

Título	Textos poéticos en la educación secundaria
Autor/a	Victor Moreno. Instituto Iruvide – Padre Moret. Pamplona
Publicación/Institución	<i>La poesía en el aula</i> . Revista TEXTOS de Didáctica de Lengua y Literatura número 21, julio de 1999
Dirección Web	-----

*Este artículo consta de tres partes: En la primera, se critican algunos tópicos que circulan acerca de las relaciones entre poesía e infancia. En la segunda, se denuncia la actitud de vasallaje exagerado que la mayoría de los escritores rinden al texto poético, atribuyéndole efectos que nadie ve por ningún lado. Para el autor de este artículo, el texto poético es uno más entre la pluralidad de textos existentes. Ni mejor ni peor; tan sólo distinto. En la tercera, se proponen algunas sugerencias para la lectura y producción de textos poéticos en el aula.*

### **Poetic texts in Secondary Education**

*This article has three parts: in the first we criticise some common place subjects that circulate about the relationship between poetry and infancy. In the second, we denounce the attitude of exaggerated vassalage that the majority of writers give to the poetic text, attributing it with effects that no one else can see. For the author of this article, the poetic text is just one more form amongst the plurality of existent texts. It is neither better nor worse. It is simply distinct In the third part, we propose some suggestions for reading and for the production of poetic texts in the classroom.*

*Si el poeta se enamora de la artificiosidad y del espectáculo, sí se dedica a rimar amour con toujours, más digno es el analfabetismo (Sarrionandía, J., 1992).*

### **Infancia y poesía**

Mi opinión es que, cuando se relacionan ambos términos entre sí, se dicen muchas tonterías, muchas frases grandilocuentes, más o menos bonitas, pero cuya fundamentación no se basa en algo real, verificable, sino *en el* deseo de que tales cosas sucedan como nos gustaría que sucedieran. lo lamentable es que quienes sustentan estas bobadas son personas que leen y, sobre todo, escriben textos poéticos.

Parece que el primero en abrir la veda del disparate fue Baudelaire, cuando sostuvo que «le génie c'est l'enfance retrouvée a volonté». o dicho en *romano* paladino: "El genio no es más que la infancia limpiamente formulada, dotada ahora para expresar de órganos viriles y poderosos". A partir de este buque insignia, muchos *ensayistas* han naufragado *en* un mar de palabras que escondían, en realidad, un desierto de ideas. No es cuestión de contarlo todo, así que traigamos a colación *lo* más florido de *estas* extravagancias conceptuales. Huizinga (1987), en su maravilloso libro *Homo ludens*, sostenía la solemne tontería de que "para comprender la poesía hay que ser capaz de aniñarse el alma, de investirse el alma del niño como una camisa mágica y de preferir su sabiduría a la del adulto". ¡Aniñarse el alma! ¿Qué querrá decir? ¿Volverse estúpido, torpe y liso de encefalograma? ¿En dónde radica la sabiduría del niño? ¿En apostar por el principio del placer en lugar de hacerlo por el principio de la realidad? ¿En vivir el tiempo presente de forma obsesiva en detrimento del tiempo futuro? ¿Qué tendrán que ver estas actitudes, fundamentalmente somáticas, con la poesía y el alma? La verdad es que nunca había leído una declaración tan elocuente a favor del infantilismo.

y Lorca, con más blandenguería que otra cosa, decía: "Muy lejos de nosotros, el niño posee integra la fe creadora y no tiene aún la semilla de la razón destructora. Es inocente y, por tanto, sabio. Comprende mejor que nosotros la clave inefable de la sustancia poética". Felizmente, el niño no comprende casi nada de lo que le pasa y, menos aún, la clave inefable del "avecrem poético". ¿Alguien ha comprendido alguna vez lo inefable? El propio Lorca se pasó toda la vida sufriendo los efectos de esa esquiva inefabilidad. El niño, desde luego, no posee el pensamiento hipotético-deductivo en su pleno apogeo; en su lugar, vive esa inteligencia emotiva manipulativa que, según cuentan algunos padres, es mucho más traviesa que la más perversa de las razones.

Lorca, al subestimar y rechazar la racionalidad para acceder al cogollo de la vida y de la poesía, cae en un prejuicio muy propio de su época, sostenido por los popes del surrealismo, especialmente Bréton (1973): "Una obra de arte digna de ese nombre es la que nos hace recobrar la frescura de la emoción de la infancia.»

