era que hicieron en mi honor, el señor que da nombre al instituto...

Juan Cruz: ¡El patrono laico! Claro, hay colegios que se llaman San Agustín. Sería un patrono laico.

Emilio Lledó: Bueno, pues el laico-patrono fue felicísimo porque aquellos muchachos representaron durante hora y media textos escogidos de *La Ilíada*. El profesor de literatura hacía de Homero y, desde un pupitre, con una voz espléndida en *off*, iba introduciendo a los personajes. Aparecía de pronto una chica preciosa vestida con una clámide y era Helena, o Andrómaca, etc. Luego aparecía Aquiles, o quien fuera. Ellos mismos habían hecho sus ropas, se habían aprendido trozos de *La Ilíada* y de *La Odisea* de memoria. Fue una verdadera delicia. En Numancia de la Sagra, provincia de Toledo, hace dos años. ¿Por qué? Pues porque esos profesores les amaban. Claro que habrá chicos difíciles, con problemas, pero eran problemas insignificantes.

Juan Cruz: Don Emilio, usted dijo una frase de Platón con cuya sugerencia de texto le voy a dejar. Es: “Hay una guerra perpetua entre los seres humanos”. ¿Estamos viviendo esa situación?, ¿estamos viviendo una guerra perpetua también entre nosotros?, ¿qué porvenir tiene esa guerra?

Emilio Lledó: Ninguna más que la muerte, la miseria, la ignorancia, la estupidez. Pero como me toca ya acabar, quería hacerlo con un texto que tiene que ver con la política universitaria y en general. Es de *La República* de Platón, y dice:

“Si encuentran para los que van a gobernar un modo de vida mejor que el gobernar mismo, podrás tener una ciudad bien gobernada. Pues serán sólo en ella donde manden los verdaderos ricos, que no lo son en oro, sino en lo que hay que poseer en abundancia para ser feliz: una vida llena de bondad y de inteligencia. Pero no serán así en esos mendigos y hambrientos de poder de bienes personales que van a la política creyendo que es ahí donde van a sacar la riqueza”.

Es del libro VII de *La República* de Platón, 521-a. Y el ideal del político, no ya para Platón, para Aristóteles era el *spoudaios*, el hombre decente, esa palabra tan sencilla y tan olvidada. Permítanme que acabe con otro texto de Platón, del final del mito de la escritura. Fijaos qué hermosura, qué belleza literaria, qué hondura, qué humanidad y qué humanismo. Cuando Fedro y Sócrates han acabado de discutir sobre si las letras producirán el olvido o no en las almas (cuando dicen que si se fecundan las almas con una cierta curiosidad, aunque no sean los jardines de Adonis -que se regaban muy pronto y se marchitaban rápidamente-, florecerán verdaderamente), llega un momento en que se cansan de discutir y deciden que ya es hora de irse (porque en los diálogos de Platón está continuamente la vida). Entonces Fedro dice: “pero antes de irnos haz una pequeña plegaria”. Y la plegaria de Sócrates al dios Pan es esta:

“Oh querido Pan y todos los otros dioses que aquí habiteis, concededme que llegue a ser bello por dentro, y que todo lo que tengo por fuera se enlace en amistad con lo de dentro, que considere rico al sabio y que todo el dinero que tenga sea el que puede llevar y transportar consigo un hombre sensato, y no otro. ¿Necesitamos alguna otra cosa, Fedro? A mí me basta con lo que he pedido”. Y le contesta Fedro: “A mí también”.

Juan Cruz: Empezó don Emilio diciendo que era feliz. Nosotros también hemos sido muy felices escuchando su verbo entusiasmado y entusiasmante, que se parece a aquellas clases que nos daba cuando él tenía 37 años en la Universidad de La Laguna. Empezó diciendo exactamente eso: “soy feliz”, y ha terminado apelando al hombre decente. Y él es precisamente eso, un hombre decente que ahora espera sus preguntas.

Público: Buenas noches. Me parece que Gadamer murió a los 102 años, si no me equivoco. Ha dicho que solían pasear por la Universidad. ¿Podría decirnos de qué hablaban y quiénes les acompañaban en esos paseos?

