

DISCURSO

PRONUNCIADO POR EL

ILMO. SR. DON JOSÉ RIENDA

EN SU RECEPCIÓN PÚBLICA

Y

CONTESTACIÓN

DE LA

ILMA. SRA. DOÑA CONCEPCIÓN ARGENTE

DEL CASTILLO OCAÑA

ACTO CELEBRADO EN EL PARANINFO

DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

EL DÍA 5 DE MARZO DE 2007

GRANADA

MMVII

Edita: © Academia de Buenas Letras de Granada
academiabuenasletras@hotmail.es
Imprime: La Gráfica S.C.And. - Granada
Depósito Legal: Gr-284/2007
I.S.B.N.: 84-934816-9-6 / 978-84-934816-9-8

DISCURSO
DEL
ILMO. SR. DON JOSÉ RIENDA

*El sueño legible: disertaciones sobre
educación y literatura infantil.*

Excmo. Sr. Presidente,
Excmos. e Ilmos. Sres. Académicos,
Señoras y Señores:

A SÍ como la propiedad privada (F. Engels), la filosofía (L. Althusser) o la literatura misma (J. C. Rodríguez), la literatura infantil tampoco ha existido siempre. Es evidente que su aparición en sentido estricto (su empuje definitivo coincide en España con la década de los 70) responde también a unas causas susceptibles de análisis desde una perspectiva materialista –con la carga teórica del término– en tanto que, en principio, dichas causas no van mucho más allá de una toma de consciencia de mercado inexplorado por parte de la industria editorial. Es decir, la literatura infantil, de algún modo, es consecuencia de la búsqueda afortunada de nuevos productos comerciables en un momento y sector determinados.

No obstante, si bien el motor editorial puede no diferir de los propósitos consubstanciales de cualquier empresa privada en el orbe implacable del capitalismo (en esencia –albacas y mecenazgos al margen–, una diferencia en positivo entre inversiones y gastos, sea cual sea el producto: libros, juguetes, viviendas, minas antipersona...), es obvio que, paralelamente a ese interés mostrado por el singular submundo de la edición, sucedieron también diversas sugerencias de carácter educativo que legitimaron dicha especificidad literaria; licitaciones en definitiva que aparecieron unidas sobre todo a la consolidación de la escuela moderna por un lado (ley de 1971) y, después, a los movimientos renovado-

res que a partir de 1975 significaron una auténtica revolución en la concepción del hecho educativo (escuela activa, experimental, etc., con la reposición de nombres como el de Celestine Freinet o Forgiione, por ejemplo).

A pesar de ello, en la carrera por alcanzar un producto editorial idóneo para los niños, corrieron más rápido los resultados económicos que los literarios y educativos, sin llegar a concretarse una propuesta que provocara alta estimación entre los especialistas. Aparte de las tradicionales y, en numerosas ocasiones, discutibles adaptaciones infantiles de clásicos de la literatura universal, la particularidad de dicho producto no iba más allá del tamaño de los caracteres tipográficos y la inclusión de ilustraciones, ambos elementos determinados por la edad del niño lector y en una relación inversamente proporcional a la misma. Es cierto que pronto se consideraron otros aspectos psicopedagógicos primarios en el desarrollo de la capacidad lectora del niño, como la inclusión de la letra ligada o la adaptación modal a los métodos de *lectoescritura* de la enseñanza de cada momento; de igual manera, se trasladaron a un primer plano en importancia cuestiones tan cruciales como los principios de interés y motivación y la consideración de algunas dificultades derivadas de las atribuciones lingüísticas propias de la edad escolar.

Sin embargo, en la actualidad existen elementos, sin duda tan trascendentes como los anteriores, que no han sido aún sistematizados en la literatura infantil y que sí debieran condicionar el acto de la escritura, sobre todo porque ocurren a priori de la ejecución editorial en tanto que, si acaso, inter-

vienen justamente en el momento creativo, o, lo que es lo mismo, en la mesa de trabajo del escritor. Es decir, serían instrumentos de criterio para el autor de literatura infantil desde los que establecer una correspondencia entre las propiedades textuales básicas del escrito (coherencia, corrección, cohesión, adecuación) y los procesos de adquisición del lenguaje por parte del niño –tanto comprensivos como productivos–, así como la consideración de la estrecha relación existente entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo en edad infantil. Es evidente, por tanto, que todo ello nos insta, llegado el caso, a actuar no ya desde las distintas etapas lectoras matizables en su evolución (adquisición, desarrollo y perfeccionamiento, por ejemplo), sino que, también, nos obligaría igualmente a activar otros elementos diferenciadores respecto a la literatura en general obtenidos desde ámbitos de investigación como la lexicometría y psicociología.