Es cierto que el racionalismo ha producido muchos excesos, tantos como la libertad, pero no por eso deja de ser esa facultad excelente que nos otorga la categoría de humanos, que no de *humonos*.

En esta representación mental de la vida, de la que tanto Lorca como Huizinga hacen gala, su idea del sujeto deja bastante que desear. Porque en la persona no estorba nada. Ni la fe, ni la razón, ni el sentimiento. Sólo le sobra cierto grado de estupidez, que no es ajeno incluso a los espíritus más brillantes, apuesten por la fe, por la razón o por todo ello a la vez. El mismo Gil de Biedma (1994) sostiene idénticos planteamientos, aunque los dice con menos gracia -se ve que el niño que llevaba dentro se le habla ido a pasear- y más enrevesados, al menos sintácticamente: «Quien no sepa en algún modo salvar su niñez, quien haya perdido toda afinidad con ella, difícil es que llegue a ser artista, casi imposible que pueda nunca ser poeta, y no por ninguna razón sentimental, sino por un hecho muy simple: la sensibilidad infantil constituye, por así decir, un campo continuo, y la poesía no aspira a otra cosa que a lograr la unificación de la sensibilidad. La sensibilidad del poeta -y correlativamente la del lector de poesía- está emparentada con la del niño.»

Yo no puedo evitar los bostezos cada vez que escucho este tipo de explicaciones, para mí fundamentalistas, de la cosa poética. Apelar al niño que fuimos para explicar así la tendencia del ser humano a escribir poesía, me parece fuera de lugar. En el fondo se trata de una explicación tan psicologista como falaz. Por esa regla explicativa se podría preguntar: ¿Y el novelista? ¿Y el dramaturgo? ¿Y el que escribe culebrones y .best-sellers»? ¿Y el músico? ¿Y el cineasta? ¿y el dibujante de tebeos? ¿A qué niño ni ocho cuartos tendrán que apelar para justificar su inclinación a la creación literaria, pictórica o musical? ¿Y el albañil, el ingeniero de caminos, el campesino y la puta? ¿A qué destello interior infantil apelarán para justificar jovial mente su inclinación al ladrillo, al puente, al ribazo y al rijo lucrativo? En el fondo de esta supuesta teoría neoconductista subyace un fatalismo o determinismo, que, paradójica- mente, casa después muy mal con la exigencia de autodeterminación artística de que hacen gala ciertos poetas y escritores.

Lo desagradable de estas frases, que pretenden abarcar el ancho mundo, es que cuando escarbas en ellas con el fin de encontrar algún hallazgo sorprendente, lo único con que te encuentras es el vacío mayúsculo. Y que no se me entienda de forma retorcida: sospecho que la infancia es una etapa importante en la vida de cada cual, pero, de ahí a considerarla como lecho fatal de Procusto de lo que vendrá después, existe todo un trayecto. Mi representación mental de la vida me indica que todas las etapas son proclives a lo poético, a lo terrorífico, a lo cruel, a lo piadoso y a lo cutre. Todas. Y entiendo, también, que en un individuo, niño o adulto, coexisten un montón de sensibilidades, no una sola. Decidirse unívocamente por una de ellas, además de constituir una legítima autolimitación, es fruto de

algunas y variadas causas.

Entiendo que en esta vida se pueda idealizar todo, sobre todo el pasado, con cuyo material, más maleable que la plastilina, se pueden levantar museos y monumentos a todo tipo de disparates. Incluso al del fracaso creativo. John Berger decía que los fracasados entienden mejor la vida. En efecto, los fracasados entienden mejor que nadie la vida del fracasado. En realidad, nos encontramos ante un tópico monumental, que siempre se cierne sobre la infancia y su consubstancial imaginación: edad de oro, la llaman ciertos colgados de la nostalgia, de la que todos sobrevivimos, y no de manera mediocre como suelen afirmar algunos adultos. Hay infancias nada imaginativas y que nunca lo serán, por mucho que se empeñe el poeta en rescatarla como edad de diamante en la que juego y verdad, imaginación y descubrimiento eran términos sinónimos. En fin: la infancia siempre resulta hermosa, cuando la abandonamos.

