

Ojos de poeta, oídos de niño

Travesías IV

Juan Mata*

En un libro de atrayente título, *El derecho de soñar*, Gaston Bachelard se define a sí mismo como un filósofo solitario, dichoso en la meditación, ocupado en toda clase de pensamientos, «los graves y los finos, los apasionados y los fríos, los racionales y los imaginarios»¹ y que se concede por tanto la libertad y el derecho de soñar. Soñar sería para él un modo de filosofar en la intimidad, jugar con las hermosas palabras abstractas, creer y descreer, ir de un estado de ánimo al opuesto, sorprenderse ante lo conocido y lo nuevo, hacerse preguntas, dudar. El filósofo vendría a ser un soñador diurno que establece correspondencia entre los asombros personales y las maravillas del universo. La soledad sería entonces el estado natural del filósofo, pues únicamente así pueden percibirse nítida y acompasadamente los latidos del mundo sobre el que medita y los propios latidos del corazón.

La ensoñación poética

Pero ese estado de meditación solitaria y asombrada no debería considerarse una cualidad exclusiva de los filósofos, ya que esa disposición a unirse con el mundo natural, a establecer vínculos entre el universo y el pensamiento propio, es una de las cualidades esenciales de

ROTRANT SUSANNE BERNER, CUANDO EL MUNDO ERA JOVEN TODAVÍA, ANAYA, 2003.



El autor habla, en esta cuarta entrega de la serie Travesías, de la conveniencia de procurar a los niños un contacto temprano y continuado con el lenguaje poético. Y señala que la fascinación poética no procede únicamente de los poemas, sino que puede encontrarse en novelas y cuentos, como El principito, Platero y yo o El globito rojo.

los seres humanos. Ese estado de «ensoñación», por usar otro concepto caro a Bachelard,² que se afirma en la tregua de la actividad física, cuando la mente queda liberada de las urgencias y las imposiciones de la realidad inmediata, es lo que nos permite «entrar en confianza» con el universo. Las probabilidades entonces de captar la belleza del mundo, de despertar los íntimos deseos de dicha y paz, se multiplican. La ensoñación es una apertura hacia un mundo hermoso, hacia mundos hermosos. Nace así la alegría de filosofar, pero también de imaginar, de regocijarse con el lenguaje, de crear lo nuevo. Es en ese estado de ensoñación, de atención serena a los signos del cosmos, cuando puede aparecer la conciencia poética, que no es sino un «aumento de luz», un «crecimiento del ser», pues toda toma de conciencia, opina Bachelard, acentúa la claridad y expande las capacidades de pensar y de sentir. La ensoñación permite, con toda la fuerza del psiquismo humano, traspasar el mundo real y gozar con la invención de mundos posibles.

Pero esa alegría fascinada no se manifiesta sólo ante la hermosura del mundo, sino también ante las imágenes poéticas creadas por los seres humanos. La poesía, aunque no sólo la poesía, otorga a las palabras comunes un nuevo rostro, una nueva vida, unas nuevas afinidades. Las hermana imprevisiblemente con otras, las dota de una libertad extrema.

Los poetas también son soñadores de palabras y hacen a los demás soñar con ellas. Pero la ensoñación poética requiere siempre una actitud afirmativa, entregada. Hay que estar predispuesto al júbilo: «A quien quiera soñar bien hay que decirle: comience por ser feliz. Entonces la ensoñación cumple su verdadero destino: se convierte en ensoñación poética: gracias a ella y en ella todo se vuelve hermoso».³ La percepción de la hermosura no puede ser en ningún caso un acto pasivo, sino la manifestación de una energía que «da testimonio de un alma que descubre su mundo, el mundo en el que quisiera vivir, donde merece vivir».⁴

Las ensoñaciones poéticas nos liberan y nos consuelan, sondan un futuro, ensanchan nuestra vida, nos preparan para los encuentros por venir. Si nos entregamos a ellas es porque reconocemos su

poder benéfico, compensador. En su transcurso nos desprendemos transitoriamente de los pesados lastres diarios, de las gravedades que nos paralizan, y eso nos conforta. Felicidad, belleza y deseo son, por tanto, términos hermanados con la ensoñación.

La imaginación poética, esa facultad del psiquismo humano capaz de crear imágenes reveladoras y vivificantes, no es por ello para Bachelard un puro juego, una capacidad subalterna, sino una potencia mayor de la naturaleza humana. Es una actividad psíquica medular del ser humano por cuanto atañe a las formas de percibir la vida y de recrearla. Y si bien la imaginación puede crear imágenes poéticas también predispone para recibirlas. La imaginación creadora del escritor aviva la imaginación creadora del lector, lo hace sentirse artífice, lo predispone para la simpatía y la admiración. Así pues, las ensoñaciones poéti-

cas incumben a la emancipación de los seres humanos y despojan al lenguaje de su estricta función utilitaria.

