

MIGUEL HERNÁNDEZ: EL VALOR DIDÁCTICO DE LA RETÓRICA

Por
FELIPE ZAYAS

*Muchas veces el camino literario conduce
directamente de la palabra a la palabra*

CLAUDIO GULLÉN¹

La obra de Miguel Hernández y los procesos creativos de los que ésta nace ofrecen materia de reflexión para quienes nos ocupamos de la enseñanza de la literatura y buscamos vías para su renovación en la educación obligatoria. De acuerdo con este propósito, no nos situaremos en el marco de la crítica académica, sino que nos acercaremos a la obra hermandiana desde preocupaciones didácticas.

Los rasgos que han de definir el cambio de orientación de la enseñanza de la literatura con respecto al modelo dominante son a nuestro juicio los siguientes: frente a la transmisión del *corpus* canónico de las grandes obras producidas en un marco histórico nacional determinado, la fruición de los textos; frente al inventario y descripción de procedimientos –restos del dogmático modelo retórico-prescriptivo que precedió al actual modelo historicista²–, el conocimiento de las convenciones de la tradición literaria como claves de interpretación; frente al análisis técnico de textos con instrumentos tomados de los enfoques formalistas, los ejercicios de creación lingüística y sensibilización literaria.

Nos podríamos preguntar cuál sería el significado de la obra hermandiana en un modelo de enseñanza de la literatura en el que se desplazara la perspectiva desde la obra entendida como monumento –al que por un lado se reverencia y por otro se somete a estériles análisis– hasta el lector que aprende a gozar de los textos y a reconstruir su sentido a partir de su repertorio de significados individuales y socio-culturales.

Desde la perspectiva del aprendiz de lector de textos literarios, un requisito previo a cualquier otro aprendizaje es el acceso a la experiencia literaria misma, es decir, al descubrimiento de que algo que otros han dicho tiene que ver con uno mismo, con los propios deseos, insatisfacciones, temores y añoranzas. Jaime Gil de Biedma cuenta en su diario de 1956³ que al oír de niño unos versos de Jorge Manrique tuvo la revelación de la poesía. «De lo que ahora entiendo por poesía», aclara, «que es idéntico a lo que sentí entonces: expresión sorprendente porque incorpora algo que uno ha sentido muchas veces sin saber que era posible expresarlo así». Estas palabras parecen el eco de aquéllas que escribió el anónimo autor de *Sobre lo sublime*⁴: «Lo auténticamente sublime arrebató de alguna manera nuestro espíritu, y, poseído de una especial exaltación, llénase de gozo y de orgullo cual si fuera él mismo quien ha creado la frase que acaba de escuchar». Pues bien, muchas veces los profesores vivimos la dolorosa experiencia –supongo que compartida desde la otra orilla por los alumnos– de tratar de enseñar

cosas acerca de autores y obras a jóvenes que no han accedido al descubrimiento de que hay palabras que otros han dicho y que nos son necesarias. Pero junto a ello, puedo comunicar también la experiencia —ésta gozosa— de que una parte de la obra de Miguel Hernández —junto con otros textos de nuestras literaturas hispánicas— tiene el raro privilegio de poder conducir a los alumnos al descubrimiento de la poesía y de servir como iniciación en un primer conocimiento de lo que la poesía sea. Desde esta perspectiva, la significación de la obra de Miguel Hernández para la enseñanza de la literatura ya no habrá que buscarla en su problemática ubicación dentro del *canon* literario del que pretenden dar cuenta los manuales escolares, ni en una ejemplaridad fundada en valores estéticos, sino en su poder para conducir a los niños y a los jóvenes hacia este modo de conocimiento que es la experiencia literaria.

Junto a este primer conocimiento de la literatura como experiencia, la educación literaria implica el conocimiento de las formas específicas que tiene la literatura para crear significados y representar simbólicamente la experiencia. Estas formas son convenciones admitidas como métodos de comunicación en la institución literaria⁵. Unas son más estables y duraderas, como los géneros. Otras se circunscriben a un determinado contexto histórico y cultural, como el concepto de amor cortés en la poesía provenzal. Pero, en cualquier caso, la convención literaria, como útil poético, es de naturaleza colectiva y alude a la autoridad y continuidad de una tradición. Y, del mismo modo que las convenciones son para el escritor premisas fundamentales sin las cuales no puede enfrentarse con el papel en blanco o concebir su obra, así para el lector son el marco indispensable para la interpretación de la obra individual, en una especie de «contrato de lectura» que el escritor propone. Desde esta perspectiva, el papel de los procedimientos poéticos y retóricos en la educación literaria ya no consistirá en ser prescripciones dogmáticas, como en la tradición escolar retórico-preceptiva, ni en mostrar las marcas de la literariedad, como se pretende desde los análisis del formalismo, sino en proporcionar unos conocimientos sobre la comunicación literaria imprescindibles para que el lector intervenga en ésta como participante verdaderamente activo. Y, por otra parte, la dimensión convencional e institucional de la literatura nos aleja del estereotipo romántico de creación literaria como expresión original de la individualidad del escritor.

