

ARCHIVO VALLEJO

Revista de Investigación del Centro de Estudios Vallejanos

Vol. 1, n.º 2, julio-diciembre, 2018, 67-99

ISSN: 2663-9254 (En línea)

DOI: 10.31381/archivoVallejo.v1n2.5158

Presencia y emoción: la educación estética en los poemas infantiles de César Vallejo¹

Presence and Emotion: Aesthetic Education in the Juvenilia of César Vallejo

MIGUEL ÁNGEL CARHUARICRA ANCO

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

(Lima, Perú)

angel_edu20@hotmail.com



RESUMEN

El presente artículo, considerando el planteamiento de la educación estética sugerido por Friedrich Schiller y la propuesta de la experiencia estética de Hans Robert Jauss, estudia «Estival», «El barco perdido» y «La mula», de César Vallejo, en tanto poemas infantiles concebidos para propiciar la formación de la racionalidad sensible del niño. Supone que, en dichos poemas, la *presencia* de la voz poética interpela la sensibilidad

1 Este artículo fue leído como ponencia en el Congreso Nacional «Me moriré en París con aguacero: 80 años de la desaparición de César Vallejo», evento realizado en Lima los días 16 y 17 de abril en el Centro Cultural de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

y la racionalidad del lector infantil para transmitir una *emoción* que forme su solidaridad afectiva, su imaginación reflexiva y su compasión intersubjetiva.

Palabras clave: César Vallejo, poemas infantiles, experiencia estética, *presencia*, *emoción*, racionalidad, afectividad.

ABSTRACT

Considering the idea of aesthetic education advanced by Friedrich Schiller and the proposal of aesthetic experience developed by Hans Robert Jauss, this article studies «Summer», «The Lost Boat», and «The Mule» by César Vallejo as juvenile poems conceived to foster the formation of the child's rational sensibility. It supposes that in these poems the presence of the poetic voice questions the juvenile reader's sensibility and rationality to transmit an emotion which forms its affective solidarity, reflective imagination, and its intersubjective compassion.

Keywords: César Vallejo, juvenile poems, aesthetic experience, presence, emotion, rationality, affect.

Recibido: 26/05/18 Aceptado: 15/08/18 Publicado *online*: 22/12/18

1. INTRODUCCIÓN

El joven poeta César Vallejo se dedicó a la docencia y publicó sus primeros poemas en *Cultura Infantil*, revista escolar dirigida por Julio Eduardo Manucci y editada por el Centro Escolar de Varones n.º 241 de Trujillo. Dichos poemas han recibido poca atención de la crítica y se han obviado en algunas ediciones de la poesía vallejana «completa». Para José Miguel Oviedo, «no son realmente poemas: son ejemplos del uso del verso con intenciones didácticas para lectores escolares» (1989: 121); Ricardo Silva-Santisteban también destaca su versificación, pero precisa que el valor poético «es casi nulo y hoy en día se reproducen por el simple hecho de pertenecer al poeta» (1997: 51); Enrique Ballón arguye que se omiten en la edición de la Biblioteca Ayacucho debido a que «Vallejo [los] excluyó expresamente al publicar *Los heraldos negros*» (2015: LXXVIII).

Si bien los poemas vallejanos de *Cultura Infantil* acusan pretensiones didácticas y pericia en la versificación, consideramos que son fuentes para reconocer los inicios poéticos del vate santiaguino y dilucidar su perspectiva sobre la educación y el espíritu infantil. De modo general, son poemas que heredan ecos románticos y sintonizan con el posmodernismo debido a la musicalidad y al tono nostálgico; no obstante, también se percibe que el «sentir» de la voz poética es una afectividad que interpela la inteligibilidad y la sensibilidad del lector, en otras palabras, es un sentir que guía hacia una experiencia estética. En efecto, *Cultura Infantil* fue un hogar literario donde César Vallejo compartió, en forma de poesía, sus intuiciones sobre las posibilidades de la educación estética.

En tal sentido, el presente artículo analiza «Estival», «El barco perdido» y «La mula» del docente-poeta César Vallejo desde el horizonte de la semiótica tensiva. La hipótesis que orienta este estudio es que los poemas mencionados configuran la

concepción de la educación estética de César Vallejo consistente en la formación de la racionalidad sensible del infante. Para tal propósito, se plantea la perspectiva idealista de la educación estética expuesta por Friedrich Schiller; luego se esclarece los alcances de la experiencia estética según Hans Robert Jauss y los conceptos semióticos de *captación impresiva*, *presencia* y *emoción*; finalmente, se interpretan los poemas y se reflexiona sobre el pensamiento estético-pedagógico de César Vallejo.

2. LA EDUCACIÓN ESTÉTICA: SENSIBILIDAD, RACIONALIDAD Y LIBERTAD

La presencia de las artes, la literatura y la poesía infantil en la escuela tiene, básicamente, un propósito: educar la sensibilidad del niño. En tal sentido, la observación de una pintura, la audición de un cuento o el dibujo de un poema, al ser situaciones vivenciales, son modos posibles para orientar la formación afectiva de los infantes. Hemos de considerar las ideas de Friedrich Schiller para reconocer los relieves estéticos de dicha vivencia: 1. La disposición sensorial (vista, oído, tacto) para la experiencia; 2. La confluencia de la sensibilidad y la razón, circunstancia en la que se encuentran los sentidos, la racionalidad y la moral del niño; 3. El *estado estético*, momento de interacción de la sensibilidad y la razón (1963: 117). Asimismo, aclara Schiller que:

las facultades afectivas actúan, verdaderamente, en el estado estético sumamente libres de cualquier coacción, pero en ningún modo libre de leyes, y que esta libertad estética se diferencia de la necesidad lógica en el pensamiento y de la necesidad moral en la voluntad solo en que las leyes por las que procede el espíritu no son representadas y, al no encontrar resistencia, no aparecen como coacción (1963: 118).

A partir de las ideas sugeridas, reconocemos que la educación estética consiste en la apelación sensorial mediante un objeto artístico capaz de propiciar la interacción entre la afectividad, la razón y la moral del niño, y despertar, sin obligaciones ni restricciones, la racionalidad sensible. Para tal propósito, se debe considerar tres condiciones: la presencia de la belleza, la experiencia con la belleza y la valoración de la belleza, ya que «es a través de la belleza como se llega a la libertad» (Schiller 1963: 30). Por ello, aclara Schiller, resultará contradictorio «el concepto de un arte bella docente (didáctica) o reformadora (moral), pues nada es más contrario al concepto de belleza que darle al espíritu² una tendencia determinada» (1963: 127). Por lo tanto, la educación estética se manifiesta como una experiencia libre y, a su vez, propiciadora de libertad.