La cuestión es que, del mismo modo que, con carácter testificativo, la consideración de las licencias métricas no suponen freno creativo para el buen poeta, tampoco debiera ser ninguna traba para la inventiva del escritor de literatura infantil la contemplación de un determinado corpus de vocabulario, unas determinadas estructuras gramaticales y el forzamiento consciente de ambos elementos en pos de la capacidad intuitiva e interpretativa del niño lector en su edad y circunstancia precisas. En efecto y por tanto, apremia concretar unos cauces de limitación y acondicionamiento didáctico para, con ellos, garantizar las premisas didácticas elementales; o, expresado de otra forma, urge dotar al escritor de literatura para niños de unas herramientas de trabajo que intervengan en los aspectos anteriormen-

te mencionados y que, junto a la obligada presencia de diccionarios y gramáticas, sean para él un referente, ante todo, asequible y funcional.

Y persistimos en la necesidad de dicha dotación instrumental porque los ejemplos que la evidencian son abundantes. En este sentido, habremos de recordar todavía el aluvión de adaptaciones infantiles del Quijote realizadas durante la efeméride cervantina del cuarto centenario recién desatascado. O, peripecia más espinosa aún, evoquemos también la osadía de instigar a la lectura inmediata del texto de Cervantes en las aulas de Primaria, acuciados todos por el acervo publicitario culturalista. Como ejercicio de distensión y ofuscamiento, puede resultar oportuno transitar aquí unos párrafos extraídos de la insigne obra con el propósito de mostrar su impropiedad como material de lectura para niños:

En el capítulo XXX de la Primera Parte del Quijote se lee:

“Y esto dijo afirmándose en los estribos y calándose el morrión, porque la bacía de barbero, que a su cuenta era el yelmo de Mambrino, llevaba colgado del arzón delantero, hasta adobarla del mal tratamiento que la hicieron los galeotes.

Dorotea, que era discreta y de gran donaire, como quien ya sabía el menguado humor de don Quijote y que todos hacían burla dél, sino Sancho Panza, no quiso ser para menos, y viéndole tan enojado, le dijo:

—Señor caballero, miémbresele a la vuestra merced el don que me tiene prometido, y que, conforme a él, no puede

entremeterse en otra ventura, por urgente que sea; sosiegue vuestra merced el pecho; que si el señor licenciado supiera que por ese invicto brazo habían sido librados los galeotes, él se diera tres puntos en la boca, y aun se mordiera tres veces la lengua, antes que haber dicho palabra que en despecho de vuestra merced redundara.”

No ha de hallarse banalidad en la propuesta anterior, pues el experimento de lectura del párrafo en cuestión ya ha sido realizado, con la resultante de que un alumno cualquiera de Educación Primaria e incluso de los primeros cursos de Secundaria, está más tiempo en el diccionario que en el texto propiamente dicho ante el desconocimiento de gran parte de las palabras lexicalizadas que aparecen en tal composición.

Empero, en obra y gracia del remedo cartesiano de Mario Benedetti en su “Oda a la mordaza” (del “Pienso, luego existo” el uruguayo acuñó su “Pienso, / luego insisto” –y permítanme ustedes un florilegio más: “Pienso, luego existo; pienso, luego insisto; pienso, luego resisto”–); en obra y gracia del remedo cartesiano de Benedetti, decía, insistamos un poco más en este intercambio de roles con una nueva propuesta, si no divertida, seguro que sí invertida: no habremos ahora de posicionarnos en el conocimiento de la lengua atribuible a un lector infantil, pues, en esta ocasión, he tenido a bien entretejer un texto que, casi con intención contestataria y en pirueta empática, valdrá para simular el entendimiento de un niño ante la lectura del Quijote, con la garantía de que todas y cada una de las palabras y locuciones que en él aparecen están recogidas en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia. Sea leído:

“En esta escena de cervantinos modos, toca tocar los quijotes descafeinados o sucedáneos de la genialidad; porque sobremanera aburre que trastoquen las bibliofilias con tanto hidalgo manchego tocado de alferecía: estoque mortal de la lectura que el toque de diana de la efeméride tributa, más como toque de queda que con cierto toque, en esa casa del tócame Roque que son la oficialidad y comercio de la sapiencia, posta donde la sensatez ausente retoca sus tocados frente al mismo tocador del dispensario que anda al toca y no toca con el tomar las de Villadiego, por si acaso tocaran a pagar los cuenteros que toquetean por tener la suya sobre el hito al verse tocada el alma de un alto pensamiento. Y si arribados aquí anduvieren ya vuestras mercedes humeantes y calvatruenos, toquen terceras letras menos tocadas por el delirio, porque, donde tocan tocadores quijotescos, menestero es el tocar arma contra la galbana de los que, a cada triquete de su lectura, no tocan el diccionario más que porque toca Lengua y Literatura a la hora en la que toca. Si oficializamos Quijote en ristre, andar de nones por sus entresijos como figura de paramento es pedir cotufas en el golfo”.

O lo que, en resumen y mofas aparte, viene a ser lo mismo: las adaptaciones infantiles del Quijote convirtieron su año de efeméride en un virus cultural que, desde mi punto de vista, resta más que suma en el propósito de hacer niños lectores. Además, a los arrebatos del comercio editorial se unió el tirar la piedra y esconder la mano de los responsables públicos de la cultura, convertidos en embajadores del pensamiento a la moda al imponer dichas adaptaciones en las escuelas. El Quijote no es un libro para lectores cómodos (desocupados sí, en todo caso) y mucho menos para lectores

infantiles, pues sólo con el uso del diccionario más el apoyo de ediciones comentadas podremos comprender por qué El Quijote es lo que es y no tan sólo un voluminoso ‘libro’ que hermosea las bibliotecas.

Por lo tanto, con paciencia y abono docente, debemos aguardar el momento adecuado para ofrecer (o simplemente permitir que surja) la primera lectura del Quijote, experiencia única si, con fruición y alevosía, se alcanza a descubrir su abundancia de mundos. En remedo de los sabios, estoy convencido de que no debemos ‘hacer’ quijotes para niños, sino niños para El Quijote.

Además, la castración de las adaptaciones infantiles a las que, indolentes, someten a las grandes obras de la literatura, supone en sí misma la negación del arte como concepto y también como propósito de comunicación ideológica. Salvo excusas de índole suprematista, constructivista o de otras divinidades de vanguardia, no se puede mostrar una pecera a los niños e instruirles en el convencimiento de que están contemplando el mar.

En cualquier caso, y haciendo traslado de las últimas líneas de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, pido disculpas a los ofendidos, “pues no ha sido otro mi deseo que poner en aborrecimiento de los hombres las fingidas y disparatadas historias de los libros de caballerías (adaptados), que por las de mi verdadero don Quijote van ya tropezando, y han de caer del todo, sin duda alguna. Vale.”

Con todo lo expresado hasta el momento, pudiera parecer que la literatura infantil ha de convertirse en un producto

más de laboratorio de escribanía que de la inventiva propiamente dicha. Obviamente, no es eso. Recuerden ustedes que, en su día, el lema ‘la imaginación al poder’ fue una auténtica declaración de principios, una definición de un determinado modo de resistencia. Sin embargo, habremos de reconocer que, en parte, la época de la imaginación o el país de la utopía no es este aquí y ahora, en tanto que el poder continúa siendo el mismo dominio que todo lo traspassa, el ‘mátrix primera parte’ cuya metáfora del capitalismo deposita máculas de duda en la retina de los espectadores (del naufragio) e invita a gritar: ‘¡Viva el mal, viva el capital!’, arrebatado de nostalgia éste por la Bruja Avería de la genial Lolo Rico en su programa televisivo “La bola de cristal”. Detengámonos en estos lodos...

En los últimos años se ha vuelto a reconsiderar desde las altas esferas la influencia perniciosa que la televisión ejerce sobre los niños. El caso es que no me he resistido a rescatar de la memoria un trabajo de la mencionada Lolo Rico que persevera en su actualidad a pesar de la década larga transcurrida desde su primera edición: *TV, fábrica de mentiras: la manipulación de nuestros hijos* (Espasa-Calpe). En este ensayo, además de afrontar el absurdo lenguaje de ciertos guiones escritos desde el “encaje y acomodo” al público infantil con el que en algunos programas se interpela a los niños (me refiero al ‘indis, coleguis y otras tribus’), se reflexiona sobre los riesgos de las programaciones infantiles en una televisión entendida como ‘excusa educativa’ y no como ‘poder de hecho’ sobre el que debe pesar la diligencia inmediata del ‘cui prodest?’ (‘¿a quién beneficia?’).