Curiosamente, Gil de Biedma, en su poema «El juego de hacer versos» (*Moralidades*), contradice en cierto modo sus efusiones líricas hacia la infancia, revelándonos así las auténticas dificultades con que el niño/adolescente se enfrenta, por necesidad emotiva o por obligación escolar de escribir poemas. El niño y el adulto.

En nuestros días, otro poeta, Gimferrer (1996), siguiendo esta línea de papanatismo conceptual, dice que «la poesía sobrevivirá mientras algún adolescente solitario reconozca su insurrección y sus sueños en Lautréamont y Rimbaud, y se deslumbre ante Góngora y Rubén Darío, y se conmueva con Keats y Leopardi.»

¿Qué importa que sobreviva la poesía o se hunda en la sima del olvido? ¿Qué importa que haya poetas o castañeros en las tardes de diciembre? ¿Importa? Entonces dígame por qué; enumérense las razones por las que dicha supervivencia interesa, y a quiénes, y no se caiga en el fácil embozo de sustituir la reflexión por la ocurrencia de turno. Porque ocurrencias puede haber de todo tipo. Si sirve de contrarréplica, veamos la de Edmund Wilson (1996): “Es mucho más probable que, por una razón u otra, la humanidad vaya abandonando del todo el verso como técnica de la expresión literaria, tal vez porque es una técnica más primitiva y, por tanto, más bárbara que la prosa. ¿Es posible creer, por ejemplo, que la esperanza de Eliot de una restauración del verso en la escena -aun de la nueva clase de verso que él propone- se vea realizada algún día?”

### **Supuestas bondades de la poesía**

*No se puede hacer un poema de amor con palabras de las postales* (Atxaga, B., 1998).

Podía elaborarse toda una antología del disparate con las frases dedicadas a poner la poesía en lo más alto de la alabanza y del ditirambo. No existe escritor, cualquiera que sea, que no hable de la poesía como si fuera la piedra filosofal de la existencia y el néctar espiritual más fino jamás catado por ser humano. La poesía, además de curar todo tipo de enfermedades de la piel y de las vísceras, es antídoto contra todo exceso y defecto, a excepción de la pedantería, esa camisa llena de lentejuelas falsas con la que se visten los críticos de poesía. Un hecho realmente paradójico.

El escritor Martín Garzo (1995) sostiene que «la poesía, al tratar de resolver la enemistad entre la razón y la vida, sólo puede surgir de ese desafío mortal que implica la condición del amante o la del ladrón. Pero no de cualquier ladrón, sino de un tipo especial. Un ladrón que no viniera a robar, sino a devolver a la humanidad lo que a ésta le había robado» (*Abc*, 13 de octubre, 1995).

Ciertamente, se puede quedar uno cautivado en la red metafórica que el prosista Garzo le lanza a la mirada. Pero, si uno la esquivo y contempla de qué materiales está fabricada dicha

red, se dará cuenta de que ni la metáfora dice algo serio, ni la red es de buena fibra. El posible mérito de Garzo es decirnos de manera abstrusa lo que el tópico secular dice de modo sencillo: «La poesía nos ayuda a descubrir el lado oscuro de las cosas.» ¿Nos ayuda? Seamos ingenuos hasta que soportemos el dolor de serio, pero convengamos en que se trata de una mentira más que la tradición nos ha endilgado entre las cisuras y las vísceras del corazón. y ya es hora de que nos la sacudamos de encima.

Martín Garzo tendría que mostrar que la poesía pretende, en general, resolver una oposición cualquiera; y, en particular, *la enemistad entre la vida y la razón*. y también: ¿por qué ambas categorías y sólo ellas? Que me excuse Martín Garzo, pero yo creo que la poesía no resuelve absolutamente nada, como tampoco lo resuelve la novela. Si no recuerdo mal, Auden sostenía que "la poesía no hace ocurrir nada", y si este verso lo traduce Valente: «La poesía no hace acontecer nada, sobrevive». Pues eso.

