"EL RAYO DE LUZ EN LA SOMBRA": HIPERTEXTOS HERNANDIANOS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTO-LITERARIA

Ana María Draghia
Universidad de Alicante

Introducción

El proceso de lectura ha sufrido un evidente cambio en su retrasmisión y producción. Hemos pasado de leer libros, periódicos o ensayos a leer tuits de escasos 240 caracteres, *booktrailers*, vídeos de *booktubers*, *podcast* o *stories* de *Instagram* que contienen desde *book hauls* a reseñas y críticas literarias. Debemos tener en cuenta que «los jóvenes disponen de una cultura común, propia y muy prolífica: música, emisiones de televisión y radio, publicaciones, videojuegos, sitios en Internet. (...) Tienen a disposición productos culturales específicamente dirigidos a ellos» (Murduchowicz, 2010: 61). De este modo, las nuevas generaciones se construyen a través de estilos, símbolos y prácticas que conforman una cultura propia por medio de la que hay que saber integrar nuevos conocimientos y acotar la sobreinformación a la que se ven y nos vemos expuestos.

Esto da lugar a un cambio de sentido del término *lectura*. Por muy extraño que parezca, cada vez son más los jóvenes lectores que buscan maneras de *negociar* con los textos, ya sean literarios o no. Los parámetros de la imaginación y la estaticidad de las obras los invitan a buscar métodos de lectura acordes a sus necesidades, lo que podríamos denominar «leer en paralelo», es decir, hacerlo buscando estrategias que se aproximen a la inmediatez que caracteriza su forma de percibir la realidad. Jesús Barbero Martín decía, a este respecto, en «Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital» que «las nuevas generaciones saben leer pero su lectura se halla reconfigurada por la pluralidad de textos y escrituras que hoy circulan» (2010: 52).

Visto de este modo, no parece que se trate de otra cosa que de desencanto por la lectura, a la manera tradicional; un problema que se viene repitiendo, y no se resuelve, en los diferentes niveles educativos. Aunque hay una parte de razón en esta concepción, no debemos obviar que este, como otros, no deja de ser un modo más de expresar la ruptura con la lectura lineal. La construcción

del conocimiento no lineal busca que el estudiante o el lector explore el contexto y cotexto de la obra o del autor trabajado e interactúe con todos los elementos que configuran ese universo literario. Se trata, por tanto, de convertir los nodos mentales de asociación en hiperenlaces que den paso a hipertextos. Estos simulan la forma de trabajar del cerebro, así pues, son un recurso imprescindible para activar el intertexto lector a través del interdiscurso que se produce.

La educación literaria, muchas veces, carece en el entorno que nos compete de propuestas teórico-prácticas que solventen la problemática de los «no lectores» y los «falsos lectores» (Yubero y Larrañaga, 2005). La falta de una necesaria reformulación de las técnicas propuestas hasta la fecha deriva en los sorprendentes, a la par que preocupantes, informes de PISA. Esta cuestión, que tiene sus inicios en la educación primaria del niño, se traslada, con posterioridad, al aula de secundaria y pierde por completo la perspectiva que, desde los postulados teóricos, se ha formulado sobre la competencia lecto-literaria. No es de extrañar, entonces, que se proponga una reforma que ataña también a los lectores universitarios (Fernández Cobo, 2016), dado que estos inconvenientes se arrastran hasta los niveles superiores de la enseñanza no obligatoria.

En esta misma línea, «lo otro del lector» (Piglia, 2005: 31) determina por completo el proceso de lectura y las conclusiones que se extraen de él. Pero, ¿qué engloba realmente «lo otro»? Esta, sin temor a equivocarnos, es una de las preguntas esenciales a la hora de promover la lectura entre los más jóvenes, para así acercarlos a autores como es el caso de Miguel Hernández, que no solo forma parte del currículo, sino también de una poética próxima a ellos. En relación con lo expuesto al comienzo, queremos trasladar una propuesta teórico-práctica por medio de la cual se puedan trabajar diferentes hipertextos vinculados a la obra del poeta oriolano, culminando la enseñanza del bachillerato e iniciando la etapa universitaria del alumnado. Así, entre nuestros objetivos está proponer una línea de lectura de su obra que parta de un poema en concreto, «Eterna sombra», y nos remita a la selección de textos que hemos llevado a cabo para el análisis.