Ante esto, y entre tanto que la ‘fábrica de mentiras’ se adecenta, nosotros tenemos la obligación moral de solazarnos en una mentira que es fábrica de verdades universales: la literatura, con su corresponsabilidad múltiple en la literatura infantil. Y de algún modo debemos activar las alarmas en este sentido, porque, parece, la última literatura dada a los niños a través de las denominadas (y abominables) colecciones de diseño “light”, también cojean en los mismos términos del “indis, coleguis y otras tribus”, flaquean ante la dicotomía de la ‘excusa educativa’ frente al ‘poder de hecho’ y eluden y tergiversan el ‘cui prodest?’. Me pregunto hasta dónde la lectura de literatura que realizan los niños de nuestro tiempo se ve estigmatizada por los modos y modas televisivos. ¿Será acaso demasiado tarde para intentar precisar también de qué hablamos cuando hablamos de literatura... infantil? O, con tasa aún más preponderante, ¿es tarde igualmente para preguntarnos de qué hablamos cuando hablamos de la infancia?

Demasiadas interrogantes se agolpan y, sin embargo, sólo permanece la dura verdad de la socialización.

Seamos maquiavélicos y, por un momento, sesguemos nuestra mirada con el pensamiento de ese individuo que desde la Italia renacentista arguyó la indolencia de la moral de los estados modernos (la Razón de Estado disimula, por principio, el estado anodino de la razón). Maquiavelo fue consciente de que el uso de las armas lleva al poder, pero no es suficiente para conservarlo. En este sentido y trasladándonos al objeto que nos ocupa, podríamos pensar que la infancia, entre otras muchas cosas probablemente, es ese estado anodino de la razón en el que, en sentido figurado, la socia-

lización de la educación suple y desbasta el poder de las armas (también en sentido figurado) para la conservación del otro establecido: el poder social, el poder político, el poder religioso..., el poder ideológico en definitiva. Quiero expresar con esto que, en conclusión, no ha habido gobierno de un Estado constituido que, de algún modo, no haya visto en la infancia más que la simiente de su fortalecimiento para el futuro. La infancia, quizás durante siglos, ha funcionado como vertedero ideológico al que han ido a parar, sin más filtro que el mínimo decoro por parte de los adultos, incontables lastres antropológicos en forma de fobias, intrigas y animosidades que luego, en la adolescencia y madurez de los sujetos, presentaban y presentan las pertinentes facturas.

Pues bien, a pesar de estas dos verdades (la infancia concebida como primera piedra para la cimentación del poder establecido y la infancia madurada como vertedero ideológico), resulta más aturdidora que incluso maquiavélica la desconsideración generalizada de la infancia.

Por ejemplo, ¿cuántos de los hallados conocemos la Ley del Menor, en la que, entre otras cosas, se detalla la responsabilidad legal de los mayores de edad respecto a todos los niños, sin necesidad de relación de filiación o tutela? Por ejemplo, ¿cuántos de nosotros, desde la abolición de la Educación General Básica, hemos indagado sobre las idas y venidas de las numerosas y variopintas reformas educativas sucedidas, en las que se ha ido tomando casi todo en consideración excepto la infancia propiamente dicha? En este sentido, recuerdo cómo una madre, durante una tertulia literaria en una biblioteca pública, nos trasladaba a los presentes el

malestar e impotencia que sentía al ver que su hijo, de diez años de edad, iba a abandonar la escuela para ir a un centro de Secundaria. Decía: “A mi hijo, que todavía juega con canicas y peonzas en la calle, al que aún arropo todas las noches, ahora, de golpe, le arrebatan la imagen del patio de colegio y lo encorsetan en un mundo de ‘aspirantes a adultos’. Esto es injustificable: a mi hijo le han robado parte de su infancia”.

A veces da la sensación de que tenemos demasiada prisa por que los niños dejen de serlo y, en efecto, ya se avistan rastros de ello. Pongamos la sospecha sobre tales remanencias y busquemos, con cautela, la senda que nos trajo las mismas...