Pues bien, desde este punto de vista en el que ahora nos situamos, la significación de la obra de Miguel Hernández se agranda. El poeta oriolano, frente a la leyenda de poeta espontáneo e inspirado con que ha llegado al ámbito escolar, ha de ser visto como ejemplo representativo del escritor consciente de que para transitar de la experiencia al arte hay que apropiarse de un útil poético heredado —las convenciones de la institución literaria— y utilizarlo en tensión y diálogo con la tradición. Este esfuerzo titánico por situarse en el cauce de la tradición, al margen del cual no es posible la creación de un universo poético propio, nos puede interesar más desde un punto de vista didáctico que el traslado a las aulas del empeño de la crítica por reivindicar al poeta original y maduro, libre ya de todo mimetismo y desembarazado de los materiales de acarreo. Porque la obra de Miguel Hernández puede permitirnos recorrer el camino que conduce al poeta «de la palabra a la palabra» de un modo inverso: accediendo a través de esta obra al conocimiento de la tradición literaria, de sus formas poéticas, de sus convenciones retóricas, de sus juegos, muchas veces irónicos, de cita, parodia y reelaboración. Y, con ello, al mismo tiempo, podemos mostrar el brillo de lo diverso y original engastado en el tejido de las convenciones. ¿Por qué no liberarnos, por ejemplo, en nuestra tarea docente, de los juicios de la crítica que condena a *Perito en lunas* por «deshumanizado conceptismo, huera retórica, vacío de toda emoción y sentimiento», o de la que absuelve este poemario por encontrar en él «alumbriamiento prematuro de

ciertos motivos temáticos que llegarán a ser centrales en su obra», para, de acuerdo con unos fines diferentes de los de la crítica literaria, invitar a la lectura y desentrañamiento de algunos de sus poemas en diálogo con otros textos que en ellos resuenan, de Góngora, de Gómez de la Serna y de los poetas que cultivan la imagen creacionista? Y, del mismo modo, ¿por qué no prescindir de los conocidos juicios encontrados respecto de *El rayo que no cesa* («imitativo de los más tortuosos amaneramientos de la lírica amorosa barroca», «inspiración y maestría técnica en prodigiosa síntesis») para mover a nuestros alumnos a descubrir el cauce común por el que discurren algunos de estos poemas junto con la lírica garcilasiana, la poesía amorosa de Quevedo, y aún la obra de poetas más cercanos, como el Ricardo Molina de las *Elegías de Sandua*? Y si salimos de la esfera de la lírica culta, ¿no habría que incluir en el caudal de la poesía «de tipo tradicional» muchos de los poemas del *Cancionero y romancero de ausencias* y proponer su lectura junto a/en contraste con poemillas medievales, las glosas compuestas por los poetas del XVI y XVII y las recreaciones que de estos modelos hacen poetas como Rafael Alberti y Federico García Lorca? ¿Y por qué no también poner en relación el *Cancionero* con la rica tradición de la copla flamenca, no sólo en las recreaciones que de ellas han hecho poetas como Manuel y Antonio Machado, Gerardo Diego o Federico García Lorca, sino también con el cante vivo que forma parte de nuestra plural cultura?

El tercer componente básico de la educación literaria, al que hemos aludido más arriba –junto con el descubrimiento inmediato de lo poético y el conocimiento de las convenciones que discurren por el cauce de la tradición– consiste en los ejercicios de creación lingüística y sensibilización literaria. No se trata sólo de favorecer la comunión inmediata con los textos o de gozarlos mediante la interpretación reflexiva, sino de entrar, además, en el taller o laboratorio del escritor para jugar a crear mundos ficticios con los útiles que proporciona la tradición literaria. Esta propuesta de intervención didáctica ha de salvar –aparte las resistencias que proceden de la actitud religiosamente reverencial hacia la obra literaria– los riesgos que entraña un cierto concepto de creatividad que circula en el ámbito escolar. Las propuestas de composición de textos parten a menudo de la presuposición de que los niños tienen potencialmente todas las posibilidades creativas: si se proporciona el entorno adecuado, expresarán espontáneamente sus ideas, sentimientos, experiencias... de un modo original, con un estilo propio y personal. Según esta creencia, la creatividad no implica aprendizaje, sino la oportunidad de que el entorno escolar permita que se liberen unas capacidades innatas. Tiendo a pensar que esta creencia –que se explica por factores de los que no sería pertinente ocuparme en este marco– está reforzada por una concepción de la literatura según la cual la actividad creativa discurriría directamente desde la vivencia a la expresión sin la mediación de la escritura, es decir, sin un conjunto de coerciones, no solamente lingüísticas sino también y sobre todo textuales y discursivas, propias de la institución literaria. Pues bien, considero que en cuanto tenemos acceso al laboratorio creativo de un escritor, esta representación de la literatura se desvanece. Es lo que ocurre con Miguel Hernández. Algunos críticos han intentado erradicar el prejuicio de la espontaneidad y facilidad poética de Hernández. José Carlos Rovira⁶, por ejemplo, argumenta que *Cancionero y Romancero de ausencias*, frente a los juicios de espontaneidad y facilidad, significa una definitiva madurez poética que resulta de un intenso proceso de elaboración consciente que se manifiesta en la rica intertextualidad en relación con toda su obra anterior. Este sometimiento de lo espontáneo a lo consciente, según el profesor Rovira, hace que la obra trascienda la dolorosa experiencia personal para convertirse en la simbolización del «esperar y desesperar como tema histórico». Pero el estereotipo del poeta espontáneo e inspirado está llamado a esfumarse definitivamente después del detallado estudio de los