Si bien la educación estética se orienta al despertar de la afectividad, entiéndase que la sensibilidad, la valoración de la belleza, aun cuando se considere libre, demanda la formación y el ejercicio del gusto estético, vale decir, el uso de la razón. Entonces, se deduce que la formación estética evita el rebalse de la sensibilidad y el opacamiento de la racionalidad (y viceversa),

2 Resulta conveniente precisar que el término «espíritu» utilizado se encuentra desprendido de la esencia metafísica y religiosa. El concepto de espíritu que orienta nuestro trabajo procede del idealismo alemán; por lo tanto, es de naturaleza sensible e inteligible, vale decir, sintetiza una conciencia afectiva. Según Hegel, «el espíritu se produce, se manifiesta a sí mismo, y da testimonio de sí mismo, de su unidad consigo; y posee también la conciencia de sí mismo, la conciencia de su unidad con su objeto al ser él mismo su objeto. Si después surge la conciencia de este objeto y se desarrolla, se configura, entonces este contenido puede aparecer como lo dado por la sensación (sentimiento), como sensiblemente representado, como procedente del exterior» (1980: 140-141). A decir de Ferrater Mora, «se puede considerar al espíritu en su aspecto teórico o práctico: en el primero es conciencia de lo individual, y este es el tema de la estética, o conciencia de lo universal concreto, y este es el tema de la lógica; en el segundo se le puede considerar querer de lo individual, o economía, o como querer de lo universal, o ética (1970: 150).

pues sensibilidad y racionalidad han de entrar en equilibrio en el sujeto de la experiencia estética. El ejemplo brindado por Schiller resulta bastante esclarecedor:

Un hombre puede sernos agradable por lo servicial, puede hacernos pensar con su conversación, puede movernos a respeto por su carácter y, por último, independientemente de todo esto y sin que para juzgarle tomemos en consideración ninguna ley ni ningún fin, puede también gustarnos en la simple contemplación y por su mera apariencia. En este último sentido, lo juzgamos estéticamente. De ese modo, hay una educación para la salud; otra para la opinión; una tercera, para la moralidad; y otra, en fin, para el gusto y la belleza. Esta última tiene por finalidad formar, en la mejor armonía posible, el todo de nuestras fuerzas sensibles y espirituales (1963: 117).

Del ejemplo, identificamos que aun cuando se presenten la educación física (salud), racional (opinión) y moral, la educación estética, entendida como la apreciación de la belleza y la justificación del gusto, armoniza la tensión entre lo sensible y lo inteligible. Nótese que la dimensión afectiva de la educación estética, a través de la belleza y el gusto, adquiere una dimensión humanista. En la perspectiva de Schiller, el gusto era la única capacidad de producir la necesaria armonía de entre sensibilidad e inteligibilidad de los hombres, pues «todas las otras formas de percepción separan a los hombres, porque se basan, exclusivamente, en la parte sensible o en la parte espiritual de su ser» (1963: 166). En consecuencia, la educación estética, mediante el logro del juicio estético, ha de propiciar la humanización del hombre.

La concepción de Schiller sobre la educación estética revela alcances políticos, ya que es durante el *estado estético* cuando las personas se sienten ciudadanos libres y con los mismos derechos

que un noble. Asimismo, sostiene que el juicio estético, es decir, la valoración del objeto estético, es la capacidad idónea que les permitirá interrogarse sobre su condición. Por ello, asevera que «en el reino de la apariencia estética, se cumple el ideal de la igualdad» (1963: 168). En síntesis, Schiller considera que en la educación estética el juicio estético es una forma humanizadora de integrar la dimensión sensible e inteligible del hombre para que, de ese modo, alcance la libertad y la igualdad.

3. LA EXPERIENCIA ESTÉTICA: LA COMPRESIÓN DE SUBJETIVIDADES

Desde la óptica de Friedrich Schiller, el arte se compone de objetos cuya naturaleza estética interpela los sentidos y orienta hacia el *estado estético*, vale decir, la experiencia estética. Hans Robert Jauss señala que dicha experiencia expresa «la actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte» (2002: 29); no obstante, aclara que «si en otro tiempo el goce, como modo de apropiación del mundo y autoconciencia, legitimó el trato con el arte, hoy la experiencia estética es considerada solo si deja tras de sí todo placer y se eleva al ámbito de la reflexión estética» (2002: 34). Por un lado, reconocemos el intento de despojar el tradicional matiz placentero que se le otorga a la experiencia estética; por otro lado, identificamos el alto nivel de conciencia que demanda. Entendemos, entonces, que la experiencia estética es una forma de captar el mundo mediante el goce inteligible y reflexivo con el objeto artístico.

Según Jauss, la experiencia estética hace posible la liberación de los sujetos de sus quehaceres cotidianos mediante tres planos: a) la conciencia productiva, al crear mundos a través del arte; b) la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir la realidad de una manera distinta; c) la conciencia intersubjetiva, al valorar las sugerencias del objeto artístico (2002: 41). Se deduce, entonces, que la experiencia estética es entendida como

una vivencia de naturaleza comunicativa liberadora en la que el emisor y el receptor acuden en búsqueda de la comprensión de sus subjetividades, ya sea desde la creación, la percepción y la valoración. Por lo tanto, la experiencia estética, desde una óptica comunicativa, consiste en la confluencia de las subjetividades del emisor y el receptor en aras de la mutua comprensión.

Jauss esclarece la expresión real de esta lógica comunicativa de la experiencia estética a través de tres conceptos de la tradición estética: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. Sobre el primer concepto, asevera que

Poiesis, entendida como «captación poietica», designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivia extrañeza; haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico (2002: 42).

De la cita, se puede reconocer que la experiencia estética de la creación requiere la «captación» consciente de las «extrañezas» del mundo exterior, vale decir, la aprehensión intuitiva de los aspectos «poco claros» de la realidad. Del mismo modo, propicia el encuentro con el conocimiento, claro está un conocimiento distante de la abstracción científica y de la utilidad práctica. Se infiere, entonces, que la *poiesis* en tanto captación otorga al creador el conocimiento sensible. Respecto a la *aisthesis*, Jauss refiere que este concepto: «designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la *aisthesis*, se

opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual» (2002: 42).

La experiencia estética, en tanto *aisthesis*, expresa una percepción renovada del receptor aun cuando el objeto artístico aluda a la cotidianidad del mundo. Debemos entender, además, que dicha renovación ya sugiere de por sí un nuevo saber, aunque de naturaleza intuitiva contrapuesta al saber metódico. Por un lado, la *poiesis* capta una extrañeza del mundo para decirla artísticamente; por otro lado, la *aisthesis* intuye dicha extrañeza para comprenderla estéticamente. En efecto, captación e intuición se manifiestan como formas de conocimiento tan distintas del saber racional y técnico, pero tan eficaces como ellas para la comprensión del mundo. La *poiesis* y la *aisthesis* mantienen una diferencia de fondo frente a la *catharsis*, pues esta última, además de ser un saber, refleja un proceder. Al respecto, Jauss precisa que la *catharsis* «designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción» (2002: 43).