En esa etapa crucial para la historia de nuestra educación, la ya mencionada segunda mitad de los setenta y principios de los ochenta, en el inicio de la que tal vez fue la revolución pedagógica más importante de nuestro país incluida la II República, se hizo evidente la necesidad de que la escuela fuera reconducida en su metodología para corregir el excesivo distanciamiento que existía entre el centro docente y el entorno doméstico y social del niño. En este sentido, el psicopedagogo Francesco Tonucci, a través de las viñetas de su libro *Con ojos de niño*, ironizaba sutilmente sobre el asunto, con el justo rigor derivado de las numerosas investigaciones que realizó al respecto. Por ejemplo, en uno de estos dibujos (fechado en 1970) se observa cómo un colegio es convertido en una fábrica con cadena de montaje sobre la que van desfilando los alumnos para que, mecánicamente, se les apliquen los procesos didácticos pertinentes hasta ser ‘manufacturados’ como ‘ciudadanos de provecho para la sociedad’. En la

parte inferior de la viñeta, que es en sí misma una crítica durísima a la escuela tradicional, se reproduce un cartel ubicado junto al depósito de desechos que dice: “Prohibida la entrada al personal ajeno a la escuela: padres, periódicos, trabajo, política, sexo, cultura popular”.

La cuestión es que hoy día, tres décadas después, puede afirmarse que la escuela no sólo cumplió los objetivos de adecuación mencionados, sino que incluso ha sido desbordada en su propósito. La casa y la calle, más que entrar en la escuela, la han traspasado literalmente. El resultado es que la figura del profesor ha sufrido un gravísimo proceso de desautorización que dificulta enormemente el desarrollo de su actividad docente y educativa, sobre todo en cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Son demasiado frecuentes las noticias que nos llegan de profesores amenazados, humillados e incluso agredidos por padres de alumnos o los alumnos mismos. Y lo peor de todo es que basta con que un padre, en presencia de su hijo, cuestione una sola vez la labor del maestro para que el alumno perciba distorsionada, ya por siempre, la relación de autoridad/subordinación que le liga al profesor.

Si durante un tiempo, en esta España nuestra, los profesores impartieron sus clases con la coacción de una sombra gris detrás de la puerta (me refiero a las fuerzas de control del régimen franquista), ahora, los maestros de este recién inaugurado siglo XXI se reconocen también cohibidos en su ejercicio por nuevos elementos de intimidación: al más mínimo descuido y en forma de expedientes, insultos o puñetazos, caerá sobre ellos la espada de Damocles.

Es evidente, por tanto, que existen fuerzas superiores a la escuela que actúan en el proceso educativo, símbolos que aún funcionan como ‘quinta columna’ en el inconsciente ideológico y que absorben con indeleble eficacia. Me explico... Situémonos en una conferencia sobre el concepto de libertad en el individuo y sobre la anfibiología sutil que tal concepto padece en la construcción social de la mujer. Supongamos que en dicha conferencia repiquetean una y otra vez palabras como ‘dignidad’, ‘autosuficiencia’, ‘liberación’, ‘organización’, ‘legalidad’, etc. Pues bien, imaginemos ahora que esa conferencia se imparte en un salón de actos en cuyo decorado, detrás de los ponentes, cuelga, bien desplegada, una gigantesca bandera nazi. De pronto, todo se deslegitima y condiciona, todo se desequilibra a la par que se angostan los recursos. Y aunque es evidente que se ha ejemplarizado un caso extremo, no deja de ser cierto que en nuestro entorno educativo, en nuestro entorno social, golpean numerosos símbolos que funcionan activamente y que nos debilitan en el propósito de educar para la paz y la no violencia, con su efecto halo también en los instrumentos que ponemos en manos de los educadores. Con ello, aparece también axiomático, por ejemplo, el desgaste de las páginas de los libros escritos con función educativa desde el paisaje maravilloso de la literatura infantil.

Habremos de situarnos así en lo que de verdad nos queda. La sombra de la inanidad se constituye como indicio de que, tal vez, nos encontramos ante la última oportunidad para otorgarle a los libros, a la literatura infantil, el valor que nunca debieron perder: su trascendencia como arma cargada de futuro. En efecto, aún vivimos en la certeza de que, y es

lugar común, la literatura es una forma de conocimiento; es posible conocer el mundo a través de la literatura. Y, del mismo modo que es posible conocer el mundo a través de la literatura, podemos considerar que la literatura es, a la par, un vehículo instrumental para la aprehensión omnisciente. Esto es: estamos legitimados para ejercer como docentes de lo universal con la literatura como recurso didáctico en tanto que, primero, es posible *enseñar* el mundo a través de los textos literarios y, segundo, es posible que los niños conozcan (aprehendan, decíamos) el mundo desde la literatura construida para ellos, desde la literatura infantil.