De este modo, aunaremos, por una parte, la perspectiva filológico-poética y, por otra, la de la formación del lector literario. Pretendemos mostrar ambos aspectos recurriendo a las redes hipertextuales de asociación, que abren nuevos caminos de lectura y contribuyen a la educación literaria y al desarrollo de la competencia lecto-literaria, en este caso, del alumnado de bachillerato. Se trataría, por ende, de establecer un nuevo punto de vista en la relación que surge entre el poeta y el lector. La forma de hacerlo es a través de hiperenlaces que nos conducen a otros textos, sean estos verbales o visuales, como ya apuntábamos al comienzo. Para ello, acotaremos en primer lugar la terminología empleada para el análisis y, en segundo, el comentario del poema y las analogías que se establece entre este y el resto de textos.

Hipertextos en la reconstrucción de hipotextos

Los hipervínculos se han convertido en las últimas décadas en fuentes innegables de acceso a la información y construcción de la misma. Los antiguos nodos mentales de asociación los encontramos hoy en día al alcance de un clic o, si se prefiere, de los denominados «links» digitales. Pero no solo llama la atención por la inmediatez con la que podemos obtener respuestas rápidas, sino también por las múltiples formas en las que se nos facilita construir dichas respuestas. Además, estando como nos encontramos en un momento de auge para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), los iconos culturales se vuelven versátiles en su participación hipertextual y, al mismo tiempo, intertextual e interdisciplinar.

Con vistas a una proyección de *hipotextos origen* en *hipertextos espejo*[1] —terminología que hemos acotado para abordar el análisis de los poemas—, se persigue construir una red de asociaciones vinculadas al horizonte de expectativas y a su activación antes de que se produzca la lectura. De ahí surge, siguiendo los postulados de Ysabel Gracida y Carlos Lomas, «la necesidad de que la educación eduque no solo la adquisición de las destrezas y de los saberes asociados convencionalmente al ámbito escolar, sino también al aprendizaje de competencias comunicativas» (2011: 7-8). Por tanto, es imprescindible delimitar, por una parte, cómo y de dónde se selecciona la información y, por otra, llevar a término un análisis de los contenidos que podemos desentrañar de dicha información.

El hecho de trabajar con los textos en soportes 2.0 se debe a las múltiples posibilidades que los enlaces o hiperenlaces ponen a nuestra disposición, fomentando que se observen las interacciones entre textos metaliterarios, caracterizados por su base hipertextual. Así, por ejemplo, podríamos reconstruir el universo hernandiano no solo a través de sus textos, sino también del contexto cultural, social y espacial en el que vivió, aprovechando la anual senda del poeta. La geolocalización, pues, nos permitiría orientar y mostrar las diversas realidades a nuestros estudiantes. Tal como apunta José Manuel de Amo, «[c]ada vez es más frecuente la recepción de textos integrados por contenido escrito o audiovisual (hipervinculado) en diferentes soportes y entonos» (2015a: 145). Por tanto, los hipertextos hernandianos que recogemos en el estudio podrían ser ampliados desde distintos enfoques e intereses, porque

1. La terminología se recoge en la tesis doctoral, intentando hacer comprensible con esta acotación de los términos *hipotexto* e *hipertexto* el vínculo entre ambos y cómo se asocian unos con otros, creando hipertextos *ad infinitum*, precisamente por el diálogo innegable que se produce entre diferentes obras, sean o no literarias. Así, los hipertextos no dejan de ser un espejo, nuevo y amplio, que nos permiten ver reflejos, y por tanto interrelaciones, con otros textos.

«las herramientas de la web 2.0 convierten al usuario de estas modalidades no solo en lector, sino en emisor, en la mayor parte de las opciones relacionadas con los desarrollos (...) la actividad emisora es paralela a la actuación lectora» (2015b: 175).

La actuación en esa coproducción de significados a la que el lector ha de hacer frente implica que sea capaz de coligar las diversas referencias que integran el texto, así como cada uno de sus significados, para que, en última instancia, la lectura efectuada sea lo más completa posible. Lázaro Carreter, en su artículo «La literatura como fenómeno comunicativo», alude a que el lector tendría que mostrar interés, también, por el idioma del autor (1980). Esto supone que, hasta cierto punto, los postulados didácticos tradicionalistas no pueden ser desechados en su totalidad, así lo afirma también Antonio Mendoza en *Literatura Comparada e Intertextualidad*, recordando que son importantes las dos facetas de la lectura, es decir, el reconocimiento tanto de lo que se deriva de la experiencia de la literatura como de la historicidad que la envuelve y que hace que nos distanciemos o no del hecho literario (1994: 20).