También los niños

Si éstos son los dones de la ensoñación, no deberíamos excluir a los niños de sus beneficios. Más aún: los adultos deberíamos ser capaces de garantizárselos como les garantizamos el alimento o el abrigo. Numerosos psicólogos y psiquiatras han ponderado la importancia de un temprano, emotivo y desinteresado encuentro con el lenguaje para el desarrollo psíquico del niño. Ven en ello no sólo una forma de elusión del fracaso escolar sino una vía de dominio y aprecio de la lengua de notables consecuencias. Para ellos, la *gratuidad* debería presidir los primeros contactos con la lengua.⁵

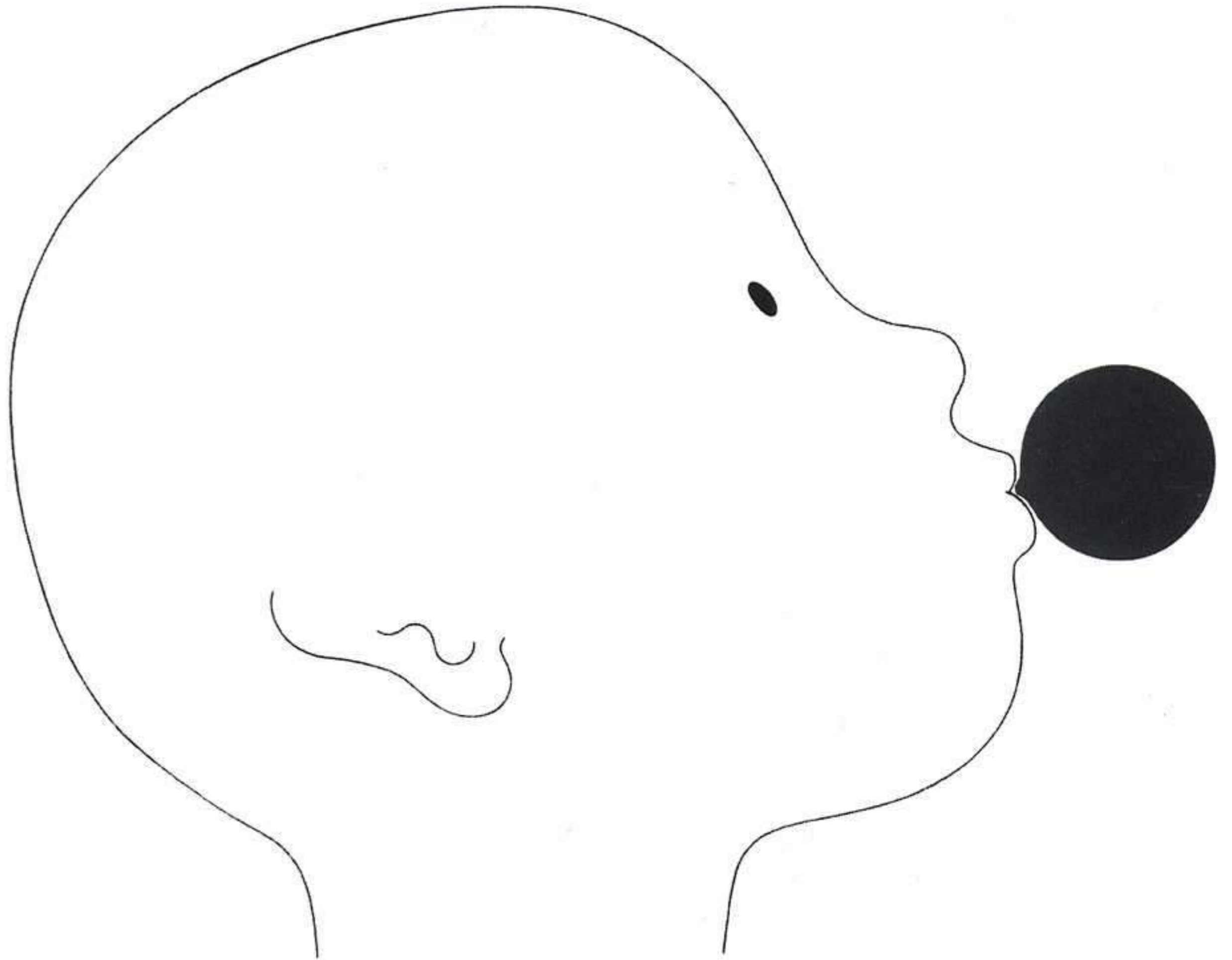


MERCÈ LLIBONA, JOCS I CANÇONS, HYMSA, 1979.

Se trataría de hacer que los niños fuesen paulatinamente comprendiendo que frente a la lengua práctica, funcional, utilizada para regular y satisfacer las necesidades cotidianas, existe otra que no sirve para nada útil e inmediato, que es superflua y sólo tiene sentido en el acto del juego y el afecto. Ya los propios bebés, en los soliloquios que ejecutan en los momentos de calma y bienestar, dan muestras del placer que les causa la repetición melodiosa y ensimismada de los sonidos de la lengua. Pero es a través del gozoso intercambio verbal con el entorno, principalmente con la madre, como se afianza esa conciencia. Y es en ese marco donde adquieren sentido los juegos de palabras, las canciones, las retahílas, los trabalenguas, las historias..., todos esos esparcimientos lingüísticos que sostienen y extienden la comunicación entre los niños y quienes los cuidan. Su universalidad demuestra que tienen una función lúdica y afectiva. Ese uso libre, liviano y despreocupado de la lengua la convierte, antes que en objeto de comunicación o análisis, en materia de placer. Es decir, incumbe a la dimensión poética del psiquismo humano.

Esa primigenia literatura constituye el primer contacto de los niños con la sonoridad afectuosa de la lengua materna y es fecunda en propuestas poéticas. La luna es allí redonda y blanca como un queso aunque nadie pueda darle un beso, los dedos de la mano pueden ser lobitos amamantados por la loba detrás de una escoba, las campanas son damas con un solo diente que convocan a toda la gente.