En el fondo del texto de Garzo late una idea aristocrática del poeta y una mistificación de lo que produce. Parece decirnos que la poesía es patrimonio de personas predestinadas al dolor, sufrientes de nacimiento. Sin embargo, no existe paralelismo alguno entre poseer conciencia del dolor y ser poeta. Una persona, por el hecho de sufrir o de contemplar los horrores de la vida a su alrededor, no se dedica a escribir poesía. Si así fuera, los países que más sufren serían una factoría permanente de poetas. Y los hospitales, sección de paliativos, la crema de la crema poética mundial. Ni los poetas son los nobles de la literatura, ni tampoco sus siervos de la gleba. Sus percepciones de lo cotidiano pueden ser tan sutiles, tan certeras y tan equivocadas como las de cualquier ciudadano. Ya está bien, por tanto, de soltar zarandajas acerca de la especialísima y sutilísima percepción de la realidad del poeta... El tópico cansa y agota.

En esta misma línea de *análisis*, Garzo me parece que desentona también al atribuir a la fuente posible de lo poético un excluyente y exclusivo cauce: «La poesía *sólo* puede surgir de ese desafío mortal...». ¿Sólo? Nadie niega que haya poetas a los que de tal cruce enfrentado y enemistoso -vida y razón- la poesía se les aparezca dictándoles intuiciones que el resto de los fontaneros y butaneros no ven. Pero convengamos en que para otros dicha fuente no servirá ni para emborronar un pareado. ¿Por qué pensar que todos los poetas son seres aquejados de ingentes y complejos sufrimientos? ¿Todos los poetas encuentran en la enemistad entre vida y razón la fuente de sus poemas? ¿Y por qué llamar a este encuentro/desencuentro «desafío mortal que implica la condición del amante o la del ladrón»? De verdad, no lo comprendo.

En esta misma línea de «ofuscación» se mueve el dogmatismo de Félix de Azúa (1996) cuando sostiene que «sólo el poema es capaz de penetrar en el horror que la miseria moral (una específica y característica miseria moderna) ha instalado en el mundo.» ¿Sólo? Ya será para menos.

Menos mal que entre tanta ruina conceptual fundamentalista uno encuentra ciertas voces que te reconcilian tanto con los propios poetas como con cierta sensatez apetecible. La voz del ya fallecido Jose María Valverde (1961) resulta impagable: «Tengo una idea muy modesta de la poesía, que nunca descubrirá nada nuevo, ni resolverá los problemas del vivir en la tierra; para mí consiste en expresar cualquier experiencia humana de aquella manera que es a la vez un objeto iluminador -el poema-, siempre con su vida propia en la memoria.» El poema es un objeto iluminador que expresa cualquier experiencia humana. ¡Bueno! Observada detenidamente, percibimos que no es una definición específica de la poesía. Sirve para definir cualquier producto artístico: novela, teatro, música, etcétera. Pero, ahora, lo que menos me importa es dar con una definición ajustada de lo poético. Con absoluta seguridad, no encontraremos una definición de lo poético que llegue a satisfacerlos. ¿Cómo puede

distinguirse la comunicación poética de otros tipos de comunicación? ¿Qué es lo que sé cuando sé que cierto discurso es un poema? Remito al lector a leer sobre este particular el libro del recopilador J. A. Mayoral (1987).

¿Cómo hacer? ¿De dónde partir?

¿Cómo afrontar la lectura y la producción de textos poéticos en el aula? Desde luego, si nuestra idea de la poesía y del poema es tan sublime, tan inefable y tan reveladora de esencias que ningún texto es capaz de anunciarnos, la escuela y el instituto serían los lugares menos idóneos para perpetrar semejante acción. Pues nada tan antitético como poesía y escuela, y ello muy a pesar de que, según aseguraban los cerebros infantilizados del primer apartado, todo niño tendría que ser por esencia un Baudelaire en miniatura. Bien sabemos que los niños de hoy son todos unos Minou Drouet -aquel monstruito francés que había escrito a los ocho años un libro de poemas-, pero, felizmente, no son poetas. O todos son poetas, menos Minou Drouet, como decía Cocteau.

Es cierto que en el aula escolar lectura y creación poética se siguen mirando como algo raro, especial y atípico. Lo es en la medida en que se trata de una actividad inusual. Raramente el texto poético se contempla como un saber más dentro del currículum. Y todo lo que no se hace en la escuela es especialmente deseable. Desde el momento en que la escuela toca algo, lo transforma en currículum. Y, entonces, como se dice coloquialmente, ¡la hemos hecho buena!