Es en esta doble lectura donde el papel del intertexto lector puede provocar una exitosa reconstrucción de los significados o dejar insatisfecha la recepción que los jóvenes, y todavía inexpertos, lectores hagan de la obra en cuestión. Si leer no es solo descodificar, como repetimos y sostenemos, no podemos automatizar la descodificación de esos mundos poéticos del entramado literario, ya que, de este modo, en ningún caso *construiremos*[2]. Para que esto sea posible, Mendoza explica que

> [l]os conceptos de *intertexto* del lector (...) y de *competencia literaria* (...) desempeñan un papel importante en tal proceso (*el de lectura*[3]). En realidad la amplitud de dominios de la competencia literaria (lingüísticos, metaliterarios, enciclopédicos, culturales, etc.) se activan en el intertexto lector (2001: 27).

Así pues, vemos la imposibilidad de actuar con autonomía frente a un texto sin contar con lo que nos aporta el intertexto lector. Pero, ¿qué conlleva exactamente la puesta en marcha de los saberes intertextuales? En palabras de M. Riffaterre «el intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido» (1991, *apud* Mendoza, 2001: 28). En tal caso, cabría preguntarnos en este punto, cómo podemos conseguir

2. En paralelo al didactismo tradicionalista se halla el constructivista. Habida cuenta que nos interesa la conjunción de ambos para que se forme, en la medida de nuestras posibilidades, un significado enriquecido de la obra literaria.

3. La cursiva insertada en el paréntesis es mía.

que las experiencias lector-literarias del destinatario se activen en la prelectura, lectura y post-lectura de la obra hernandiana.

«La atención a la formación del intertexto lector se presenta como un nuevo objetivo en la educación literaria. Su utilidad y su funcionalidad didácticas responden al requerimiento de la legitimación de la interpretación, de lo que verdaderamente constituye la lectura». (Mendoza, 2001: 114). La cita de Mendoza nos recuerda dos cuestiones fundamentales, una explícita (nuestros alumnos han de partir del texto y no obviarlo para extraer significados no contradictorios) y otra implícita (han de ser ellos los que lleguen a plantear una interpretación y, así, no obtenerla impuesta por el profesor). Teniendo esto en cuenta, hemos querido trazar la propuesta metodológica que sigue con acuerdo a las bases que se han ido perfilando teóricamente hasta el momento.

En conclusión, hipertextualidad e intertextualidad están íntimamente ligadas por las relaciones que ambas establecen entre diferentes obras, contextos, periodos o culturas. Permiten desarrollar un análisis no solo teórico, sino práctico, de la selección de textos que mostraremos en los epígrafes siguientes, rompiendo esa lectura lineal a la que ya hemos aludido y dejando libertad interpretativa a los estudiantes, que necesitan ampliar las redes de asociación y encontrar métodos para construir la información a través de la lectura y de todo aquello que esté vinculado a ella (música, arte, sociedad, política, etc.). De ahí que, precisamente, focalicemos nuestro interés en «Eterna sombra» para servirnos de este pretexto y abrir nuevas líneas de lectura para los jóvenes, comenzando por un análisis del *poema-origen* y siguiendo con las relaciones que establecemos con el resto de poemas.

Hipertextos hernandianos en «Eterna sombra»

«Eterna sombra», uno de los últimos poemas escritos por Miguel Hernández (1910-1942), contiene algunas de las líneas temáticas más recurrentes del poeta oriolano. En el septuagésimo quinto aniversario de su muerte, las tres *heridas* llegan a él y a nosotros a través de las nueve estrofas de versos endecasílabos de la composición. Esta nos permite, junto con la taxonomía simbólica que lo caracteriza, reconstruir por medio de los hipertextos una continuidad cronológica, temática y espacial de su obra poética. Aunque se puede proceder de varias maneras distintas, como hemos dicho, en este caso hemos seguido una ruta poética que se corresponde con la cronología de sus obras. No obstante, sería un error pensar que, de este modo, regresamos una vez más a la lectura lineal.