Desde muy temprano, y gracias a esas manifestaciones literarias que por lo general se consideran tenues e insignificantes, el carácter lírico y misterioso de la lengua se contrapone a la sequedad de la lengua cotidiana, aquella que sirve para los preceptos, las prohibiciones o los avisos. ¿Y cómo no sucumbir al encanto de una adivinanza que, a propósito del zapato, dice que «cuando lo amarran se va, cuando lo sueltan se queda»? ¿Cómo no admirar la fisonomía de las palabras cuando se propone a los niños encontrar en los sonidos de unas el rastro de otras: «es blanca por dentro, verde por fuera, si quieres que te lo diga, espera»? ¿Cómo no maravillarse ante la polisemia del lenguaje cuando a propó-



IELA MARI, EL GLOBITO ROJO, KALANDRAKA, 2006.

sito del pez alguien pregunta «qué es algo y nada a la vez»? ¿Cómo no apreciar el humor que rezuman los más puros disparates: «he visto un monte volar / y una casa andar a gatas / y en el fondo del mar / un burro asando patatas»? Esas manifestaciones festivas del lenguaje, que es posible encontrar en todos los idiomas del mundo, son un don del que nadie debería ser privado.

Hay una ventaja añadida: ese primario lenguaje poético aparece habitualmente envuelto en un velo de afabilidad y tacto. Cuando la madre acomoda al bebé en su regazo y le susurra una tonada o cuando el padre se sienta al lado de su hijo y abrazados observan y leen un álbum ilustrado ocurre algo maravilloso: el tiempo cotidiano, el de las agitaciones y las exigencias, se clausura y da paso al tiempo del asombro y la maravilla. En un sentido nada figurado podemos decir que esos pequeños actos crean un «espacio poético» pleno de sensualidad y sentimientos. Es el espacio íntimo de la gratuidad y el gozo. Las horas de los

juegos de lenguaje o de la lectura de cuentos no se rigen por las agujas de los relojes sino por la intensidad de los afectos. El tiempo queda en suspenso (¡qué expresión más hermosa del castellano!) y lo que cuenta entonces no son los minutos sino las emociones. El mundo de las obviedades queda anulado y el asombro impone su potestad.

La amistad de la poesía

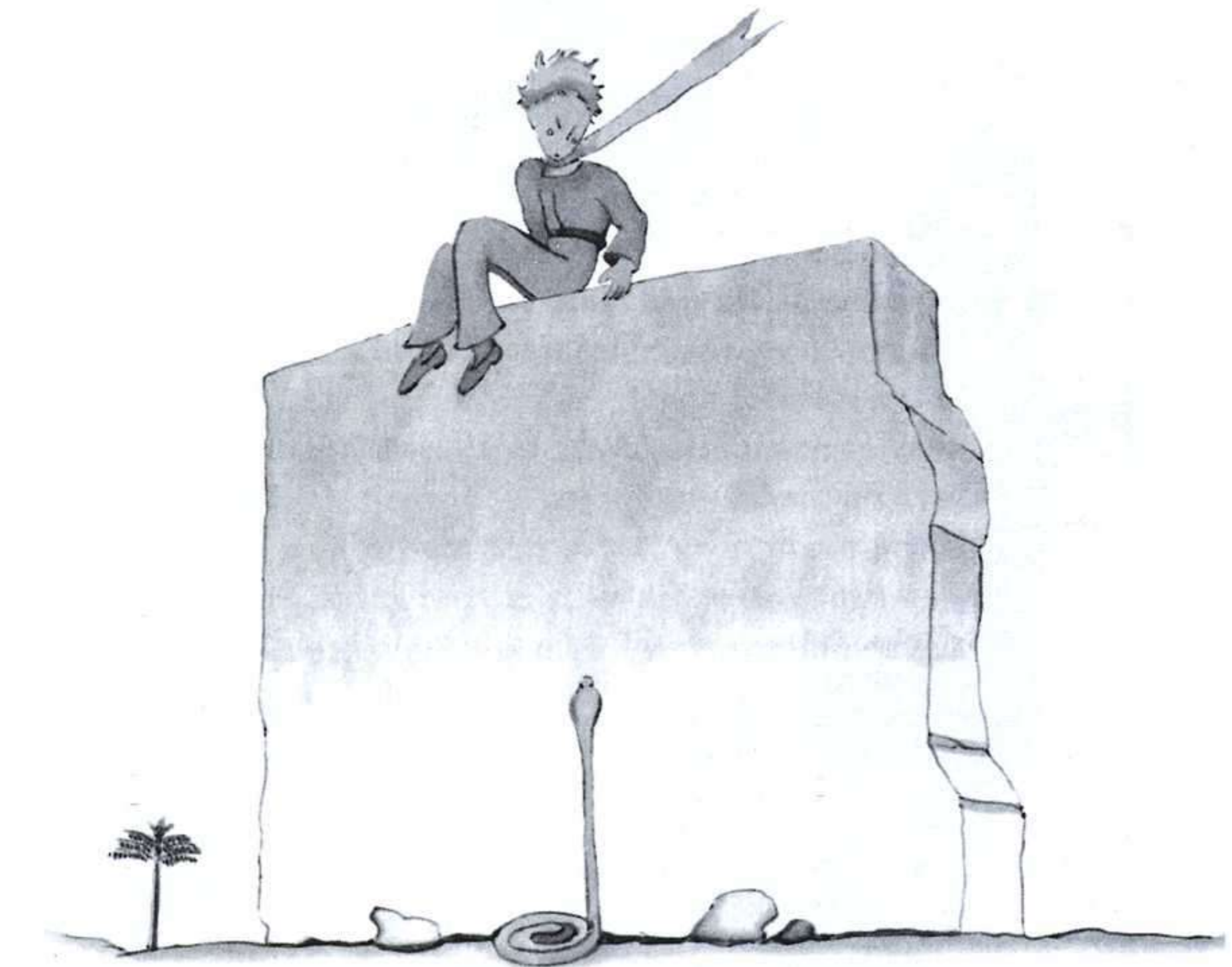
La poesía reside en los ojos de los poetas, en las manos de las maestras, en los labios de las madres, en los oídos de los niños. Los sonidos son, en efecto, los primeros embajadores de ese feliz territorio. La seducción de la rima es inmediata. El encuentro azaroso y vibrante de palabras que poco tienen que ver entre sí crea una sorpresa estremecida, abre una zona palpitante de misterio. Cuando la tonada popular pide «paso, paso / que mañana me caso / con un payaso / vestido de raso», o cuando Antonio Machado