¿Queremos convertir el texto poético en parte del aprendizaje significativo, flexible y procedimental? ¿Sí? ¡Pues no sabemos la que nos espera!. Con casi total seguridad, la poesía, hasta ahora intangible y por tanto objeto de secretas adoraciones inconfesables, se convertirá en diana de múltiples rechazos. De modo más o menos cínico, se dirá: Sí hasta ahora la poesía gozaba de cierta aura impenetrable, eso se debía a que el currículum no la había cortejado. En cuanto el currículum ése le meta mano, la poesía perderá todos sus encantos apetecibles. ¿Hay algo de verdad en todo esto? Sí, pero no toda.

A la escuela se la acusa -la hemos acusado- de ser una castradora de las disposiciones creativas que hay en todo niño por ser niño (un dogma que habría que cuestionarse cuanto antes). Puede que la escuela sea esa máquina de destruir tales capullos en proceso de convertirse en flor, pero hay que reconocer que en muchísimos casos la escuela no ha tenido que esforzarse mucho en realizar dicho trabajo. No todos los niños, si se les dejase solos con sus juegos, harían maravillas, según aseguraba ingenuamente Cortázar. La mayoría de ellos consiguen hacerlas gracias a alguien que los estimula, aunque este alguien se parezca en ocasiones al funcionario de una colonia penitenciaria, imaginada por Kafka.

«Es que eso dependerá del modo como llevemos al adolescente a Keats, a Holderlin, a Holan, a Neruda, a Gil de Biedma, a Valente, a Machado, a Ángel González, a...», se dice. Ahora bien: ¿Sólo dependerá del modo? Ojalá que solamente fueran cuestiones de metodología las causas que producen la desidia escolar y la degradación de los saberes que se imparten en la institución educativa. ¿No tendrá algo que ver en este deterioro la elección misma de esos saberes?

Otra cuestión que reclama el análisis de algunos ensayistas escrupulosos -con el aprendizaje del lenguaje lo son todos; algo que no su- cede con las matemáticas ni con la física- es la siguiente: La producción de textos poéticos en un contexto escolar, ¿cómo enjuiciarla?

¿Como tarea creativa o como tarea de aprendizaje? ¿Como producción surgida de la espontaneidad o como resultado de la aplicación de técnicas y de recursos? Interesantes cuestiones inútiles. Con total seguridad, en cuanto nos pongamos a discutir las, vendrá el gato y se beberá la leche sin que nos enteremos. ¿Quién fue antes, el huevo o el fuero? ¿La

gallina o Dios, uno y trino?

Mi respuesta es bien sencilla: El aprendizaje de cualquier texto -incluido el poético- no es incompatible con la creatividad. En segundo lugar: Si estamos esperando a que el adolescente escriba poemas de modo espontáneo, vamos de cráneo. Precisamente la labor del profesorado es ofrecer al alumno tantos recursos como sean necesarios para que, utilizándolos, desarrolle su competencia comunicativa. Lo importante es que el alumnado adquiera una cierta competencia textual poética para que cuando lo crea necesario y pertinente eche mano de dichos textos y encandile con ellos a quien tenga por gusto encandilar: a su amor, a la soledad, a la luna o a sí mismo.

El profesorado, más que adaptarse a los ritmos de aprendizaje del alumnado, lo que tendría que hacer, sobre todo en estos tiempos, es des-adaptarlo, des-robotizarlo. Tiene que ser el propio alumnado quien se adapte y se doblegue ante las llamadas sugerentes de un aprendizaje creativo, metódico, serio e intelectualmente lleno de proteínas afectivas por todos los poros del epítome.

### **Síndromes de la creación textual**

En ese afán, nos pueden invadir algunos síndromes, por llamar de alguna manera plástica a ese conjunto de patologías conceptuales con las que solemos afrontar ciertas prácticas textuales creativas: El síndrome de Peter Pan, el del OuLiPo y el del genio.

a) No todo lo que hace el niño es una maravilla. Más bien opino todo lo contrario. La mayoría de las producciones -sean de la naturaleza que sean- son un dechado de defectos de todo tipo. Yeso es así porque son niños, porque son adolescentes, porque son jóvenes. Casi todo lo que escribe un niño necesita mejorar- se. En todos los aspectos. Si los textos de los adultos son eternos borradores joviales, ¿cómo no lo serán los escritos por los niños? Los niños, los adolescentes, escriben mal, muy mal. Pero tienen una suerte envidiable de tener a un adulto que los tiene en cuenta, los valora y les enseña a mejorar su competencia comunicativa; en este caso, poética. Si el niño no escribiera mal, ¿para qué nos iba a necesitar?