Si bien la *catharsis* expresa la liberación en términos afectivos, en términos estéticos revela el encuentro entre la «captación» del emisor y la «intuición» del receptor, encuentro que potencialmente ha de propiciar la identificación comunicativa y las respuestas afectivas del sujeto de la experiencia estética. No obstante, Jauss especifica que dicha experiencia trasciende el presente. En su aspecto receptivo, afirma que la experiencia estética nos lleva a mundos de fantasía, así como «echa mano de experiencias futuras y abre el abanico de formas posibles de actuación; permite reconocer lo pasado o lo reprimido y conserva, así, el tiempo perdido» (1986: 40). En cuanto al aspecto comunicativo,

la apreciación de Jauss resulta más intuitiva, pues supone que, así como permite saborear lo que en la vida resulta inalcanzable y difícilmente soportable, también «ofrece la posibilidad —frente a todas las funciones y situaciones— de comprender la realización en sí misma como un proceso de formación estética» (1986: 40). En síntesis, la naturaleza comunicativa de la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catharsis* expresan los modos de la experiencia estética en tanto formas de conocimiento; además, en el presente, permite el reconocimiento de las vivencias del pasado y las aspiraciones del futuro.

4. ASEDIOS DE SEMIÓTICA TENSIVA: CAPTACIÓN IMPRESIVA, PRESENCIA Y EMOCIÓN

La experiencia estética, desde la óptica de Jauss, se expresa en la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catharsis*. Por tal motivo, se puede señalar que los objetos estéticos sintetizan una singular experiencia del mundo durante su creación y su recepción. En el caso de la comunicación intersubjetiva a través de los textos literarios, el esfuerzo del receptor estará orientado a reconocer la experiencia subyacente de la escritura expresada discursivamente, pues dicha experiencia «tiene que ser captado en su *devenir*, en el movimiento mismo (el flujo) que lo lleva a tomar forma en su discurso» (Fontanille 2012: 257). En efecto, el acercamiento semiótico tensivo habrá de considerar que «el sujeto», la instancia de la enunciación, es indisociable de su «objeto», en el discurso literario; por lo tanto, «el análisis no puede disociarlos sin asumir el riesgo de destruir la esencia misma de lo que tiene en mira» (Fontanille 2012: 257).

Un primer paso para el asedio semiótico tensivo consiste en reconocer la «captación impresiva» del discurso literario. A decir de Jaques Fontanille, esta captación permite al lector la manifestación directa de su relación sensible con el mundo,

ya que le otorga el acceso a los valores estéticos, discursivos, narrativos y pasionales mediante el reconocimiento de cualidades y cantidades perceptivas, por ejemplo, el ritmo, el espacio iluminado y las relaciones entre las partes de una totalidad figurativa (2012: 261-262). En ese sentido, el texto estético «muestra» la *estesis* del escritor, esto es, la captación impresiva de los fenómenos, la cual «desembocaría en el sentimiento de la *presencia de los valores* en el discurso» (2012: 262). En síntesis, a través de la «captación impresiva» se inicia el asedio semiótico tensivo sobre una forma singular de *presencia* en el mundo.

La «captación impresiva» permite el reconocimiento de la *presencia*, el primer modo de existencia de la significación, cuya plenitud sería siempre una meta por conquistar (Fontanille y Zilberberg 2004: 117). Si bien la enunciación registra gramaticalmente la *presencia*, por ejemplo, la inclusión del pronombre «yo», la «significación» se desentrañará cuando dicho «yo gramatical» se aborde en tanto un «yo sensible» configurado por su interacción con el espacio, el tiempo y las variedades enunciativas. Sobre la *presencia*, Fontanille afirma que: «es la propiedad mínima de una instancia de discurso, cuya realización lingüística más corriente es la deixis, pero que puede ser captada mucho más allá de la morfología lingüística de la deixis y del verbo. La instancia de discurso toma posición en un campo, que es, ante todo, un campo de presencia sensible y perceptiva» (2012: 268).

El «campo de presencia» es el «dominio espacio-temporal en el que se ejerce la percepción» (Fontanille y Zilberberg 2004: 118) y que configura la dimensión experiencial de la *presencia*. Por tal motivo, en el análisis semiótico tensivo, antes que señalar que la voz poética «afirma», será propicio destacar sus sentimientos, sus deseos y su voluntad u otros procesos generados por la experiencia perceptiva. Como esclarece Jaques Fontanille, «se trata aquí

de la presencia viviente (*presentación* y no *representación*), es decir, de la capacidad del texto literario para producir efectos de presencia, basados en el poder de la *presentación deíctica* de la enunciación (2012: 268). Por ello, para producir efectos de presencia, la voz poética recurre a la *presentación* «imperfecta» del mundo que «afecta» la percepción del receptor y le transfiere el sentimiento de incompletitud. En efecto, para aprehender la *presencia*, será necesario asediar dicha *presentación* imperfecta e incompleta.

Desde el lado de la recepción, se puede reconocer dos efectos de la *presencia*: la *felicidad* y la *emoción estética*. Si el campo de presencia es ocupado por el enunciatario en un sentido casi hedonista, se percibe la *felicidad*; pero si es ocupado por el «cuerpo a cuerpo» entre el texto literario y el enunciatario, se percibe la *emoción estética*. Igualmente, si la *emoción estética* se produce por la impresión de *plenitud* de manera fugaz, proporciona la *estesis*; y si es de forma durable, genera el sentimiento de coherencia o de perfección. Siguiendo las ideas de Husserl, Fontanille considera tres condiciones para alcanzar la *emoción estética*: a) *la densidad de partes y aspectos percibidos*, por ejemplo, la percepción de la fluidez de tonalidades distintas; b) *la intensidad de las percepciones*, bien mediante la *tipicidad*, al representar lo general, por ejemplo, los roles y tipos literarios, bien mediante la *iconicidad*, al producir impresiones de realidad y de una presencia más viva; c) *la variedad cualitativa de los aspectos*, expresada, por ejemplo, en la percepción multimodal y en la diversificación figurativa (2012: 274).

En resumen, el asedio semiótico tensivo pretende aprehender la esencia afectiva e intelectual de la enunciación, vale decir, los atributos de la *poiesis*. Por ello, para efectos del presente estudio, la «captación impresiva» será el proceso inicial para la percepción sensible e inteligible y el reconocimiento de la

presencia expresada en la *presentación* discursiva de los poemas infantiles de César Vallejo. Del mismo modo, según la singularidad poética, se reconocerán las condiciones orientadas a conseguir la *emoción estética* del lector infantil, en otras palabras, los rasgos de la *aisthesis*. Finalmente, se explorará las posibilidades de la *catharsis* sugeridas por la potencial admiración simpatética, catártica o irónica que alcanza cada poema.

5. «ESTIVAL»: LA EDUCACIÓN DE LA SOLIDARIDAD

Estival

En una roja tarde de verano
cruzó como una sombra penitente,
el calmoso perfil de un indigente
alargando doquier la débil mano.

Rumorosa de júbilo la gente
veía con desdén al pobre anciano,
era un parque de fiesta, donde en vano
suplicaba el ayuno amargamente!