afirma que «¡de amarillo calabaza, / en el azul, cómo subre / la luna sobre la plaza!»⁶, la lengua adquiere un aspecto insólito, porque el vínculo entre paso, caso, payaso y raso, así como entre calabaza y plaza, provocado únicamente por la analogía de los sonidos, anula las barreras semánticas y permite que las palabras conversen de un modo singular y libre.

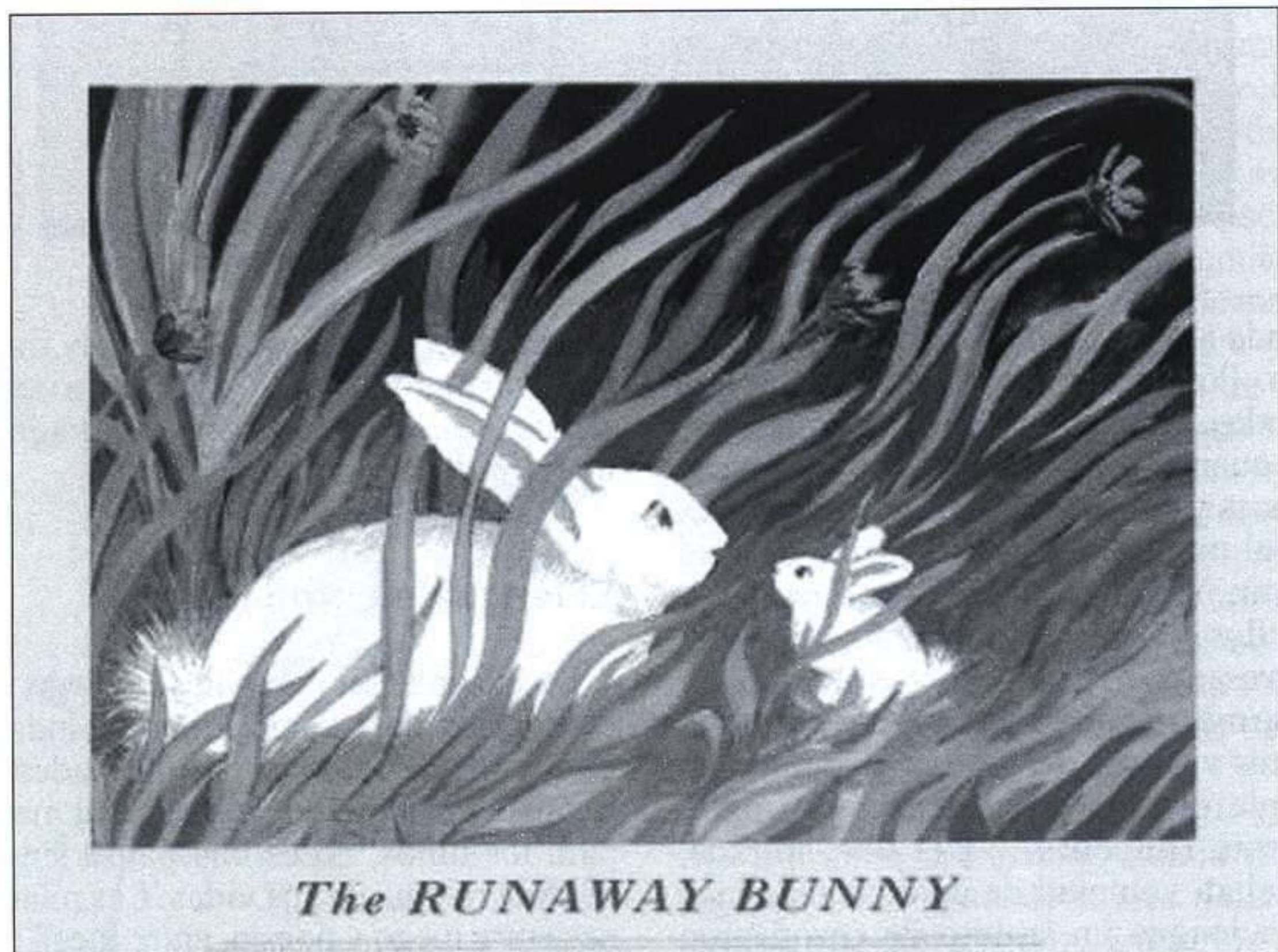
La musicalidad da una nueva luz a la lengua. Es un descubrimiento precoz, una sorpresa que cautiva la atención de los niños y los prepara para examinar la lengua con los oídos. Pero al otro lado de la rima aguarda la maravilla, pues cuando la maestra lee a sus alumnos un breve poema de Miguel Hernández, cuyos versos iniciales y finales dicen: «en cuclillas ordeño / una cabrita y un sueño»⁷, el mundo de la vida se transfigura. ¡Ordeñar un sueño como se ordeña a una cabra! ¡Qué hermanamiento verbal tan prodigioso y qué horizonte de ilusión esboza!