b) Respecto al segundo síndrome diré que defiendo la técnica, el truco, el molde, la imitación, el plagio y la copia para aprender a escribir lo que sea: poesía, teatro, novela y prospectos farmacológicos. Para mí la inspiración está en la regla, en la estructura, en la constricción que me ofrece una plataforma para escribir lo que yo quiera. Por supuesto, la inspiración está también en el culo. Es decir, en el trabajo, en la paciencia, en la corrección, en la relectura, en ir y volver pertinazmente a lo escrito. El síndrome oulipista no sólo lo padezco, sino que lo cultivo con fruición. Y la experiencia me muestra que es este bacilo - puesto en circulación por los apestados Queneau, Bénabou, Perec, Lionnais, entre otros- el que más sirve a mis expectativas docentes. En efecto, tengo excesiva confianza en el juego combinatorio de las palabras, de las estructuras y de las metáforas. Lo que es fácil de hacer, aburre; lo que es difícil, acompleja; lo que no es fácil ni difícil, estimula. Eso es el OuLiPo. Es verdad que, aunque sepamos cómo Holderlin consigue un verso brillante y hermoso, nada nos asegura que nosotros vayamos a obtenerlo por este cauce. Sabemos que no. Sabemos que la técnica no lo es todo. Pero tampoco menos.

c) Quienes padecen el síndrome del genio, del Nobel, lo llaman también, consideran que el producto final es lo que cuenta. Cela lo ha dicho siempre con su habitual contundencia verbal: «La literatura es un arte cruel e inexorable en el que sólo cuenta el resultado.» Si uno se deja de idealismos y sentimentalismos varios, no tardará en aceptar la verdad que el mercado, de boca de uno de sus grandes voceros, nos ha manifestado. Al final lo que

cuenta es el resultado. ¿Quién se acuerda del medio y del final ante el producto acabado? No lo sé, pero, desde luego, los críticos no. Si el profesorado se viera aquejado por este síndrome, sólo se sentiría feliz con niños como el apestoso Mini Drouet, que tanto impacto causó en Sartre.

Este planteamiento me recuerda lo que otro genio -caso de que Cela lo sea- llamado Proust decía: La perla no se explica por la ostra. Es decir, rara vez el azar consigue una obra artística, significativa y perdurable. La perla no se explica por la ostra, pero es su cuna imprescindible.

Esa necesidad de la ostra para sacar adelante la posible perla apuntaría, tal vez, al factor aprendizaje -educación, lecturas, ejercicios, técnicas, aproximaciones-, que nadie suele presenciar y cuyas hojas arrugadas tantas papeleras consumen. Un factor que está en manos del profesora- do. Sólo si éste desea que la poesía entre en el aula, entrará. No hay vuelta de hoja. En este sentido, el profesor es la ostra (iojo con la errata de la erre!). Claro que, para ello será necesario convencerse de que escribir poesía tendría que contemplarse en el aula como un saber y un sentir, procedimental y específico del aprendizaje. Del mismo modo que los alumnos aprenden a resolver ecuaciones de no sé cuántas incógnitas, ¿qué razones existen para no hacer lo propio con el verso y sus posibilidades? ¿Es más educativo resolver ecuaciones matemáticas que escribir versos? ¿las propiedades cognitivas de la resolución de problemas acaso son superiores a las que puedan hallarse en el meollo de la composición poética? ¿Acaso hay más rigor en un ejercicio de matemáticas que en la elaboración de un verso?

### Una propuesta

En fin, por si sirve de orientación, vaya por delante el cuadro 1, que de forma aproximada señala un itinerario a seguir.