Los símbolos que se repiten a lo largo de la obra poética de Hernández nos han permitido trazar una red hipertextual que muestra cómo los *hipotextos reflejo*, de los que hablábamos en apartados anteriores, se perciben en este

hipertexto espejo, así como en otros. Hemos dividido el poema en cinco hipertextos (A-E) que despliegan una serie de posibilidades lectoras contenidas en los ciclos de la obra de Miguel Hernández; sin embargo, a partir de ahí, se pueden dar saltos temáticos y cronológicos. Se han constituido, pues, un total de cinco hipertextos («cielo» [v.9], «rayo» [v.35], «sol» [v.23], «luto» [v.13] y «deseo» [v.4]), que tienen su origen y también su final en el poema escogido. Estos se corresponden a cada una de las siguientes antologías hernandianas: *Perito en lunas* (1933), *El rayo que no cesa* (1936), *Viento del pueblo* (1936-1937), *El hombre acecha* (1937-1939) y *Cancionero y romancero de ausencias* (1938-1941).

Las *vueltas de los hipertextos* («luz» [v.7], «sombra» [v.8], «aire» [v.11], «vuelo» [v.11], «cuerpos» [v.16]), que así vienen señaladas en el poema, son las que están interconectadas con los textos incluidos en el análisis, es decir, la simbología nos permite asociar mediante nodos intertextuales poemas esenciales de la producción del escritor. Así las cosas, el *poema-origen* es también el *poema-fin* de las redes de asociación, por eso mismo podríamos establecer tantos hipertextos como lecturas hagamos de los poemas y de las realidades que lo circundan. Esto nos facilita la labor docente, la ampliación de conocimientos y formación del lector literario a través de la construcción de un mundo personal interdiscursivo. A saber, en el proceso de comunicación y descodificación de la obra del poeta

> el lector se encuentra implicado en tal medida, que a partir de esta situación se produce el momento decisivo del acto de lectura, en el que desempeña un papel fundamental la relación del tiempo pasado, y lo que es realidad pasada, con el presente y lo que en el texto es realidad presente (Acosta Gómez, 1989: 178).

A continuación, mostramos el poema para, de este modo, fijar las diferentes relaciones a través de los textos elegidos, desde los literarios hasta otro tipo de intertextos, rompiendo, como ya explicábamos en la introducción, la lectura lineal, ampliándola y ofreciendo posibilidades lectoras mediante las cuales las generaciones actuales puedan mimetizarse con los textos y con la obra hernandiana. Queremos insistir en que, si bien nos hemos decantado por establecer conexiones simbólicas, estas, indiscutiblemente, están vinculadas a las líneas temáticas (amor, vida y muerte), a lo personal que deja entrever el poeta oriolano, al contexto social en su concepción más dura y a la situación político-bélica que estaba atravesando el país.

De este modo, podríamos realizar otras rutas de lectura o hipermedia distintas, sin embargo, hemos optado por esta propuesta porque la hemos encuadrado dentro del currículo de Bachillerato, cosa que ayuda a tener claras

las etapas de la poesía hernandiana, qué temas se abordan en cada una de ellas y qué realidades circunscriben la obra. La selección de poemas y el resto de hipervínculos, es decir, la relación simbológica que hay entre los poemas de los ciclos con «Eterna sombra» es una de las bases para llevar a cabo la propuesta. En adelante, vamos a mostrar cómo funcionarían los hipertextos y procederemos a explicar de qué forma se trabajarían y por qué.

> Yo que creí que la luz era mía
> precipitado en la sombra me veo.
> Ascua solar, sideral alegría
> ígnea de espuma, de luz, de deseo[4] (*hipertexto E*) .
>
> Sangre ligera, redonda, granada:
> raudo anhelar sin perfil ni penumbra.
> Fuera, la *luz* (*vuelta del hipertexto A*) en la luz sepultada.
> Siento que sólo la *sombra* (*vuelta del hipertexto C*) me alumbra.
>
> Sólo la sombra. Sin astro. Sin cielo (*hipertexto A*).
> Seres. Volúmenes. Cuerpos tangibles
> dentro del *aire* (*vuelta del hipertexto D*) que no tiene *vuelo* (*vuelta del hipertx. B*)
> dentro del árbol de los imposibles.
>
> Cárdenos ceños, pasiones de luto (*hipertexto D).*
> Dientes sedientos de ser colorados.
> Oscuridad del rencor absoluto.
> *Cuerpos* (*vuelta del hipertexto E*) lo mismo que pozos cegados.
>
> Falta el espacio. Se ha hundido la risa.
> Ya no es posible lanzarse a la altura.
> El corazón quiere ser más de prisa
> fuerza que ensancha la estrecha negrura.
>
> Carne sin norte que va en oleada
> hacia la noche siniestra, baldía.
> ¿Quién es el rayo de sol (*hipertexto C*) que la invada?
> Busco. No encuentro ni rastro del día.