Deseo finalizar este discurso con la lectura de una narración que, como causa debida, otorga medida exacta del valor de los libros como objeto, antes a los que todo lo expresado se les debe y que cuentan incluso con anatomía propia: cabeza, falda, recto, pie, cartivana, cabezada, verso, medianil, portada, cajo, cantonera, lomo, nervio, lomera, colofón, canal, guarda... Los libros son un preciado objeto del deseo, pues, sabemos, el libro como objeto en sí mismo, también como fetiche sin duda, anda ligado al concepto de ‘propiedad’ desde el germen de su existencia y, de algún modo, también desde las primeras palabras de esta disertación. Ocurre, abundando aún más en este asunto, que no aludimos únicamente al concepto de “propiedad privada” atribuible a un soporte de la lectura con un determinado número de páginas, un gramaje de papel generoso y una encuadernación en cartón con sobrecubierta policromada, por ejemplo. En este caso nos referimos también a la *propiedad privada* de la historia que contiene ese soporte de información. Cuando un libro cae en manos de un lector, en ese instante preciso, su

escritura, su contenido, deja de pertenecer al autor para adecuarse a la vida de quien lo lee, a la mirada de quien lo lee, al mundo de quien lo lee. El lector, anónimo y múltiple, es quien dará sentido a la escritura, y la escritura, como sabemos, es el surco del tiempo.

Tomada de la obra *El libro, su aventura* (Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1985), esta es la historia de Shi Huang Ti, emperador de China que reinó en el siglo III a. de C.:

“Cuentan que Shi Huang Ti tuvo la descabellada idea de que su pueblo olvidara cuanto había sucedido antes de que él fuera Emperador. Su propósito era que la historia empezara con él, ya que pretendía fundar una dinastía inmortal y que sus herederos se llamaran Segundo Emperador, Tercer Emperador, Cuarto Emperador, y así sucesivamente hasta el final de los tiempos.

El Emperador Shi Huang Ti se percató muy pronto de que los libros eran un gran obstáculo para poner en práctica su idea. Había libros en los que se hablaba de los emperadores anteriores a él, y en ellos se contaban las batallas que libraron y los templos y palacios que mandaron construir. Se mencionaban, además, los nombres de las esposas y de los hijos de los emperadores. Shi Huang Ti no podía soportarlo. Él quería ser El Primero. Pero cualquiera que abriera un libro sabría que habían existido otros emperadores antes que él y pensaría que su Emperador mentía.

En otros libros y documentos, los antiguos habían dejado escritas también sus observaciones de las estrellas y de la

Luna, anotaciones de botánica y matemáticas, las canciones que cantaban los campesinos cuando llegaba la cosecha del arroz y las amargas quejas de las mujeres cuando sus hijos y esposos iban a luchar por sus emperadores contra los enemigos de China. Todas esas cosas y muchas más se contaban en miles de libros y documentos.

Después de mucho cavilar, el Emperador Shi Huang Ti llegó a la conclusión de que mientras hubiera libros, él no podría llamarse Primer Emperador de China.

Por esta razón Shi Huang Ti dispuso que fueran quemados todos los libros escritos antes de su reinado. De esta forma, su pueblo no podría conocer los grandes hechos de sus antepasados y no alabarían a otro Emperador que no fuera él.

Los libros ardieron a millares, pero Shi Huang Ti no pudo lograr su propósito de borrar el pasado de China. Cuando murió, (ironías del destino) su historia se escribió en un libro y en ese libro se contaba precisamente cómo Shi Huang Ti intentó ocultar el pasado del imperio haciendo arder todos los libros y documentos impresos”.

He aquí una certeza: los libros nos sobreviven a todos nosotros y, sin embargo, se someten, dóciles, a quien los requiera. Al menos por mi parte, sigo buscando en el libro algo más que la mera lectura, algo más que esa otorgación de mundos a la que alcanzo: me gusta el tacto de la cubierta, el olor a tinta, la rugosidad del papel interior, el mapa que suponen sus páginas, una a una, solapándose en un oleaje conti-

nuo, ocultándose con una complicidad romántica que te invita a pasar a la página siguiente y luego a la siguiente, pero nunca sin antes haberlas rozado con la mirada en su totalidad. Es la erótica de la lectura, la fruición que, desde cualquier profesión vinculada al mundo del libro, debemos intentar inculcar a esos bajitos inteligentes que son nuestro porvenir, permitiendo con ello, siempre, siempre, que el sueño de futuro sea legible. Sin duda, la educación y la literatura nos provisionan para ello.

JOSÉ RIENDA
Granada 1969

Diplomado en Profesorado de Educación General Básica, licenciado y doctor en Filología Hispánica, es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada.