Mi idea es que todo poema funciona gracias a tres tipos de elementos: *textuales*, *estructurales* y *conceptuales*. Determinar qué aspectos textuales, estructurales y conceptuales serán los que habrá que

**Cuadro 1.** Niveles de gestión en la producción de textos poéticos.

NIVELES	ELEMENTOS		
	TEXTUALES	ESTRUCTURALES	CONCEPTUALES
BAJO	Sonido Palabra: <i>nombres, verbos, adjetivos</i> Agudas Llanas  Esdrújulas  Metáfora	Binaria  Bimembre  Lineal  Espacial  Alternativa	Verso Sílaba: <i>sinalefa, diéresis, sinéresis</i> Estrofas populares: <i>pareados, aucas, aleluyas, tercerilla, soleá, copla, zéjel, romance</i> Rimas Ritmos: <i>imitativo, simbólico</i> Estríbillo Anáfora Concatenación Paralelismo
MEDIO	Adjetivación  Metáfora	Permutaciones  Conectores	Estrofas cultas: <i>cuarteto, lira, sanelo, silva, décima...</i> Técnica

	Comparación Hipérboles Anagrama	Deixis Hipérbaton	Inspiración Tipología poética
ALTO	Metonimia Sinécdoque Sinestesia Greguería	Encabalgamiento Elipsis Hipérbaton	Géneros Movimientos poéticos: <i>surrealismo, dadaísmo, futurismo, creacionismo...</i> Manifiestos

desarrollar en el aula es asunto que incumbe organizar al departamento de lengua. Por eso, es obvio que este planteamiento se presta a matizaciones y a todo tipo de añadidos, injertos y podas.

En la producción de textos poéticos distingo tres niveles de ejecución de los mismos: *bajo*, *medio* y *alto*. la práctica escolar muestra que el alumnado pocas veces sobrepasa el nivel bajo. Y sería bueno que de modo metódico siguiéramos pasando de un nivel de gestión poético *bajo* al nivel *medio*, hasta llegar al nivel *alto*. El ciclo completo de la secundaria se presta a las mil maravillas para llevar a cabo esta propuesta. Pero, ¡ojo!, no de pico, sino con prácticas, con procedimientos. A la poesía mediante la poesía. Pero una poesía escrita y leída por los propios alumnos.

la línea de actuación quedaría englobada en un conjunto de prácticas de producción textual, cuyo eje giraría en torno a *la imitación* y *la transformación* de textos poéticos, para, finalmente, llegar a la producción personal, libre de ataduras, constrictivas o no.

En cuanto a las palabras *imitación* y *transformación* de textos poéticos, conviene que sean enjuiciadas por lo que son, y no por, quizás, ciertas despreciables reminiscencias con que pueden asociarse al plagio ya la copia. Es verdad que apostar por estas prácticas concretas exigiría, previamente, una reflexión profunda de conceptos nada planos como creatividad, originalidad, talento, tradición e individualidad.

Esta propuesta, basada en dos de los mecanismos productivos literarios e intertextuales más interesantes, aún en si misma tradición e individualidad, y permite al individuo, por tanto, llegar tan lejos como le permita su talento y su originalidad en el tratamiento del molde de partida.

Ambos procesos creativos exigen más de lo que a primera vista puedan evocar las palabras *imitación* y *transformación*. Su puesta en práctica comporta los siguientes pasos:

- Selección de textos que deseamos imitar y transformar siguiendo, obviamente, ciertas pautas de imitación y de transformación, determinadas por los aspectos textuales, estructurales y conceptuales.
- Análisis de los mismos en función de la situación comunicativa que propició la creación de dichos textos.
- Abstracción del rasgo que queremos imitar: *estilístico* (tono, ritmo, adjetivación), *sintáctico* (sintaxis, índices de subordinación, microestructuras y macroestructuras sintácticas), *estructural* (orden del poema, tipo de voz, focalización, elipsis).
- Apropiarse del rasgo de forma práctica, es decir, escribiendo un poema al que, como autor, añado mi propia intencionalidad comunicativa.