4. El término que inicia cada uno de los hipertextos (A-E) está versalitas, mientras que las *vueltas*, es decir, los términos vinculados a otros poemas por los que regresamos a «Eterna sombra» está remarcado con la cursiva.

Sólo el fulgor de los puños cerrados,
el resplandor de los dientes que acechan.
Dientes y puños de todos los lados.
Más que las manos, los montes se estrechan.

Turbia es la lucha sin sed de mañana.
¡Qué lejanía de opacos latidos!
Soy una cárcel con una ventana
ante una gran soledad de rugidos.

Soy una abierta ventana que escucha.
por donde va tenebrosa la vida.
Pero hay un rayo (*hipertexto B*) de sol en la lucha
que siempre deja la sombra vencida.

El pesimismo de los últimos días de vida de Miguel Hernández se volcó en el poema, haciéndose presente desde los primeros versos: «Yo que creí que la luz era mía» (v.1). La pérdida de esta, y por tanto de la esperanza, le lleva a establecer un *continuum* de renuncia a tiempos pasados, asumidos como mejores, y aceptación desgarradora de un presente y un futuro desoladores. En esta simbología, *luz-oscuridad*, se encuentran algunos de los ejes vertebradores de la hipertextualidad que en adelante señalaremos. Asimismo, y dada la vinculación por la que nos hemos decantado, la simbólica, también existen líneas intertextuales con su producción poética, al menos a grandes rasgos.

En «Eterna sombra», y con las tres heridas expuestas, el poeta se ve arrojado a las tinieblas, como el propio título manifiesta, y construye, consciente o inconscientemente, un campo semántico que se halla en oposición inequívoca con el ya señalado (*luz-oscuridad*). Así, esa eternidad que no se consume, está vinculada a los contrastes, los antónimos y los contrarios que se complementan. En el campo semántico lumínico, esperanzador podríamos decir, destacamos términos como «solar» (v.3), «sideral» (v.3), «ígnea» (v.4), «alumbra» (v.8). Sin embargo, la luz se ve sobrepasada por la oscuridad, «la luz en la luz sepultada» (v.7), convirtiéndose así en la propia enemiga del poeta. De este modo, «sombra» (v.8), «luto» (v.13), «oscuridad» (v.15), «pozos cegados» (v.16), «negrura» (v.18) o «tenebrosa» (v.32) constituyen la sempiterna desolación del poeta, la que fue la etapa más difícil de su vida, recordando otros poemas, como pretendemos hacer ver a lo largo del análisis.

No menos importante es el «rayo» (v.33), que parte esa tenebrosidad, a fin de cuentas la propia sombra, y alumbra la lucha a la que el poeta alude en los últimos versos. Es más, la confrontación del campo semántico prin-

cipal, *luz-oscuridad*, nos recuerda que la contienda emocional y personal en la que se encuentra sumido Hernández es una constante que se repite y se sostiene en un duelo en el que, en última instancia, parece vencer el rayo. En paralelo a este campo, podemos observar aquel que está relacionado con el «cielo» (v.9): «vuelo» (v.11), «altura» (v.16), «fulgor» (v.22) o «resplandor» (v.23). Los dos últimos se hallan en estrecha asociación con «rayo», dando lugar a la recuperación de la luz que el poeta creía perdida, afirmando que es «una cárcel con una ventana» (v.28).

El último verso citado alude indiscutiblemente al título que hemos seleccionado para el estudio, «El último rayo de luz en la sombra», porque, como puede discernirse de la última estrofa del poema, no existe la sombra eterna y esta acaba siendo vencida en esa reyerta en la que el poeta se debate entre dejarse vencer, convirtiéndose en su propio verdugo, o emprender una lucha contra sí mismo. La opción se resuelve en el colofón del poema: «Pero hay un rayo de sol en la lucha / que siempre deja la sombra vencida» (vv. 33-34).