procesos de creación en los distintos ciclos poéticos de Miguel Hernández realizado por Carmen Alemany en su reciente tesis doctoral⁷. Si bien la actividad de creación que se manifiesta en una incesante re-escritura se percibe en todos los ciclos, me referiré ahora únicamente al primero de ellos, el que se inicia con el regreso del poeta a Orihuela tras su fracasada primera salida. Alemany afirma que en este momento Miguel Hernández empieza a «aprender el modo y la forma de crear sus poemas». Creo que es importante subrayar este binomio: aprendizaje y creación. Una de las vías de este intenso aprendizaje que hace de este ciclo uno de los más vivamente creativos consiste en la redacción de esbozos o bocetos en prosa previos a la versión o versiones de los poemas. En estos esbozos –que en realidad no son prosas, sino series de enunciados separados por guiones– se entremezclan anotaciones de ideas, imágenes y metáforas, palabras y juegos de palabras... He aquí el esbozo y una versión de la octava «Panadero», cuya versión final pertenece a *Perito en lunas*, reproducidos en la tesis de Carmen Alemany:

desvelo remeros nocturnos - el remo más largo está sostenido redondo - entran a navajazos en el ombligo - en la boca del fuego al lado- boxeador con las manos en la masa - le tiendes tabla que lo salva de ser negro la que lo salva mano de madera de un seguro naufragio de carbones sin blancura - olas en oro espigo, un trival gris dorado por debajo - Domo su blancura - aplaudo - esta boca me come lo que traga- contienda blanca atleta sostengo un estirón con la mano -

Aunque púgil combato, domo trigo,
ya cisne de agua en oro, a navajazos
yo que no sostengo astros en mis brazos,
sin su blancura enarco, en oro espigo.
De un seguro naufragio, negro, digo,
lo librarán mis largos aletazos
de remador, por la que no se apaga
boca y toma las eras que se traga

¿Qué revela este proceso? En primer lugar, el esbozo representa la forma material de una operación necesaria en toda composición escrita: lo que la retórica clásica llamó *inventio* y hoy la psicología cognitiva analiza como operación de planificación de los contenidos. Estamos muy lejos de la creación espontánea e inspirada. Pero, por otro lado, en estos esbozos hay ya creación, pues estamos ante una actividad orientada a la construcción de mundos que sólo existen en y por la imagen, de acuerdo con una poética heredada del ultraísmo, núcleo también de la greguería y de la poesía creacionista, y que en la obra de los poetas del 27 enlaza con la poesía y prosa culterana y conceptista. En segundo lugar, el tránsito del esbozo al poema no es directo: una vez creada en el boceto una representación *ficcional* del entorno, comienza el poder creativo de los obstáculos: del verso, de la estrofa, de la tensión y clausura del poema, todo ello como marco que pone límites y separa rotundamente el objeto creado de la naturaleza. Y en esta operación, la horma la proporcionan las convenciones que fluyen desde la tradición, como ya había ocurrido con los poetas del 27.