Y luego, cuando los incita a crear sus propios versos y sus propias rimas, ellos lo hacen como un juego fascinador, como un tenue eco de las imágenes poéticas suministradas: «—¿Dónde me esperas? / —En la escalera. / —¿Dónde me esperas? / —Por ahí fuera. / —¿Dónde me esperas? / —En primavera.»⁸ Si no supiéramos que esos versos encadenados fueron creados por niñas de 5 años, Berta, Andrea y Nuria, podríamos pensar sin extrañeza que ese mínimo diálogo podría haber sido escrito por Rafael Alberti o Gloria Fuertes. Ellas han jugado con las palabras y han explorado su sonoridad, pero casi sin darse cuenta han construido bellas imágenes para su propia vida. Quizá descubran algún día que la espera y la primavera están afincadas en la imaginación humana como símbolos de la esperanza y a la vez que estuvieron muy cerca de los pensamientos de Bachelard cuando afirmaba que gracias a la ensoñación «imaginamos mundos donde nuestra vida tendría todo el esplendor, todo el color, toda la expansión posible».⁹

La experiencia poética tiene que ver asimismo con la metáfora, el ritmo, la analogía, el simbolismo, el misterio, el humor... Ninguno de esos elementos resulta trivial o subsidiario, todos asegu-



ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, EL PRINCIPITO, SALAMANDRA, 2006.



CLEMENT HURD, EL CONEJITO ANDARÍN, HARPER COLLINS, 1995.

ran el derecho de soñar. Porque cuando Federico García Lorca, mientras observa un maizal en verano, dice que «la panocha guarda intacta, / su risa amarilla y dura»¹⁰ está proponiendo un desacostumbrado modo de mirar, un distinto mo-

do de entender el mundo. Proyecta sobre las panochas su felicidad personal, o viceversa, porque en ese momento son los granos entrevistados de la mazorca los que encienden en él la imagen de la alegría.

Las imágenes poéticas hacen que el



ROTRANT SUSANNE BERNER, CUANDO EL MUNDO ERA JOVEN TODAVÍA, ANAYA, 2003.

mundo sea percibido con una nueva emoción. Porque, en efecto, la lengua crea mundos, pero también el mundo crea lengua cuando se lo observa con ojos perspicaces y entusiastas. «El poeta crea fuera del mundo que existe el que debiera existir. Yo tengo derecho a querer ver una flor que anda o un rebaño de ovejas atravesando el arco iris, y el que quiera negarme este derecho o limitar el campo de mis visiones debe ser considerado un simple inepto», afirmaba por su parte Vicente Huidobro.¹¹ Esa libre mirada, esa clara voluntad de divergencia, hace de la lengua un ámbito de ensoñación donde las adivinanzas populares, «tengo hojas sin ser árbol, te hablo sin tener voz, si me abres no me quejo, adivina quién soy yo», se dan cita sin apuro con las más depuradas creaciones literarias: con las greguerías de Ramón Gómez de la Serna: «el libro es un pájaro con más de cien alas para volar»,¹² o con los ver-

sos de Emily Dickinson: «No hay fragata como un libro / para llevarnos a tierras lejanas / ni corceles como una página / de burbujeante poesía».¹³

El lenguaje como juego

La ensoñación no es desde luego una distracción del mundo, sino una indagación a fondo de sus particularidades, de la misma manera que el juego, al menos para los niños, no es una pausa sino la médula misma de sus vidas. Las relaciones entre juego y poesía, entre juego y literatura, han sido señaladas reiteradamente. Johan Huizinga entendía que en su esencia primitiva nada había más cerca del juego que la poesía; Michel Picard, por su parte, estimaba que la literatura es una de las formas más adultas, más socializadas, más civilizadas del juego; Lev S. Vygotski afirmaba que la

literatura era, en el caso de los niños y los jóvenes, una especie de juego sin acción; y Donald W. Winnicott consideraba que el juego, la literatura y las prácticas culturales tenían lugar en el «espacio potencial» que existe entre la realidad psíquica del individuo y la realidad física compartida, es decir, en esa grata tercera zona donde no prevalecen ni la acción ni el ensimismamiento sino las imaginaciones, las simbologías o los proyectos.¹⁴

Hacer del lenguaje un objeto de juego y no únicamente de estudio es un modo de explorar los límites semánticos y fonéticos de las lenguas, de estimular la curiosidad, la emoción y la inventiva de los niños y los jóvenes, de otorgarles felicidad, y un modo también de encaminarlos hacia los poetas que desde Mallarmé o Apollinaire hasta nuestros Nicanor Parra, Carlos Edmundo de Ory o Francisco Pino nunca renunciaron a recrear el lenguaje, a usar las palabras como instrumentos de invención plástica y la página como un espacio para la experimentación gráfica. Porque, como afirma Georges Jean, «la escuela de la poesía es una escuela que olvida la escuela, en la medida, precisamente, en que la poesía representa en la lengua y más allá la singular mezcla de libertad y disciplina sin las que el hombre no inventa, no crea nada, ni su lenguaje ni el pensamiento, ni la ciencia ni su propia vida. Y cuando digo su propia vida pienso tanto en la del cuerpo como en la del espíritu y la imaginación».¹⁵