Luego, desengañada, paso a paso
la trémula visión de la pobreza
perdióse entre las sombras del ocaso.

En la mugrosa túnica que huía
el sol en un milagro de grandeza
lloraba una radiante pedrería...!

(Vallejo 1991: 24)

5.1. Presentación: «el calmoso perfil de un indigente»

«Estival» es un soneto que, a través de la musicalidad, la realidad mágica y el claro-oscuro de la terminología, expresa sus ecos románticos. El poema muestra una escena de verano en la que un anciano hambriento «suplica el ayuno», pero sus ruegos no son escuchados; por el contrario, es duramente menospreciado por la gente que, «rumorosa de júbilo», se divierte en una fiesta. La perspectiva realista expresada en los dos cuartetos cambia a una dimensión más idealizada en los dos tercetos, pues la mugrosa túnica se convierte en una radiante pedrería. La voz poética, al percibir una «situación incompleta» manifiesta su *presencia* mediante el lenguaje de la «cotidianidad» (tarde, sombra, perfil, mano) y de la «fantasía» (túnica, milagro y pedrería), así como a través de la narratividad (cruzó, suplicaba, perdióse, huía) y la rima consonante.

Sobre «Estival», Luis Monguió comenta que resulta significativo por «mostrar el primer ejemplo vallejiano de una visión de la mendicidad y la pobreza en contraste con la alegría de un día de fiesta y el egoísmo de los festejantes, tema que habrá de ser insistente en el poeta» (1960: 86); Ricardo González Vigil señala que el poema «ostenta un aire de moraleja, enseñando a ser caritativos con los indigentes, cuanto más si estos son ancianos» (1991: 25). Afirma, además, que este poema «parece nutrirse de una narración oral bastante extendida en el mundo andino, como puede atestiguararse en las versiones del dios Tonapa, Ticci Wiracocha o Pariacaca [...]» (1991: 25).

5.2. Develación de la *poiesis*: la narratividad

La voz poética expresa su «captación impresiva» mediante la narratividad. Este procedimiento percibe las acciones del anciano indigente (pedido, súplica, retiro y huida) y la intensidad

en ascenso de sus sentimientos (calma, amargura, frustración y aversión); así como la afectividad *en descenso* recibida por «la gente» (indiferencia, desprecio, indolencia, insensibilidad). Si observamos detenidamente el procedimiento narrativo de la voz poética, se puede reconocer el deseo de sintetizar su experiencia estética a modo de instantáneas estróficas: primera estrofa, calma-pedido-indiferencia; segunda estrofa, desprecio-súplica-amargura; tercera estrofa, desengaño-retiro-indolencia; cuarta estrofa, aversión-huida-insensibilidad. En efecto, presenciamos una narratividad concentrada en la percepción de las acciones, sentimientos y afectividad recibida por el personaje, los cuales provocan «efectos» de realidad en el lector.

Consciente de su potencial receptor infantil, la voz poética concibe su enunciación a modo de un cuento, por ello, prioriza el «campo de presencia» a partir de las referencias espacio-temporales. Imaginariamente, encamina hacia un espacio difuso: «En una roja tarde de verano» y presenta al «personaje» mediante el símil «cruzó como una sombra penitente»; luego, nos dirige hacia «un parque de fiesta» donde percibe el júbilo y el desprecio de la gente; posteriormente, nos «acerca» al inicio del alejamiento «por entre las sombras del ocaso»; finalmente, nos «conduce» a una situación milagrosa. El recorrido narrativo de los cuartetos «va» de un espacio fantasioso hacia uno real, y el de los tercetos, de un espacio real a uno fantasioso, lo cual revela que la voz poética conoce las expectativas estéticas de su potencial lector. En efecto, la narratividad configura una *poiesis* que conjuga realidad y fantasía; por lo tanto, resulta acorde a la sensibilidad infantil.

5.3. Irradiación de la presencia: captación y mira

Partiremos al encuentro de la significación desentrañando la *presencia* de la voz poética mediante los conceptos de *captación*

y *mira*³. En principio, la *presencia* de la voz poética se reconoce a través de su *captación* difusa de las circunstancias, por tal motivo, recurre a la mención del espacio impreciso y al símil: «En una roja tarde de verano / cruzó como una sombra penitente»; no obstante, la *mira* precisa de la afectividad devela su capacidad sensible para interiorizar «el calmoso perfil de un indigente, alargando doquier la débil mano». En la segunda estrofa, con la *mira* más potente, la voz poética puede «reconocer» el júbilo y el desdén de «la gente», así como el sufrimiento y la amargura del anciano. A cierta distancia, en la tercera estrofa la voz poética *capta* la frustración del anciano y, en la cuarta estrofa, a mayor distancia, la aversión. En síntesis, durante el recorrido narrativo la voz poética configura su *presencia* sensible.

Si la narratividad «asoma» la *presencia* de la voz poética; la *captación* y la *mira* irradian su naturaleza sensible. En primera instancia, «mira» la confianza del anciano expresada en el «calmoso perfil» y en el acto de alargar su débil mano a todos. A mayor proximidad, mayor potencia de la *mira* para distinguir los sentimientos contrapuestos: el júbilo y el desdén de «la gente»; pero también para percibir el sufrir y la aparición de la amargura, la cual genera desconfianza del anciano. La *captación* de la frustración revela una *presencia* sensitiva e intelectual, ya que, aun a cierta distancia, «siente» la variación en *ascenso* de la amargura y de la desconfianza, y «reconoce» la causalidad de los acontecimientos («luego»). Por último, la voz poética solo «capta» la huida del anciano que, metonímicamente, refiere su aversión. En resumen, la *captación* y la *mira*, al centrarse en la

3 Fontanille sostiene que la aprehensión del mundo depende de la distancia, mayor o menor, entre lo que es puesto en la *mira* (*aparición*) y lo que es *captado* (*apariciencia*). Precisa que «la *mira* se caracteriza por las variaciones de su *intensidad*; la *captación*, por las variaciones de su *extensión*» (2012: 269).

afectividad variante del «personaje», configuran la sensibilidad de la *presencia* de la voz poética.

5.4. La identificación simpatética: la solidaridad afectiva

La *presencia* de la voz poética mediante la narratividad conduce a la identificación simpatética, entiéndase la emoción estética consistente en ponerse en lugar del yo ajeno y que «lleva al lector o al espectador a solidarizarse, a través de la emoción con el héroe sufriente» (Jauss 1986: 270). Las acciones del anciano, en realidad, revelan el estado afectivo de «la gente». Si extender la mano «doquier» expresa confianza en la humanidad, el desdén colectivo comunica la ausencia de compasión ante el sufrimiento humano. Al ver «desengañada» su confianza, asume el anciano indigente la necesidad de alejarse de un mundo habitado por personas ajenas a los principios solidarios, por ello, huye.