Cuadro 2. Técnicas para la producción de textos poéticos



Sonido	Simbolismo fonético - Onomatopeya - Univocalismo - Aliteraciones-Paronomasias - Rimas - Capicúas	
Letra	Abecedarios - Palabras retrato - Caligramas - Pangramas - Tautogramas - Lipogramas - Anagramas - Desplazamientos	
Palabra	Creciente -Decreciente - Palíndromo - Acróstico - Constelación semántica- Abstractos	
Frase	Refranes - Frases hechas - Titulares - Versos - Publicidad - Preguntas retóricas - Noticias	
Estructuras	Binaria - Lineal - Bimembre - Espacial - Limerick - Acumulaciones -Alternancias - Repeticiones - Sintácticas - Limericks - Aucas	
Manipulaciones, Transformaciones, Imitaciones	Equivocar palabras - Completar - Cambiar finales - Método S + 7- Poesía antinómica - Reducciones - Permutaciones	
Modificaciones sobre la estructura	<p>INTERNA</p> <p>Acciones</p> <p>Espacios</p> <p>Tiempo</p> <p>Punto de vista</p> <p>Tono</p> <p>Estilo</p>	<p>EXTERNA</p> <p>Homosintaxismo</p> <p>Variaciones semánticas: sinónimos, antónimos...</p> <p>Versificar prosa</p> <p>Alterar puntuación</p> <p>Alterar género, número, persona</p>
Creación personal	Greguerias - Definiciones líricas - Adivinanzas - Poemas descriptivos -Emotivos - Surrealistas - Filosóficos - Collages poéticos - Imitaciones	

La experiencia confirma que tales prácticas de producción textual poética aumentan la competencia comunicativa del alumnado.

Es importante recordar que los textos elegidos para ser imitados y transformados tienen que responder a unas estrategias derivadas del planteamiento comunicativo de la lengua, y, más importante, tendrán que satisfacer ciertas necesidades/carencias que el alumnado muestra en ese sentido: ¿De qué pie quebrado cojean mis alumnos? ¿Sufren con los aspectos textuales? ¿Padecen embolias con los estructurales? ¿Se anegan en amnesias varias con los conceptuales?

Como complemento al cuadro anterior, se añade el siguiente (cuadro 2). donde se indican algunos procedimientos para la producción de textos poéticos. Partiendo del concepto que se señala -sonido, letra, palabra, frase, etcétera- y siguiendo la técnica correspondiente, se pueden escribir poemas de todo tipo. Si alguien está interesado en este asunto, le remito a mi libro *iVa de poesía!* (1999). donde se desarrollan cada una de estas técnicas.

Existe, también, otra estupenda plataforma para la creación de poemas partiendo de lo que Sunyol (1992) llama matrices. Entre ellas, distingue matrices formales, temáticas, narrativas y específicas. Por su parte, Tomás Motos (1996) ha aplicado estas matrices tanto a la poesía como a la narrativa, aportando un sinfín de sugerentes posibilidades.

Viendo cómo funciona, examinando, componiendo y recomponiendo el lenguaje poético se descubren sus potencialidades. Conviene recordar que la creación no es producto del espontaneísmo, que algunos confunden con el llamado enfoque comunicativo de la lengua. Un enfoque creativo de la lengua y de la literatura exige del profesorado unos conocimientos precisos y preciosos de lo literario, debe añadir aquellos saberes procedimentales que le

permitirán facilitar una enseñanza y un aprendizaje literario menos verbal y más constructivista, más personal y, por tanto, ¿más gozoso? Es cuestión de probarlo.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ATXAGA, B. (1998): *Diario de Navarra*, 25 de abril.

AZUA, F. (1996): «José María Valverde: poesía que cobija». *El Ciervo*, abril.

BRETON, A. (1973): «De límites fronterizos del surrealismo», en *Surrealismo frente a realismo socialista*. Barcelona. Tusquets.

GIL DE BIEDMA, J. (1994): *El pie de la letra. Ensayos completos*. Barcelona. Critica-Grijalbo.

GIMFERRER, P. (1996): *Noche en el Ritz*. Barcelona. Anagrama.

HUIZINGA, J. (1987): *Homo ludens*. Madrid. Alianza.

SARRIONANDÍA, J. (1992): *Ocho poetas raros. Conversaciones y poemas*. Madrid. Ardora.

MAYORAL, J. A. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid. Arco/Libros.

MORENO, V. (1999): *Juegos creativos de lenguaje*. Universidad de Santiago. Master Internacional de Creatividad Aplicada.

GARZO, M. (1995): *Abc*, 13 de octubre.

SUNYOL, V. (1992): *Máquinas per a escriure*. Vic. Eumo Editorial.

VALVERDE, J. M. (1961): *El Ciervo*, n. 92, febrero.

WILSON, E. (1996): *El castillo de Axel. Ensayos-Destino*.