El aprendizaje de la lengua materna no debería, pues, circunscribirse a conocer su aspecto convencional y pragmático, pues si la amamos de veras, si apreciamos su poder para la ensoñación, es necesario revelar sus matices más insólitos y risueños. La responsabilidad de los mayores, más aún si su lugar de trabajo son las aulas, es, además de revelar el vasto caudal de las imágenes poéticas ideadas por los seres humanos, abrir caminos entre los juegos de palabras infantiles y la literatura más intrépida y admirable. De ese modo, por ejemplo, la rotunda sonoridad de las retahílas populares, «bulán, bulán, pan, cibilibán / toca la catí, pota pí / catipullo, tócala catí, potapí / catí, catiplín», no sería sino el punto de partida que conduciría a las ji-

tanjáforas, «filiflama alabe cundre / ala olalúnea alífera / alveolea jitanjáfora / liris salumba salífera. / Olivia oleo olorife / alalai cánfora sandra / milingítara girófora / zumbra ulalindre calandra»,¹⁶ o a textos de Julio Cortázar, Guillermo Cabrera Infante o Julián Ríos, por citar algunas eminentes celebraciones de la creatividad verbal y juego cómplice con los lectores.¹⁷

Palabras, colores, cosas

La fascinación poética no procede únicamente de los poemas. Podemos

descubrirla asimismo en las novelas o en los cuentos. Un libro de Margaret Wise Brown titulado *El conejito andarín*¹⁸ puede ejemplificarlo. La narración es un delicado diálogo entre la mamá conejo y su hijo a propósito del deseo del conejito de irse lejos, muy lejos de ella. La conversación está construida con imágenes poéticas de extraordinaria delicadeza. El conejito imagina modos cada vez más arduos de alejarse y no ser encontrado. De ese modo va transformándose sucesivamente en trucha, roca de una montaña, azafrán de un jardín secreto, pájaro, barco de vela, trapecista y niño. Pero a cada desafío del conejito, la ma-

dre le responde con dulzura que en esos casos ella será sucesivamente pescadora, alpinista, jardinera, árbol, viento, acróbata y mamá paciente.

Cuando alguien lee o escucha esa historia percibe algo indudable: la voluntad de la madre de no dejar nunca solo a su hijo, de estar siempre a su lado, de hacer en cada momento lo que esté en su mano para acogerlo. Eso resulta comprensible a cualquier niño, pues quién de ellos no ha fantaseado alguna vez con la posibilidad del alejamiento o incluso lo ha anunciado a voz en grito, sin contar con que haya cumplido su amenaza escapándose a la casa de un amigo o a la plaza más próxima.

Esa historia resulta atractiva porque explicita la ilusión infantil de vivir en soledad, lejos del abrigo familiar, aunque siempre con la certeza del regreso. A los niños les gusta explorar esa posibilidad, tantear las reacciones de sus padres, confirmar su protección. La literatura les ofrece la ocasión de imaginar esa huida, de sentir el vértigo de la separación. Pero la literatura les regala algo más, un suplemento de entendimiento que únicamente ella puede ofrecer: el modo de decirlo. Porque en el citado cuento ni el conejito ni la mamá utilizan el lenguaje convencional de la conversación. Ambos se desafían mediante imágenes que remiten a la dimensión poética de la vida, de manera que cuando uno dice: «Si te haces pescadora, me convertiré en roca de una montaña, allá en lo alto, lejos, muy lejos de ti», la otra responde: «Si te conviertes en roca de una montaña, allá en lo alto, lejos, muy lejos de mí, me haré alpinista y treparé hasta llegar junto a ti». Madre e hijo no hacen otra cosa que expresarse su amor, pero lo hacen con palabras y símbolos que otorgan al diálogo una aguda belleza y una intensa emoción.

Esos sutiles modos de decir «te quiero» alumbran la conciencia de la vida y las cosas. Nos gusta decir esas palabras, tanto como escucharlas, y aun los más desabridos saben que esos otros modos de decir, esas palabras distintas de la lengua usual, llegan más lejos y penetran más hondo. De la alegría fascinada que produce esa comprobación se nutre la literatura. Lo evidencia, por ejemplo, el poema de Luis Cernuda titulado, precisamente, «Te quiero».¹⁹



MERCÈ ILMONA, JOCS I CANçons, HYMSA, 1979.

«Te quiero.

Te lo he dicho con el viento,
jugueteadando como animalillo en la
arena
o iracundo como órgano tempestuo-
so;

Te lo he dicho con el sol,
que dora desnudos cuerpos juveniles
y sonríe en todas las cosas inocentes;

Te lo he dicho con las nubes,
frentes melancólicas que sostienen el
cielo,
tristezas fugitivas;

Te lo he dicho con las plantas,
leves criaturas transparentes
que se cubren de rubor repentino;

Te lo he dicho con el agua,
vida luminosa que vela un fondo de
sombra;
te lo he dicho con el miedo,
te lo he dicho con la alegría,
con el hastío, con las terribles pala-
bras.