Nuestro mundo es un «parque de fiesta» donde el hombre vive en júbilo, pero no desea «compartir» dicha alegría con el prójimo. Entonces, se puede afirmar que César Vallejo, de manera profética, temía la intensificación del sufrimiento de uno y la indiferencia de otros; por ello, apela a la solidaridad afectiva del lector para con el anciano indigente. En efecto, la voz poética supone que la solidaridad con el sufriente será el principio humano que acrecienta la confianza en los hombres y, en efecto, el mundo se torne habitable. Sin dudas, «Estival» es un poema en el que la voz poética aspira a instalar la emoción empática en el lector infantil.

6. «EL BARCO PERDIDO»: LA EDUCACIÓN DE LA IMAGINACIÓN

El barco perdido

A Julio Eduardo Manucci

Fatigado al mediar la tarde fría
ungida de oro y éter,
he pensado con pena horas enteras
en lo que he sido un día!

Tuve un pocito de agua entre alcanfores,
donde jugué a las naves,
con una linda escuadra que se fuera
con banderas y flores!

Tuve un pocito de agua, y también tuve
un lindo barco gualda,
un barco favorito que era de oro
a la luz de esmeralda...

Fatigado al mediar mi vida triste,
he pensado con pena
en el perfil proscrito de ese barco
que ahora ya no existe!

¡Oh verde azul del agua entre alcanfores,
donde jugué a las naves,
las naves de mi infancia que fletara
con mis mieles mejores!

¡Oh lindo barco gualda que te fueras
yo no sabré hasta dónde!
Ahora que me ahogo en mi Conciencia,
qué bueno si volvieras...!

(Vallejo 1991: 39)

6.1. **Presentación: «el perfil proscrito de ese barco»**

«El barco perdido» es un poema de tono evocativo-reflexivo en cuyos veinticuatro versos (seis cuartetos) se aborda el recuerdo de la infancia desde un presente juvenil. Desde el título, el poema recurre a un juguete, un barco, para despertar la inocencia infantil y la imaginación melancólica. La voz poética, al sentirse «fatigado» por la vida, evoca con nostalgia su niñez, pues el presente lo ahoga en su «conciencia». El recuerdo del «lindo barco» constituye el motivo poético que modera el lamento del presente juvenil. La atmósfera infantil se construye mediante el tono sensible (pocito de agua, un barco favorito) y el matiz lúdico («donde jugué a las naves»); no obstante, la voz poética muestra una actitud de inconformidad con el presente: «he pensado con pena horas enteras / en lo que he sido un día!».

Para Luis Monguió, «El barco perdido» destaca por la presencia de «tonalidades características del Vallejo posterior: evocación de cosas familiares y de la infancia para lanzar la emoción del poeta el día en que escribe, procedimiento que Vallejo empleará luego constantemente, y el uso del lenguaje corriente, vernacular, como ese “yo no sé” y ese “qué bueno” que saben a pueblo» (1960: 87); para Ricardo González Vigil significa «un nítido avance artístico, en comparación con las composiciones de Vallejo difundidas antes en *Cultura Infantil*. [...] Se limita a abordar un tema infantil, pero en tanto recreado por la nostalgia de quien ya está distante de la niñez» (1991: 40); por su parte, Raúl Hernández Novás afirma que «es un curioso antecedente del lenguaje coloquial y la visión infantil que luego caracterizarán a algunos textos de *Trilce*» (1988: 98).

6.2. **Acercamiento a la poiesis: la intermitencia**

La voz poética presenta su «captación impresiva» mediante el recuerdo. Este proceder sintetiza la alternancia del presente-

pasado («he pensado con pena horas enteras / en lo que he sido un día!»), de la experiencia emotiva-racional («¡Oh lindo barco gualda que te fueras / yo no sabré hasta dónde!»), de la consonancia-asonancia y de la exquisitez-sencillez del lenguaje («¡Oh verde azul del agua entre alcanfores, / donde jugué a las naves, / las naves de mi infancia que fletara / con mis mieles mejores!»). Si a ello consideramos que de una estrofa a otra la «emotividad» de la voz poética experimenta una variación exclamativa en *ascenso*, entonces diremos que estamos frente a una sensibilidad en constante tensión. En consecuencia, el recuerdo se configura como el espacio idóneo para que la voz poética transmita la intermitencia de los tiempos, las emociones, los ritmos y lenguajes, elementos cuyo principal efecto es garantizar la existencia de una sensibilidad.

Discursivamente, la voz poética desea transmitir la intermitencia temporal de dos afectividades: la infantil y la juvenil, por ello, recurre a una *poiesis* evocativa. En su «campo de presencia», la *extensión* del tiempo otorga *intensidad* a la experiencia («he pensado con pena horas enteras / en lo que he sido un día!»), la emotividad infantil pasada convive con la racionalidad juvenil presente («he pensado con pena / en el perfil proscrito de ese barco / que ahora ya no existe!») y la ternura de lo vivido se intercala con la reflexión de la vivencia («¡Oh lindo barco gualda que te fueras / yo no sabré hasta dónde! / Ahora que me ahogo en mi Conciencia, / qué bueno si volvieras...!»). Como se aprecia, la intermitencia afectiva configura una *poiesis* evocativa orientada a despertar la sensibilidad del lector que ha «perdido» físicamente el barco de su niñez.

6.3. Irradiación de la *presencia*: *exteroceptividad* e *interoceptividad*

A fin de anclar temporalmente en la *semiosis* del poema, reconoceremos la *presencia* mediante el acercamiento a la *exteroceptividad* y la *interoceptividad*⁴ de la voz poética. Exteriormente, notamos que la *presencia* enfatiza, en dos momentos, las circunstancias: al inicio del poema: «Fatigado al mediar la tarde fría»; y en «medio» de este: «Fatigado al mediar mi vida triste». La idea de «medio» revela la intermitencia de un antes a un después. En otras palabras, el intersticio de la edad. No obstante, la imagen táctil-visual (ungida de oro y éter), visual-olfativa (tuve un pocito de agua entre alcanfores) y táctil-olfativa (también tuve / un lindo barco gualda) manifiesta que la voz poética siente *felicidad* al instalarse en el pasado infantil. En efecto, la *exteroceptividad* permite percibir la sensibilidad de la *presencia*.

Interiormente, los estados de ánimo de la *presencia* construyen los tópicos del poema. La afectividad de la *presencia* resulta intermitente, ya que intercala la *intensidad* (profundidad) y la *extensión* (duración) de sus emociones. En un primer momento, a la tristeza *intensa* por su «ser» pasado (estrofa 1: «he pensado con pena horas enteras / en lo que he sido un día!») le sigue la alegría *extensa* que abarca dos estrofas (estrofas 2 y 3: «Tuve un pocito de agua...»). En un segundo momento, a la pena *extensa* que «dura» desde la primera estrofa, aunque esta vez por el barco de la infancia (estrofa 4: «he pensado con pena / en el perfil proscrito de ese barco»), le sigue la alegría *intensa* expresada en la «exclamación» continua (estrofa 5: «¡Oh verde

4 A decir de Marcos Mondoñedo, la *exteroceptividad* designa el estado de las cosas y «los elementos inscritos en el mundo exterior o plano de la expresión» (2012: 197); mientras que la *interoceptividad* refiere los estados de ánimo y «los elementos inscritos en el mundo interior o plano del contenido» (2012: 198).

azul del agua...» y 6: «¡Oh lindo barco gualda que te fueras...»). A partir del reconocimiento de la *interoceptividad* de la *presencia*, entonces destacamos como tópico la intermitencia de la nostalgia y la alegría de la voz poética.