Como poeta, ha publicado *En las hondas lejanías...* (Cuadernos del Laurel, Granada, 1991; 2ª edición con el título *Margen y deriva*: Cooperativa Editorial, Granada, 2004, donde incluye además la plaquette homenaje a Javier Egea *Itinerario al mar*); *De otro Romanticismo*, poemario finalista en el Certamen de Poesía Gustavo Adolfo Bécquer de la Junta de Andalucía en 1992 (en: *Selección de obras, letras jóvenes*, Qüásy-editorial/Junta de Andalucía, Sevilla, 1992), *Inventario de Octubre*, Premio Federico García Lorca de Poesía de la Universidad de Granada en 1994 (Fundación Federico García Lorca/Universidad de Granada, Granada, 1995; 2ª edición en: Editora Municipal, Granada, 2004, prólogo de Juan J. León) y *El porvenir es tarde* (Silene Libros, Granada, 2001, prólogo de Ángela Olalla).

También es autor del libro de literatura infantil *El buen amigo* (Port-Royal, Granada, 2004, prólogo de Ian Gibson) y de los ensayos *Museo marítimo itinerante: analectas del mar como elemento funcional en la poesía española contemporánea* (Universidad de Granada, Granada, 2006) y *Defensa de la tematología literaria del mar* (Silene Libros, Granada, 2006).

Sus últimas publicaciones responden al ámbito de la didáctica: *Lectura motivada: diez estrategias para el aula y su programación* (Port-Royal, Granada, 2006), *Cuaderno didáctico para El buen amigo* (Port-Royal, Granada, 2006) y *Cuaderno de composición escrita* (Port-Royal, Granada, 2006).

Durante los últimos años ha compaginado su anterior profesión de bibliotecario con la dedicación como director de publicaciones de Ediciones Dauro, siendo además colaborador asiduo de revistas literarias y del diario *Ideal* de Granada.

CONTESTACIÓN

DE LA

ILMA. SRA. DOÑA CONCEPCIÓN ARGENTE

DEL CASTILLO OCAÑA

Excmo. Señor Presidente,
Excmos. e Ilmos. Sres. Académicos,
Señoras y Señores:

EN *Alicia en el país de las maravillas* discute la protagonista con otro personaje sobre el significado de las palabras:

“Cuando yo uso una palabra” –dijo Humpty Dumpty en un tono bastante desdeñoso– “significa lo que yo quiero que signifique, ni más, ni menos”.

“La cuestión es” –dijo Alicia– “si usted puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes.”

“La cuestión es –dijo Humpty Dumpty– quién es el amo, eso es todo.”

La niña no se rinde y el “amo” termina diciéndole que “debería haber dejado de crecer a los siete años”. Muchos años antes, 1554, un pobre diablo adulto, Lázaro de Tormes, reclamaba su derecho a contar su historia desde el principio, es decir, desde la infancia, para que se tuviera *entera noticia de su persona*. Reclamaba, pues, ser el dueño de su palabra, lo que viene a ser igual que ser el dueño de su vida.

Palabra, infancia y narración van, pues, unidas en el concepto de la Modernidad o en la formación del sujeto y José Rienda lo sabe; no sé si lo descubrió siguiendo la pista de poemas escolares o corriendo aventuras en la infancia observadora de juegos y ensueños en su Zubia natal, experiencia recogida líricamente en un bello relato suyo: *El buen amigo*. Luego vendría, para nuestro nuevo académico, la reflexión crítica a partir de ese Lazarillo del s. XVI leído tantas veces

y camuflado otras tantas como lectura infantil y graciosa, pero también explicado una y otra vez como una de las claves de nuestra literatura. En esos avatares nos conocimos y no creo que fuera una casualidad el que él, que es un buen guardián de la memoria, en el reencuentro me recordara mis clases a partir de este personaje.

Y puesto que el binomio *niño-palabra* le preocupa como profesor de Didáctica de la Literatura, y a él ha dedicado una parte importante de su producción crítica, ahora, cuando para marcar un hito en su trayectoria como hombre de letras ha elegido un tema, ha elegido el de la literatura infantil, aunque él sabe perfectamente que se trata de un material inflamable, *audaces iuvat fortunaes*, puesto que el punto de partida es enormemente complejo: introducir al niño a la lectura es hacerlo habitante libre de un universo autónomo. Por eso me parece importante que nos paremos en esta reflexión y no lo consideremos un tema menor. Es cierto que son muchos los escollos para definir este concepto de literatura infantil, que también es muy amplio el abanico de estrategias y recursos que para iniciar a la lectura se pueden desplegar, como José Rienda nos ha mostrado en sus cuadernos pedagógicos, pero lo importante es que recordemos que al transmitir la palabra, sea cual sea el procedimiento, transmitimos la libertad de su uso y nuestro compromiso con esa libertad.