A continuación, y tras estos breves apuntes sobre la taxonomía simbólica y temática del poema, vamos a mostrar las relaciones entre estos ejes simbólicos y otros que están asociados con las alegorías y signos que hemos mencionado. De este modo, partimos, pues, de *cielo* (*hipertexto A*), que nos lleva la «Octava XL» de *Perito en lunas,* donde podemos discernir el hermetismo de su poesía y la complejidad de la sintaxis. Partimos de que nuestro alumnado conoce cosas muy básicas de la poesía de Miguel Hernández. En la mayoría de las ocasiones, pese a que los lectores pueden haber escuchado o leído alguno de los poemas, lo cierto es que son desconocedores de los ejes principales que constituyen su poesía: sus periodos, sus etapas, su simbología o sus temáticas. Por tanto, es imprescindible establecer relaciones que los ayuden a construir su conocimiento enciclopédico.

Las dos relaciones por las que nos inclinamos son, por un lado, la existente entre la primera obra y «La simbología secreta de *Perito en lunas* de Miguel Hernández», escrito por Ramón Fernández Palmeral en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Se hipervincula, de este modo, con una información exterior al propio texto que sirve para comprender la simbología de lo que será todo el ciclo de *Perito en lunas*. La aproximación a un estudio crítico sobre la simbología del autor ayuda a crear un pequeño universo previo a la lectura y a comprender mejor las relaciones básicas que podrían desentrañarse de un análisis individual.

Por otro lado, abriendo así la primera etapa mediante los poemas, pero también las ilustraciones, hemos de ponerlos en contacto con las Vanguardias y los *ismos*. Esta incógnita, que hemos de resolver para que se comprenda el ciclo poético, debe ser resuelta mediante otros hipertextos que viertan luz

sobre esta corriente estética. Para ello, utilizamos como pretexto un sencillo artículo publicado en *El País* por Luis Carandell (9 de junio de 2002), «Istmos», que contiene información sobre estos: dadaísmo, surrealismo o futurismo, y resume los hiperenlaces necesarios para la comprensión de estas corrientes vanguardistas, en concreto, los *Istmos* de Ramón Gómez de la Serna, mucho más complejos, que ampliarán el conocimiento de los lectores.

La «Octava XL» nos permite mostrar algunas de las imágenes esenciales de lo que es la simbología más arraigada de *Perito en lunas*, por ejemplo, la higuera (o los higos), que aparece tanto en el poema como en la ilustración «Negros ahorcados por violación». Ambos, tanto el texto como la ilustración, sirven para abrir el abanico hipertextual al que se vincula «Eterna sombra».

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

La asociación mediante campos semáticos-simbólicos facilita que a través de la palabra *negro* podamos relacionar esta octava a «Veletas» y a «Palmero», ambos precursores de los símbolos que definirán la poesía posterior de Miguel Hernández (negros-vientos-luces): «que danzan con los vientos, ya gitanos / de palmas y campanas, puntiagudas. / *negros* hacen, los vientos gestos planos» («Veletas»).

> Al galope la tierra y a cercenes
> el azul en el istmo de más talla,
> que por oros los une donde se halla
> el *viento* bronceado de vaivenes.

En el caso de «Palmero» podría hacerse una doble hipertextualidad: por un lado, la que nos lleva de nuevo, como veremos, a «Eterna sombra», y, por otro, aquella que conecta mediante la semántica de *vientos* con *Viento del pueblo*, de ahí precisamente que, en ningún caso, la lectura tenga que darse en una sola dirección, nada más lejos de la realidad.

Desplegamos el *hipertexto B* correspondiente a *El rayo que no cesa*. Mediante [¿No cesará este rayo que me habita?] se abre una doble lectura del

poema: una auditiva, por medio del input musical[5], y otra que nos permite una lectura más clásica del mismo.

> ¿No cesará este *rayo* que me habita
> el corazón de exasperadas fieras
> y de fraguas coléricas y herreras
> donde el metal más fresco se marchita?