Además de presentar su afectividad en tensión, la voz poética «acude» a su inteligibilidad para avalar su *presencia*. En ese sentido, su experiencia del presente se muestra mediante el razonamiento sobre el ser: «he pensado... / en lo que he sido un día» y la existencia: «he pensado... / en el perfil proscrito de ese barco / que ahora ya no existe». Nótese, además, que la voz poética «desea» recuperar la sensibilidad infantil del pasado para «equilibrar» la inteligibilidad juvenil del presente: «Oh lindo barco gualda que te fuera!... / Ahora que me ahogo en mi Conciencia, / qué bueno si volvieras...!». En efecto, la exteroceptividad y la interoceptividad configuran la sensibilidad oscilante y la inteligibilidad reflexiva de la *presencia* de la voz poética.

6.4. La identificación irónica: la imaginación reflexiva

La sensibilidad intermitente, la *exteroceptividad* y la *interoceptividad* de la *presencia* conducen a la identificación irónica, entendiéndose «un nivel de recepción estética, en el que al espectador o lector se le traza solo una identificación esperable que, luego, es ironizada o rechazada del todo [...] provocando así su reflexión estética y moral» (Jauss 1986: 283). El pensar *intenso* y *extenso* revela una «incompletitud» en la voz poética, por ello, «acude» al pasado para «completar» imaginativamente su presente. Así, la evocación imaginativa del «barco» es una acción que pretende «dar respiración» al «mediar la tarde fría» de la juventud. Además, la ironización de la «conciencia» asfixiante es síntoma de que la racionalidad resulta insuficiente para el ser humano. En síntesis, «El barco perdido», por intermedio de la *poiesis* y la *presencia*, induce a la reflexión estética del lector.

En consecuencia, la voz poética nos sugiere la necesaria recuperación de la imaginación infantil para sobrellevar la asfixiante racionalidad. Sentir el mundo mediante imágenes visuales, olfativas y táctiles remite a la necesidad de aprehender sensorialmente la realidad. Además, «instalarse» en el recuerdo de un «juguete» para vivenciar un mundo despojado de pretensiones utilitarias explica la imprescindibilidad de revivir las afectividades. Asimismo, para «moderar» la duradera tristeza «real» se exige el inmediato auxilio de la fugaz alegría «imaginada»; por ello, la ternura infantil deberá estar atenta para «salvar» del naufragio a la racionalidad juvenil. Queda claro, entonces, que la vida del ser humano requiere que su conocimiento inteligible juvenil se complemente con su conocimiento sensible infantil.

La *exteroceptividad* y la *interoceptividad*, en efecto, configuran la afectividad oscilante y la reflexividad para «provocar» la reflexión estética del lector infantil. Aun cuando imaginativamente la voz poética se instala en el pasado, en el presente es consciente de lo que ha sido y de lo que ya no existe, vale decir, de la irrecuperabilidad del tiempo. Si consideramos que la *poiesis* se realiza en circunstancias en que la voz poética se ahoga en su «conciencia» y que, sin embargo, ocurre la «aparición» del poema; entonces inferimos que la imaginación permite recuperar sensiblemente al hombre sumergido en su racionalidad, por ello, reflexiona y desea: «qué bueno si volvieras...!». Se puede aseverar, entonces, que César Vallejo, guiado por su vocación pedagógica humanista, apostaba por la recuperación imaginativa de la sensibilidad infantil. Por tal motivo, «El barco perdido» se constituye como un poema que interpela la sensorialidad del lector infantil para luego orientar su reflexividad sobre la trascendencia del espíritu imaginativo.

7. «LA MULA»: LA EDUCACIÓN DE LA COMPASIÓN

La mula

Carretero de bronce! Ya no encones
las ancas de tus mulas desangradas;
tú que llevas también en tus pulmones
las huellas de cien cruces arrastradas.

Yo no sé qué siniestras emociones
en sus carnes están encarceladas;
y a tu aullido de alcohol, sus corazones
ofician subterráneas carcajadas...

Por las calles, eternas pasajeras
de monótono rumbo y acre tufo,
retornan, como sombras pordioseras.

Desarma tu interés...! Ya el sol naufraga,
y en tus espaldas signa en tono bufo
una lonja rubí, como una llaga!

(Vallejo 1991: 47)

7.1. *Presentación*: «Carretero de bronce! Ya no encones»

«La mula» es un soneto en el que la voz poética se dirige al «Carretero de bronce» para «ordenarle» que ya no lastime a las mulas, pues, tal como ellas llevan las huellas del sufrimiento en las ancas, él las lleva en sus espaldas. Predominantemente, presenta figuras de sentido, metáfora: «Carretero de bronce», hipérbole: «las huellas de tres cruces arrastradas», personificación: «sus corazones / ofician subterráneas carcajadas», oxímoron: «eternas pasajeras», símil: «como sombras pordioseras» e imagen: «una lonja rubí». Observamos recurrentes referencias al cuerpo

(ancas, pulmones, carnes, corazones, espalda, llaga) y, mediante la actitud apostrófica, se reconoce el tono compasivo de la voz poética («tú que llevas también en tus pulmones») y su enfática petición al tú lírico («Desarma tu interés»).

Sobre «La mula», Juan Larrea afirma que es un poema cuyo sentimiento caracteriza la posición ética y estética que «muchos años después se traducirá en la posición equivalente de Vallejo ante la situación social de las naciones» (1978: 222); Ricardo González Vigil considera que, al igual que «Estival», pretende transmitir una enseñanza de la compasión y añade que parecería estar aludiendo a un indígena, ya que «el vocablo bronce connota el color bronceo o bronceado del carretero: un indio o, en todo caso, un cholo» (1991: 48); Gonzalo Espino comenta que, de manera metafórica, en este poema «la trama humana hace que la bestia sea un pretexto para hablar del hombre, dentro de un simbolismo que acoge la soledad y pobreza» (1992: 55).

7.2. Acercamiento a la *poiesis*: la comunicación intersubjetiva

La voz poética presenta su «captación impresiva» mediante la comunicación intersubjetiva con el tú lírico, es decir, la interacción afectiva con el receptor interno del poema. Consciente de tal propósito, utiliza la apelación directa e indirecta: la primera para «suplicarle» la restricción de una acción («Carretero de bronce! Ya no encones») y la disolución de un sentimiento («Desarma tu interés...! Ya el sol naufraga»); la segunda para sensibilizarlo («tú que llevas también en tus pulmones / las huellas de cien cruces arrastradas»). En efecto, se «persigue» la comunicación intersubjetiva mediante la interafectividad entre la «compasión» de la voz poética y «la impiedad» del Carretero de bronce, y a través del «sufrir compartido» entre este Carretero y las mulas.