En la tesis citada, Carmen Alemany transcribe muchos esbozos no identificados con poemas. Estos bocetos son un auténtico laboratorio de imágenes y metáforas. Pero, además, en ellos aparecen palabras copiadas del diccionario, definiciones, sinónimos y antónimos, todo ello entremezclado con imágenes y juegos de palabras. He aquí un ejemplo:

la chumbera gallina- el trigo chumbo elipsoidal - [...] elipsoide, sólido engendrado por la revolución de una elipse alrededor de un diámetro principal - eje de circunferencia sólido (geom.) cuerpo - se solidifican- el maná de los higos de leche y miel - un cigüeñal de palmeras - en la ribera de la campaña - espiar - expiar, borrar culpas

por medio de sacrificio - propiciatorio, que tiene virtud de mover y hacer propicio exterminio - delibera, demora, tardura, dilación - plenario - declive - sesgar, cortar o partir en sesgo, torcer a un lado o atravesar una cosa hacia un lado - luz serpentina que serpentea - la secante de una palmera - secano - tierra que no tiene riego - cosa muy seca - se cura, se queda - propenso, proclive - bisar, repetir - bisa el agua la palmera - bis - binarco, compuesto de dos elementos, unidades o guarismos [...]

Como se ve, en el proceso creativo de este primer ciclo, el aprendizaje que acompaña a este proceso se sitúa en varios terrenos: aprendizaje de la lengua, vinculado a la elaboración de un repertorio léxico propio; aprendizaje de unos procedimientos retóricos que permiten la creación, a partir de la realidad inmediata, de un mundo existente únicamente en el texto; aprendizaje, finalmente, del sometimiento de este material a los obstáculos del verso, la estrofa y la estructura global del poema.

Pero volvamos ya donde estábamos hace un momento: en la preocupación por el sentido que habría que dar al término *creatividad* a propósito de las actividades de composición de textos de intención literaria en el ámbito escolar. Para matizar el sentido que damos a esta vertiente de la educación literaria, recurriremos al binomio aprendizaje-creación observado en la génesis de la obra del poeta que estos días homenajeamos. Este binomio lo encontramos también en las prácticas de escritura que se inscriben en el marco pedagógico del *taller literario*, considerado en cierto modo como simulación de las operaciones que se realizan en el taller del escritor. La palabra *taller* connota interacción consciente del sujeto con su entorno: con el lenguaje y sus usos sociales, con los modelos y convenciones de la tradición literaria y también con las que proceden de la ruptura con la tradición. En esta interacción hay algo más que uso del instrumento. Se obtiene un *saber hacer*: saber interpretar los textos literarios y no literarios que se toman como referencia; en diálogo con estos textos, saber planificar, estructurar, componer y revisar; saber usar del poder creativo de los obstáculos y coerciones que imponen los usos retóricos del lenguaje... Y saber que sin este saber consciente no hay creación. La práctica de la escritura en el taller literario así entendido fomenta, además, una concepción de la literatura que, siendo acorde con las coordenadas teóricas más renovadoras, favorece el desarrollo de la competencia literaria entendida como un saber participar –como escritor y como lector– en una modalidad comunicativa particular.

En conclusión, la obra de Miguel Hernández y la crítica más actual que de ella se ocupa pueden ser hoy un punto de referencia útil para quienes se empeñan en la renovación de la enseñanza de la literatura, ya que, en primer lugar, la obra hernandiana sigue teniendo el poder de conducir a los niños y a los jóvenes hasta la experiencia estética –imprescindible para que se pueda hablar de educación literaria–; en segundo lugar, porque esta obra de rica intertextualidad facilita a los escolares el acceso al conocimiento de nuestra tradición literaria en diálogo con una literatura más próxima; y, finalmente, porque los procesos de creación del poeta oriolano contribuyen a fundamentar la opción didáctica del taller literario como proceso en el que la creación no se concibe al margen del aprendizaje consciente de la lengua y de las convenciones poéticas y retóricas.

NOTAS

¹ Guillén, C. (1988): «Quevedo y el concepto retórico de literatura», en *El primer Siglo de Oro. Estudio sobre géneros y modelos*. Barcelona, Crítica, pág. 247.

- ² Fernández Ferrer, A. (1981): «La crisis del modelo historicista en la enseñanza de la literatura». *Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, edición de Ricardo Velilla Baquero, producida por Editorial Castalia.
- ³ Gil de Biedma, J. (1991): *Retrato del artista en 1956*, Barcelona, Lumen, pág. 150.
- ⁴ Anónimo, *Sobre lo sublime*, trad. José Alcina Clota, Barcelona, Bosch, 1977, pág. 89.
- ⁵ Se utiliza en este trabajo el término «convención» en el sentido con que aparece en Guillén C. (1989): «De influencias y convenciones», en *Teorías de la historia literaria*. Madrid, Espasa-Calpe.
- ⁶ Rovira, J.C. (1976): *Cancionero y Romancero de ausencias de Miguel Hernández. Aproximación crítica*. I.E.A., Alicante. Cf. también, del mismo autor, «Un poeta amenazado por la historia», introducción a *Cancionero y Romancero de ausencias*, Barcelona, Lumen, 1978.
- ⁷ Alemany, C.: *El ante-texto hernandiano*, Universidad de Alicante, 1992.