Emilio Lledó: Pues él lo ha contado en un pequeño artículo que me dedicó hace algunos años, cuando yo cumplí los 60. Ahí decía que Valerio Verra, que era entonces un joven profesor italiano, y yo le acompañábamos a su casa, pero antes íbamos a tomarnos unas cervezas a la orilla del Neckar y hablábamos de cosas totalmente triviales, excepto si había quedado en el aire alguna cuestión del seminario (porque había clases magistrales, pero luego habían seminarios donde hablaban los muchachos, los estudiantes y se leía a un filósofo, a un autor). Entonces, si el tema del seminario había sido muy candente o nos había agarrado mucho, Gadamer seguía hablando de él, y nosotros también. Cuando ya aparecía la cerveza en la mesa, nos relajábamos, pero solíamos seguir conversando. Esa es una de las cosas que yo descubrí en Alemania: la pasión intelectual. No es verdad -lo he dicho muchas veces- lo de las “cabezas cuadradas”. Con cabezas cuadradas no se crea la ciencia, y yo no sé cuántos Premios Nobel tienen los alemanes, unos cuarenta y tantos, creo. Yo descubrí en Alemania la libertad intelectual.

A Gadamer lo traté mucho. Le debí de parecer gracioso, porque un filósofo de España era como un torero de Hamburgo. Cuando volví, ya casado, tuvimos una relación estupenda con el matrimonio Gadamer.

No sé si estoy contestando bien la pregunta pero la memoria es la memoria, y ahora recuerdo que, cuando volví ya casado (para que veais lo que son los prejuicios), mis amigos alemanes decían: “Lledó se ha casado con una española”. Y yo creo que tenían la idea de la señora con la peineta o algo así raro; esto lo he deducido con el tiempo. Os hablo del año 1956; luego estuvimos seis años más. Montse trabajaba en el Instituto de Intérpretes y yo en el Departamento de Filología Románica. Entonces se encuentran con una señora que de entrada no se ponía tacones porque era más alta que yo, que hablaba alemán sin acento porque mi suegro tuvo la obsesión de que sus dos hijas aprendieran idiomas, que hablaba inglés, etc. Y eso fue un motivo para que nos fueran aceptando poco a poco como unos personajes no exóticos, y creo que Gadamer no lo pensaba ni de lejos.

Público: Esta mañana una de las intervinientes ha citado una frase de don Emilio Lledó que ha sido “la revolución de la lectura”. Esto no es una pregunta, sino una invitación a que nos cuente algo de eso.

Emilio Lledó: Sí, además lo tenía apuntado entre las cosas que he escrito estos dos días preparándome la charla. Rosa Taberero citó a Juan y me citó a mí en eso de la revolución de la lectura. Es una idea realmente estupenda, aunque

sea una obviedad, que la literatura y la lectura revolucionan. Una de las cosas más terribles de la vida humana es la alienación, ese concepto marxista que ha caído en desuso, pero que está desgraciadamente en mucho uso, que significa “no ser nadie”. El combate de la letra, de la lectura, de la escritura, la amistad con los escritores, es algo revolucionario, algo que nos transforma y nos recrea, nos pone en situación de ser verdaderamente seres humanos. Y en ese sentido es revolucionaria la lectura, si sabemos hacer amar a los alumnos la lectura. Yo he aprendido mucho en estos días. Si sabemos ir llevando a ese niño que hablaba con su cerebro a los cinco años, ¿por qué luego le secamos el cerebro con el asignaturismo barato? El ser humano es de una plasticidad maravillosa, las neuronas están limpias, no están agrumadas, no están pegagosas, no están pringosas. Y la enseñanza de la literatura es revolucionaria porque es capaz de dejar las neuronas siempre frescas. Tendríamos que agradecer profundamente a los grandes escritores (y a los medianos) de todos los tiempos que nos hayan dado la posibilidad de revolucionarnos dentro de nosotros mismos, de llegar a ser -a través de nuestra lengua matriz que asimila el lenguaje de esos escritores- seres humanos. Creo.