En su proceder discursivo, la voz poética también expresa la comunicación intersubjetiva entre el yo lírico, el tú lírico y el objeto lírico; por ello, distribuye el auditorio: la primera estrofa para interpelar al tú (el Carretero de bronce), la segunda para presentar el no-saber del yo; la tercera para «describir» el regreso de «ellas» y la cuarta estrofa para interpelar nuevamente al tú. En tal sentido, la «reiterativa» apelación al tú lírico sugiere que es quien requiere mayor comunicación intersubjetiva, pues carece de «compasión»; la descripción del retorno de las mulas las convierte en «cuerpo» de compasión; y la «poca» referencia textual al yo implica que, como «cuerpo» mediador de la compasión, su importancia es, sobre todo, más cualitativa. En síntesis, la compasión posibilita la *poiesis* y, a su vez, es el sentimiento que propicia la comunicación intersubjetiva.

7.3. Irradiación de la *presencia hospitalaria*

Iremos tras la significación del poema considerando que la voz poética se presenta a modo de *presencia hospitalaria*⁵. En el primer instante de intersubjetividad, la compasión de la voz poética permite «comprender» la impiedad del tú. Por ello, desde el inicio reconoce el metálico sentimiento del tú lírico y lo nombra con la metáfora «Carretero de bronce». Del mismo modo, percibe su vivaz «sufrimiento» y lo expresa recurriendo a la hipérbole «las huellas de cien cruces arrastradas». En un segundo instante de intersubjetividad, la compasión hace posible conocer el sentir viviente de las mulas a través de la personificación «sus corazones / ofician subterráneas carcajadas...».

5 Herman Parret considera que la *hospitalidad de la presencia* genera el otro como una *presencia* que somete por su vivacidad y, por lo tanto, es propulsa la convivialidad, un vivir juntos el presente viviente (2008: 211). Aclara, además, que la intersubjetividad radica en la comprensión de la carne del otro no por estar «frente a frente», sino porque se le «hace frente», es decir, existe interafectividad con él (2008: 213).

La *presencia hospitalaria* percibe al otro, el Carretero de bronce y las mulas, como cuerpos que generan la intersubjetividad. En su relación con el Carretero de bronce, la voz poética no presenta la compasión como imperativo, ni como atributo distintivo de su ser, sino como un sentimiento con potencia para evitar la crueldad (encones) y diluir el individualismo (tu interés). Sin embargo, tensivamente, la compasión de la voz poética ha surgido previa a la *poiesis* y ha sido «despertada» por la subjetividad del otro, en este caso, la indolencia del Carretero de bronce hacia las mulas. Así, percibimos que la voz poética al «hacer frente» al tú lírico permite la comunicación intersubjetiva entre la compasión y la indolencia. De esta manera, mediante la *presencia hospitalaria* se dilucida la siguiente idea: la intersubjetividad permite la socialización de las afectividades.

En la relación entre el Carretero de bronce y la mula, la compasión adquiere una dimensión más prescriptiva, pues se recurre a la «analogía»: tú vives lo que él vive; en efecto, tú sientes lo que él siente. Al afirmar «tú que llevas también en tus pulmones / las huellas de cien cruces arrastradas», la voz poética pretende inducir a que el Carretero de bronce al haber vivido el «mismo» sufrimiento de las mulas, entonces debe «sentirlo» en cuerpo propio, pues si el hiriente golpe provoca el sangrado de las ancas, el trabajo arduo provoca una herida muy roja en su espalda. En efecto, por intermedio de la *presencia hospitalaria*, la voz poética, para evitar que los deseos individuales «omitan» la *presencia* del otro, «comunica» su compasión al Carretero de bronce y, por extensión, al lector infantil.

7.4. La identificación catártica: la compasión intersubjetiva

La *presencia hospitalaria* de la voz poética encamina hacia la identificación catártica, entiéndase la actitud estética «que traslada al espectador desde los intereses reales y los vínculos

emotivos de su entorno, a la situación de héroe sufriente u oprimido, para provocar —por la conmoción trágica o el alivio cómico— una liberación de su ánimo» (Jauss 1986: 277). La comunicación intersubjetiva entre la voz poética, el Carretero de bronce y las mulas transmite el sentir compasivo. En un inicio, la voz poética «siente» el sufrimiento de las mulas y, provisto de dicha sensibilidad, intenta «aplacar» la furiosidad del Carretero de bronce mediante la petición «Ya no encones /las ancas de tus mulas desangradas». Inmediatamente, pretende «despertar» la compasión del Carretero de bronce aludiendo a la analogía de una misma situación: «tú que llevas también en tus pulmones / las huellas de cien cruces arrastradas». En síntesis, «La mula», a través de la comunicación interafectiva apela a la compasión del lector.

La voz poética configura una ética de la compasión en la que se requiere cercanía, «vivencia» y comprensión del sufrimiento, ya que el despertar de la afectividad compasiva se origina cuando un cuerpo sintiente «hace frente» a otro cuerpo sufriente. En ese sentido, la compasión no es consecuencia de los imperativos sociales expresados en un «¡compadécete!», sino por «vivir juntos» el sufrimiento del otro. Como se aprecia, semióticamente la compasión es un sentimiento que rehúsa la apelación tradicional de «ponerse en el lugar del otro», ya que ello significaría «eliminar» su corporeidad y su sensibilidad y, por el contrario, significa «convivir» con la *presencia* afectiva del otro. En efecto, «La mula» nos sugiere que el sentir compasivo se origina a partir de la comunicación intersubjetiva «con» la compasión del otro.

La *hospitalidad del yo* configura la comunicación interafectiva entre la voz poética, el Carretero de bronce y las mulas para generar la identificación catártica del lector infantil. Considerando la naturaleza sensitiva del poema (ancas,

pulmones, carnes, espalda, llagas), entonces reconocemos que la compasión requiere la comprensión del cuerpo sufriente del otro, ya que es el primer paso para despertar la subjetividad. De ello inferimos que la afectividad compasiva es consecuencia de la inteligibilidad y la sensibilidad de las personas. Se puede afirmar, entonces, que César Vallejo, consciente de ser un poeta docente, confiaba en la poesía infantil como socializadora de afectividades. Por tal motivo, «La mula» se constituye como un poema que «comunica» e «integra» al lector infantil en la dinámica de la comunicación intersubjetiva de la compasión.

8. LOS POEMAS INFANTILES DE CÉSAR VALLEJO: REFLEXIONES ESTÉTICO-PEDAGÓGICAS

«Estival», «El barco perdido» y «La mula» son poemas infantiles que, además de evidenciar un esforzado y creativo ejercicio de versificación, demuestran la concepción de César Vallejo sobre la educación estética. Siguiendo las coordenadas de la semiótica tensiva, se ha podido reconocer los estrechos vínculos con el idealismo alemán, precisamente con la perspectiva de Friedrich Schiller, pues cada poema se «presenta» como una apelación sensorial a la sensibilidad y a la razón de los lectores infantiles. En términos de Hans Robert Jauss y como manifestaciones de la experiencia literaria, se aprecia cómo la *poiesis* se encamina hacia la *aisthesis* para conseguir la *catharsis*. Puesto que cada poema aparece como una situación de comunicación estética, deseamos destacar su mensaje estético-pedagógico.