Pero así no me basta:
más allá de la vida,
quiero decírtelo con la muerte;
más allá del amor,
quiero decírtelo con el olvido».

Esos versos despliegan imágenes que van más allá de la mera declaración de amor y están hechos de la misma materia que el diálogo de *El conejito andarín*. Al igual que ocurre con Cernuda, ese «te quiero» primordial de la mamá conejo está dicho apelando a todos los elementos de la naturaleza, crece a través de

connotaciones que hermocean e intensifican la cordialidad. La función poética del lenguaje evidencia así su naturaleza emocional.

Ese carácter afectivo, pero también cognitivo, es el que otorga asimismo su luminosidad a obras como *El principito* o *Platero y yo* o *Cuando el mundo era joven todavía*, por mencionar algunos de los libros en que la realidad aparece dotada de cualidades que la hacen más seductora, más compleja, más sensible. De ese modo podremos saber que una rosa, aun siendo idéntica a otras cinco mil, será única en el mundo para quien la busca con el corazón; podremos sentir la blandura húmeda de la noche, cuando parece que las estrellas se hubieran deshecho, o podremos complacernos con la estrategia de una niña que aplaza la llamada de la muerte prolongando sin cesar los deberes de matemáticas.²⁰ La imagen poética nos conmueve y nos enseña a pensar y amar el mundo reservadamente, una experiencia de la que nadie debería ser excluido.

Otros modos de decir

Pero esa respuesta emotiva puede ser provocada también por elementos no exclusivamente lingüísticos. Cuando abrimos, por ejemplo, el álbum *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*²¹ la fascinación nace de las relaciones sentimentales establecidas entre pequeñas manchas de color. No son personas, ni animales, ni objetos los protagonistas de la narración. Son los colores y sus combinaciones los que cuentan una historia de amistad, afrenta y reencuentro. Las palabras son allí el delgado hilo que hilvana la

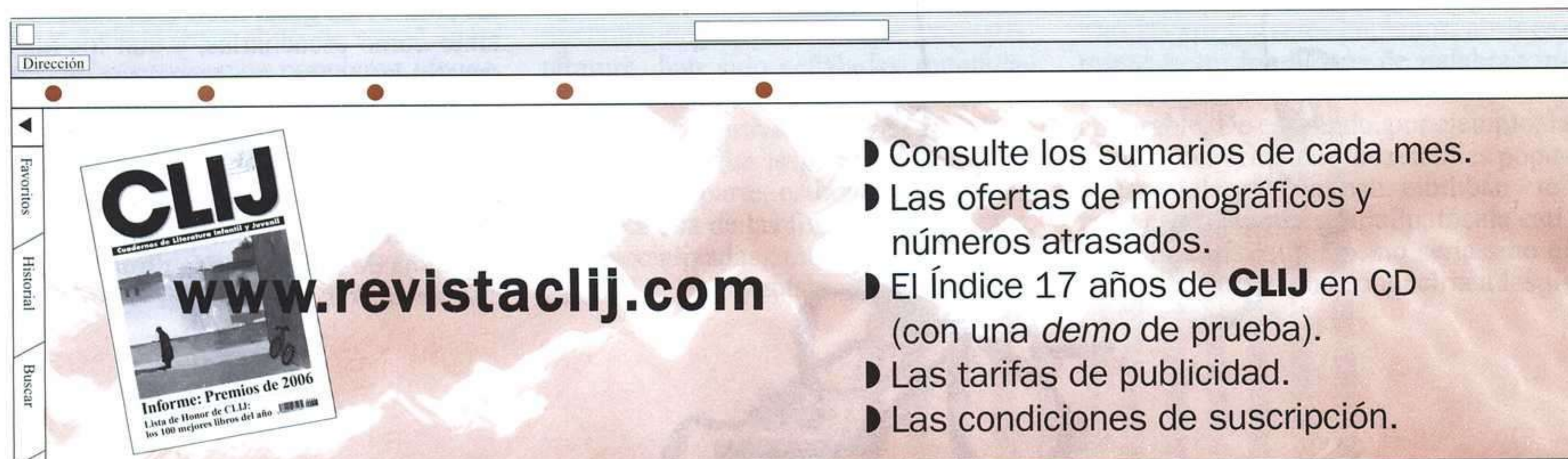
historia, pero la poesía no procede de ellas sino del alborozo cromático que las acompaña (¿y no son acaso las ilustraciones de los cuentos uno de los instrumentos más alentadores de la imaginación poética?).

Y lo mismo ocurre cuando leemos (¿leemos?) *El globito rojo*.²² Las sucesivas metamorfosis de la pompa de chicle en globo, manzana, mariposa, flor y paraguas nos remiten a los ciclos de la naturaleza, a la permanente transformación de la vida. El color rojo da continuidad a las múltiples formas y esa sucesión nos maravilla igual que la metamorfosis de una oruga en mariposa o una semilla en un árbol frutal.

Y en otro deslumbrante álbum, *Vegetal como sientes*,²³ son precisamente las formas caprichosas de las frutas y los vegetales de los mercados neoyorquinos, concienzudamente seleccionadas y levemente manipuladas, las que nos *hablan* de la cólera, la audacia, la alegría, el amor, los celos, la vergüenza... Un pimiento puede ser una representación de la tristeza y un kiwi de la suspicacia. En un simple puesto de verduras puede encontrarse un muestrario completo de los más elementales sentimientos, pues, como lo han demostrado los poemas-objeto de Joan Brossa o las fotografías de Chema Madoz, la mirada poética puede transformar la naturaleza de las cosas.