He empezado mi elogio del nuevo académico por el final, siguiendo el hilo de su palabra más reciente, pero son muchos los otros aspectos que me gustaría recoger en estas palabras de bienvenida. A una vivencia granadina marcada por el pie de monte, que codifica la mirada en un paisaje en el que Granada es omnipresente desde cualquiera de sus miradores serranos, se une el paso por una universidad efer-

vescente y de transición, el escenario ideal para las amistades, la crítica, los libros y los proyectos compartidos. Es el momento de iniciar una obra poética en la que todavía la propia voz aparece oculta tras la de los autores admirados, leídos y releídos tantas veces, pero inicio y aprendizaje necesario para alcanzar la autonomía de la palabra.

Desde este campo iniciado en la universidad aparecerán tres grandes líneas en su trayectoria profesional que le han conducido aquí esta tarde: además de su condición de profesor universitario, estuvo la de bibliotecario, que le permitió profundizar en su relación con el libro, amor que le lleva como hemos visto antes a recordarnos, casi con el primor del escriba medieval, su existencia tangible, que pide una primera lectura sensorial, del tacto, el olfato y la vista. Con estos presupuestos, el paso al mundo de la edición era algo obligado, acercarse al nacimiento del libro, seguir su trayectoria hasta situarlo en el anaquel de la librería y todo ello desde una ciudad sin grandes potencialidades editoriales, lo que no deja de ser una aventura. En esas lides encontramos pronto a José Rienda metido y creo que nos podría repetir el verso de Garcilaso, *en esto estoy y estaré siempre puesto*, porque la edición así abordada no es una actividad comercial sino una *razón de amor*.

Como poeta la trayectoria que le ha conducido hasta aquí es todavía breve, felizmente para él, pero no tanto que no nos permita celebrarla, ya que esa obra se enlaza con nuestra Academia. A lo largo de esas páginas poéticas nos confiesa que sus poemas surgen de una experiencia plural pero muy honda, la naturaleza, el paso del tiempo y el choque con la realidad provocan su dolorido *Inventario de octubre*, Premio Federico García Lorca de Poesía de la Universidad de Granada en 1994.

El encuentro con el amigo y el Poeta, en singular y mayúscula, nos deja una relación de afecto y comunión estética que da su fruto en una poética del mar y en una autoexigencia crítica: *Margen y deriva*, *Defensa de la tematología literaria del mar*, la edición de *Troppo mare* y su tesis doctoral *Museo Marítimo itinerante: analectas del mar como elemento funcional en la poesía española contemporánea* recogen distintos momentos y facetas de esa experiencia metapoética que se construye desde la presencia/ausencia de Javier Egea y que, trascendiendo el hecho, le lleva a la elaboración de una poética propia.

Y por último, sin que esto signifique una sucesión temporal, está el sentirse parte de un movimiento, o de un momento poético, en el que el círculo se amplía más allá del grupo de *poetas de la experiencia*, en una simultaneidad de encuentros y búsquedas. Así en *El porvenir es tarde* José Rienda nos deja su visión de un mundo en el que las ruinas sólo pueden ser combatidas desde el potencial que, a pesar de las derrotas, suponen el amor y la poesía, como acertadamente nos indica Ángela Olalla en su prólogo.

Quiero cerrar estas palabras con una observación personal, el haberme correspondido por orden hacer la contestación de este discurso me va a permitir manifestar mi satisfacción por hacerlo a un antiguo alumno. Sólo el profesor que dice cada año adiós a un grupo de muchachos, puede entender la alegría de que el destino te permita compartir otro trocho de camino con alguno de ellos.

Este discurso, editado por la
Academia de Buenas Letras de Granada,
se acabó de imprimir en Granada
el 10 de febrero de 2007,
efeméride de los XXXVIII años del establecimiento de
la educación mixta en España
y en el CIX aniversario del nacimiento de
Bertold Brecht,
en los Talleres de La Gráfica S.C. And.,
estando al cuidado de la edición
el Ilmo. Sr. D. Pedro Enríquez,
Bibliotecario de la Academia.

Granada,
MMVII