En el caso de este ciclo, se percibe el hilo conductor «rayo-metal-huesos-amor-beso-vuelo» y se establece la que es, dentro de la propuesta, la selección más extensa, siendo un total de cinco poemas los que engloban este ciclo, el ya mencionado y [«Silencio de metal triste y sonoro»], [«Tengo estos huesos hechos a las penas»], [«Como el toro he nacido para el luto»] y la «Elegía» a Ramón Sijé. Este ciclo es un claro ejemplo de la ruptura religiosa y el acercamiento al amor de la mujer, cultivado en muchas ocasiones mediante sonetos imitativos del modelo quevedesco o romántico. No obstante, en este caso, hemos optado por dilatar la temática amorosa hasta llegar a la última etapa.

En tercer lugar, se inicia el *hipertexto C* con *Viento del pueblo* y uno de los poemas más reconocidos, «El niño yuntero». En este caso, hemos propuesto un taller que contiene unas pautas de lectura y análisis, es decir, se intenta mostrar cómo cualquier poema de *Viento del pueblo* puede estar relacionado temática y simbólicamente con otros poemas de la antología. Mediante el hilo simbólico «tierra-sol-sangre-sombra» se establece una interrelación con «Aceituneros» y «Canción del esposo soldado». A través de estos poemas, la voz de Hernández evoluciona hacia lo ajeno, hacia, en definitiva, el germen social. Tanto es así que en la dedicatoria a Vicente Aleixandre, al comienzo de *Viento del pueblo*, se expresaba diciendo lo siguiente:

> Los poetas somos viento del pueblo; nacemos para pasar soplados a través de sus poros y conducir sus ojos y sus sentimientos hacia las cumbres más hermosas. Hoy, este hoy de pasión, de vida, de muerte, nos empuja de un imponente modo a ti, a mí, a varios, hacia el pueblo. El pueblo espera a los poetas con la oreja y el alma tendidas al pie de cada siglo.

En consecuencia, en esta etapa, busca una poesía más directa, en la que abunda el romance, el octosílabo y el metro corto, que tienen sus raíces

5. Lo hacemos mediante un vídeo en el que, además de recitarse el poema, se ilustra, favoreciendo también la muestra de aquellos símbolos imprescindibles para abrirse camino en la lectura de la obra hernandiana.

en la lírica tradicional o en las canciones, como es el caso de «Aceituneros». La proyección en el pueblo conlleva que esta sea, en contraste con la anterior, una obra alejada de la instrospección, peculiaridad que retomará en *El hombre acecha*, donde la visión desalentadora y el intimismo tienen una clara proyección en *Cancionero y romancero de ausencias*.

En cuanto a la perspectiva didáctica, en relación con estos poemas, ofreceríamos al alumnado unos modelos de asociación para que pudieran seguir creando redes hipertextuales distintas a las aquí expuestas, dejando, de este modo, que la recepción de la obra les ofrezca interpretaciones propias y personales de los significados que se recogen en los poemas. Así pues, estas indicaciones son las que enunciamos a continuación, que no dejan de ser algunas de las pautas que nosotros mismos hemos seguido para observar las interconexiones en la producción hernandiana, ahora bien, ejemplificamos un caso en concreto, el que alude a este eje simbólico (*hipertexto C*):

a) Escoger uno de los poemas de *Viento del pueblo*, con independencia de la fecha de composición.
b) Realizar un análisis temático del poema elegido, siguiendo los modelos que ha facilitado el docente de manera previa, como el de «Eterna sombra».
c) Establecer las coincidencias de temas que existen entre el poema elegido y otros poemas que integran esta antología.
d) Determinar los símbolos que se repiten y ver si estos pueden ponerse en relación con poemas pertenecientes a otro poemario que no sea *Viento del pueblo*.

El *hipertexto D* se corresponde con *El hombre acecha* (hilo: «congelados-luto-glacial-aire»), de donde seleccionamos «El soldado y la nieve» y «Llamo a los poetas». Interconectado con *La voz que no cesa*, podríamos aumentar la línea interdisciplinar y estudiar la obra poética también desde la plasticidad, es decir, desde el cómic sobre la vida de Miguel Hernández (*La voz que no cesa*, de Ramón Pereira y ramón Boldú). Tanto el cómic, obra plástica, como los poemas, en concreto el segundo, nos permiten hacer una relación de ideas y poetas asociados con la poesía hernandiana. En consecuencia, este poemario, junto con el anterior, constituye el tema de la muerte y el de la poesía social:

> Diciembre ha congelado su aliento de dos filos,
> y lo resopla desde los cielos congelados,
> como una llama seca desarrollada en hilos,
> como una larga ruina que ataca a los soldados.