Ese empeño de explorar el mundo con ojos admirativos, de experimentar la felicidad de la transgresión y la creación lingüística, es lo que nos hace resistentes a las convenciones y las trivialidades. No hay límites para el asombro ni para la fantasía y todo ser humano, todo niño sobre todo, debería poder «entrar en confianza», como quería Bachelard, con

VISITE NUESTRA PÁGINA WEB



- Consulte los sumarios de cada mes.
- Las ofertas de monográficos y números atrasados.
- El Índice 17 años de **CLIJ** en CD (con una *demo* de prueba).
- Las tarifas de publicidad.
- Las condiciones de suscripción.



ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, EL PRINCIPITO, SALAMANDRA, 2006.

el universo poético, fascinarse con el esplendor del lenguaje, rozar la alegría de las ensoñaciones. Ésa debería de ser una de las finalidades elementales de la educación, pues habrá niños que lo consigan en el ámbito familiar dialogando y jugando con sus padres, pero otros muchos raramente recibirán esos mínimos dones que ofrece el lenguaje —retahílas, adivinanzas, trabalenguas, rimas, canciones, disparates, poemas, cuentos...— para el intercambio afectuoso y risueño, de modo que su inicial aproximación al lenguaje será limitado, áspero, funcional.

Nuestra obligación como adultos, más aún como docentes, es promover los encuentros, los espacios y las experiencias indispensables para que el lenguaje de la

poesía acompañe, aliente, emocione, sostenga a los niños. Nadie debería extrañarse entonces si la defensa de las ensoñaciones poéticas se hace como un modo de enaltecer la vida que merece la pena vivirse. ■

*Juan Mata es escritor y profesor de la Universidad de Granada.

Notas

1. Bachelard, Gaston, *El derecho de soñar*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 236.
2. Bachelard, Gaston, *La poética de la ensoñación*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1982.
3. *Op. cit.*, p. 27.
4. *Op. cit.*, p. 32.
5. Diatkine, René, «Quelques réflexions sur l'acquisition de la langue écrite par les écoliers», en

Apprentissage et pratique de la lecture à l'école, París: Centre National de Documentation Pédagogique, 1980; Bradley, Lynette y Bryant, Peter, *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1985; Bonafé, Marie, *Les livres, c'est bon pour les bébés*, París: Calmann-Lévy, 2001.

6. Machado, Antonio, *Poesías completas*, Madrid: Espasa-Calpe/Fundación Antonio Machado, 1989.

7. Hernández, Miguel, *Obra Completa, Volumen I, Poesía*, Madrid: Espasa Calpe, 1993.

8. Ésas y otras muchas experiencias poéticas con los niños se deben a Mari Carmen Díez Navarro, excelente maestra enamorada de la poesía, que ella también crea, y cuyo amor logra siempre transmitir a sus alumnos. Puede consultarse al respecto su libro *Poesías por alegrías. Apuntes poéticos para maestros en prosa*, Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2003.

9. Bachelard, Gaston, *La poética de la ensoñación, op. cit.*, p. 44.

10. García Lorca, Federico, «Canciones», en *Poesía. Obras Completas I*, Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1996.

11. Huidobro, Vicente, «La poesía», en *Poesía. Revista ilustrada de información poética*, n° 30, 31 y 32, Madrid: Ministerio de Cultura, 1989, p. 231.

12. Gómez de la Serna, Ramón, *Greguerías*, Madrid: Austral, 1972.

13. Dickinson, Emily, *Poemas*, Barcelona: Tusquets, 1985.

14. Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Madrid: Alianza, 1998; Picard, Michel, *La lecture comme jeu*, París: Les Éditions de Minuit, 1986; Vygotski, Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 2000; Winnicott, Donald W., *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1979.

15. Jean, Georges, *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1996, p. 182.

16. Es conocido que a partir de una palabra de ese poema del poeta cubano Mariano Brull, que él mismo hacía recitar a sus hijas, su amigo Alfonso Reyes comenzó a llamar «jitanjáforas» a las niñas y más tarde a todos esos poemas o fórmulas verbales cuya verdadera intención es crear un enlace arbitrario de sonidos capaz de alentar la sorpresa, la imaginación y la sonrisa. Vid. Alfonso Reyes, *La experiencia literaria*, Buenos Aires: Losada, 1969.

17. Pienso, respectivamente, en obras tan significativas como *Rayuela*, *Tres tristes tigres* o *Larva*.

18. Brown, Margaret Wise y Hurd, Clement (ilustr.), *El conejito andarín*, New York: Harper-Collins, 1995.

19. Cernuda, Luis, *Poesía completa*, Madrid: Siruela, 1993.

20. Saint-Exupéry, Antoine de, *El principito*, Barcelona: Salamandra, 2006; Jiménez, Juan Ramón, *Platero y yo*, Madrid: Anaya, 2006; Schubiger, Jürg, *Cuando el mundo era joven todavía*, Madrid: Anaya, 2003.

21. Lionni, Leo, *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*, Sevilla: Kalandraka, 2005.

22. Mari, Iela, *El globito rojo*, Sevilla, Kalandraka, 2006.

23. Freymann, Saxton y Elffers, Joost, *Vegetal como sientes*, Barcelona: Tuscania, 2003.