En primer lugar, la *presencia* de la voz poética de «Estival» nos permite reflexionar sobre la trascendencia de la solidaridad afectiva. Antes que la caridad material de las personas, lo que sugiere este poema es la práctica de la solidaridad afectiva entre los hombres para que podamos convivir en un mismo lugar. Contrario a la extendida percepción sobre la solidaridad, César

Vallejo concibe que nuestra afectividad solidaria, en realidad, requiere de nuestra disposición sensible para comprender la situación de los demás, por ello, interpela nuestros afectos para percibir los afectos de los demás. Si el lugar en que vivimos se convierte en un parque de fiesta donde se suplica el ayuno amargamente, entonces no estamos en condiciones de trabajar nuestros afectos para calmar la súplica y la amargura del prójimo. A mi juicio, «Estival» es un poema en el que la pedagogía de la solidaridad afectiva hace eco a los corazones del lector infantil.

En segundo lugar, «El barco perdido» aparece ante «nuestros ojos» con la pretensión de despertar la imaginación y la reflexividad, en otras palabras, nuestra imaginación reflexiva. Imaginativamente, la *presencia* de dicho poema se sumerge del presente para arribar al pasado y calmar las agitadas aguas de la conciencia. La experiencia que al final vive la voz poética es sugerente, pues sintetiza razón y emoción, esto es, inteligibilidad y sensibilidad. Acorde con los propósitos de la educación estética, César Vallejo comunica poéticamente la necesidad de que imaginación y racionalidad «convivan». En el ahogo de la conciencia racional, siempre será bueno que la imaginación sensible acuda a su salvación. A mi parecer, «El barco perdido» es un poema en que la reflexión imaginativa orienta el recuerdo feliz del lector que ha zarpado de la infancia y está en camino hacia la juventud.

Finalmente, «La mula» remite intensamente a nuestra sensorialidad y nos esclarece que la compasión es producto de la comunicación intersubjetiva cuando se «hace frente» al cuerpo sufriente del otro. Ante el dolor ajeno, la *presencia* de dicho poema nos aclara que la comunicación intersubjetiva es la vivencia que propicia interiormente la compasión. Para «transmitir» la afectividad compasiva, la voz poética se dirige hacia el Carretero de bronce mediante un lenguaje afectivo antes que en forma

de mandato. Si bien no se sabe qué emociones tienen en sus «carnes» la voz poética, el Carretero de bronce y las mulas, la compasión será un producto de la comunicación intersubjetiva de sus presencias. Notamos, entonces, que César Vallejo presiente que la compasión es, sobre todo, un sentir compartido. En mi opinión, «La mula» es un poema en el que se comunica la pedagogía de la compasión intersubjetiva al lector infantil.

Solidaridad, imaginación y compasión se conjugan en los poemas analizados. Caminar tras las huellas por donde transitó el sentir de César Vallejo al momento de escribir sus poemas infantiles ha sido una experiencia que nos ha permitido revelar su original concepción sobre la educación estética. En tanto comunicación intersubjetiva, comprender dicha concepción ha sido una vivencia en la que conjugaban la afectividad hacia la voz poética y la reflexividad del mensaje; en otras palabras, ha sido una comunicación estética con el autor. Consciente de que las condiciones educativas del presente hacen urgente recuperar la afectividad solidaria, imaginativa y comunicativa, creo que la experiencia estética que nos ofrecen «Estival», «El barco perdido» y «La mula» del poeta-docente César Vallejo nos transmitirá la pedagogía del sentir y, de ese modo, imaginaremos vivencias futuras. A ochenta años de su desaparición, los poemas infantiles de César Vallejo ofician afectos en nuestros corazones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLÓN AGUIRRE, Enrique (2015). «Criterio de esta edición». En BALLÓN AGUIRRE, Enrique (ed.). *César Vallejo. Obra poética completa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, LXXVIII.

ESPINO, Gonzalo (1992). «A 100 años del nacimiento de César Vallejo. El profesor Vallejo y su poesía juvenil». *Revista Tarea*, 30, 49-57.

FERRATER MORA, José (1970). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

FONTANILLE, Jaques (2012). *Semiótica y literatura. Ensayos de método*. Traducción de Desiderio Blanco. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

FONTANILLE, Jaques y ZILBERBERG, Claude (2004). *Tensión y significación*. Traducción de Desiderio Blanco. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

GONZÁLEZ VIGIL, Ricardo (1991). «[Notas y comentarios]». En VALLEJO, César. *Obra poética. (Obras completas T. I)*. Edición crítica, prólogo, bibliografía e índices de Ricardo González Vigil. Lima: Banco de Crédito del Perú, 25-48.

HEGEL, Georg (1980). *Introducción a la historia de la filosofía*. Traducción del alemán y prólogo de Eloy Terrón. Buenos Aires: Aguilar.

HERNÁNDEZ NOVÁS, Raúl (1988). «[Comentario a] El barco perdido». En HERNÁNDEZ NOVÁS, Raúl (ed.). *Poesía completa*. La Habana: Centro de Investigaciones Literarias-Casa de las Américas, 98.

JAUSS, Hans (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayo en el campo de la experiencia estética*. Traducción de Jaime Siles y Ela Ma. Fernández-Palacios. Madrid: Taurus.

_____ (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Traducción e introducción de Daniel Innerarity. Barcelona: Paidós.

LARREA, Juan (1978). «Poemas juveniles». En LARREA, Juan (ed.). *César Vallejo. Poesía completa*. Barcelona: Barral Editores, 215-225.

MONDOÑEDO, Marcos (2012). *Semiótica del castellano*. Lima: UNMSM.

MONGUIÓ, Luis (1960). *César Vallejo. Vida y obra*. Lima: Editora Perú Nuevo.

OVIEDO, José Miguel (1989). «Poemas juveniles». En FERRARI, Américo (ed.). *César Vallejo. Obra poética*. Colección Archivos, v. 4. España/México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 121.

PARRET, Herman (2008). *Epifanías de la presencia. Ensayos semio-estéticos*. Traducción de Desiderio Blanco. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.

SCHILLER, Friedrich (1963). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Traducción del alemán y prólogo de Vicente Romano García. Madrid: Aguilar.

SILVA-SANTISTEBAN, Ricardo (1997). «Prólogo». En SILVA-SANTISTEBAN, Ricardo (ed.). *César Vallejo. Poesía completa*. Tomo I. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 49-64.

VALLEJO, César (1991). *Obra poética. (Obras completas. T. I)*. Edición crítica, prólogo, bibliografía e índices de Ricardo González Vigil. Lima: Banco de Crédito del Perú.