El último ciclo tiene su origen en el *hipertexto E*, correspondiente a *Cancionero y romancero de ausencias* (hilo: «deseo-luna-ocaso-cuerpo»). De ahí que, en parte, hayamos dejado el tema amoroso para el final. En este último hipertexto, como en los anteriores, los campos semánticos *luz-oscuridad*, *frío-calor*, *sol-luna*, que se van repitiendo en todas las etapas poéticas de Miguel Hernández, trasvasan algunos de los temas a los que ya nos hemos referido y abren la tercera gran herida, la del amor. Para manifestarla, nos hemos decantado por «Orillas de tu vientre», «Besarse, mujer» y «Yo no quiero más luz que tu cuerpo ante el mío». Este último título nos remite, una vez más, al *poema-origen*, «Eterna sombra», con los contrastes de los campos semánticos que le son propios.

La mujer aparece desdibujada en el cuerpo, en el beso y en la sensualidad y el erotismo que se asocia a la silueta y palidez de la luna («Aún me estremece el choque primero de los dos; / cuando hicimos pedazos la luna a dentelladas», «Orillas de tu vientre»). Desde otra perspectiva, no menos trascendente es la muerte, la locura o el abismo a los que el poeta se ve arrastrado en la desolación de su última poesía («No hay más luz que tu cuerpo, / no hay más sol: todo ocaso», «Yo no quiero más luz que tu cuerpo ante el mío»). Se evidencia por sí sola la relación que hay con «Eterna sombra», ya que el ocaso, entendido como decadencia o puesta del sol, deja al poeta en una penumbra en la que solo percibe la luz a través de la figura femenina, aunque la unión con ella también se identifica con las otras dos heridas, la de la vida y la muerte a un mismo tiempo («Descienden los labios / con toda la luna / pidiendo su ocaso», «Besarse, mujer».

Aunque el análisis de los poemas —no solo los comprendidos en el último hipertexto— es mucho más amplio, podemos concluir, atendiendo a los hilos de asociación, que la taxonomía simbólica por la que nos hemos inclinado, en algunas ocasiones de manera intuitiva, constituye un pretexto idóneo para trasladarlo a una propuesta lectora que fomente la educación literaria de los jóvenes, quienes, como ya declarábamos al comienzo, buscan la inmediatez y la proximidad con sus propios intereses y con los contextos en los que se mueven. Creemos, pues, que la cercanía de los temas que aborda Miguel Hernández en su poesía puede acercarlos a la vida y a la obra del poeta oriolano, sintiendo de cerca los tres temas que hemos repetido y que, a fin de cuentas, sostiene los símbolos aquí manifiestos: vida, muerte y amor.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA GÓMEZ, L. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*, Madrid, Editorial Gredos.

DE AMO, J.M. (2015a). «Estructura hipertextual en la metaficción actual: proyección en la educación literaria». *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*, Barcelona, Editorial Octaedro, pp. 145-168.

DÉZ MEDIAVILLA, A., LORENS GARCÍA, R. F., y ROVIRA COLLADO, J. (2015b). «Funcionalidad, dinámicas y uso de herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertextos didácticos para la educación literaria», *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital*, Barcelona, Editorial Octaedro, pp. 169-192.

FERNÁNDEZ COBO, R. (2016). « La enseñanza de la lectura literaria en el siglo XXI: la teoría de la lectura de Ricardo Piglia en el nivel universitario», en *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, nº24, pp. 205-227.

GRACIDA, Y. y LOMAS, C. (2011). «Textos e hipertextos», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 57, pp. 5-11.

LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2005). «El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de los "falsos lectores"», en *Revista OCNOS*, nº1, pp. 43-60.

LÁZARO CARRETER, F. (1980). «La literatura como fenómeno comunicativo», en *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica, pp. 173-192.

MARTÍN BARBERO, J. (2010). «Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital», en *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Anthropos Editorial, pp. 39-55.

MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.

....., (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, colección Arcadia.

MORDUCHOWICZ, R. (2010). «La generación multimedia», en *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona, Anthropos Editorial, pp. 59-71.

PIGLIA, R. (2005). *El último lector*, Madrid, Anagrama.

TABERNERO, R. (2013). «El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir», en *Lenguaje y Textos*, nº 38, pp. 47-56.