

LECTURA DE POESÍA EN LA EDUCACIÓN LITERARIA: APUNTES DE MÉTODO

LUIS GALVÁN
Universidad de Navarra

RESUMEN

Los «New Critics» estadounidenses, que promovieron la enseñanza de poesía en el sistema educativo, proporcionaron también un método utilizado durante largo tiempo con las necesarias adaptaciones, según se muestra en el manual *Understanding Poetry* de Brooks y Warren. Su procedimiento consiste esencialmente en enfocar aspectos específicos de cada poema, y además considerar series de textos que elementos estructurales de la poesía, como la relación hablante-situación-oyente, las imágenes, las actitudes, etc. Aunque la bibliografía reciente suele olvidarse de este método, lo cierto es que resulta muy coherente y comprensivo, y puede actualizarse, enriquecerse y adaptarse fácilmente para las necesidades actuales de la enseñanza de poesía española, con ventaja sobre otras aproximaciones.

Palabras clave: Educación literaria, poesía, metáfora y paradoja, *New Criticism*.

ABSTRACT

This paper aims at a synthesis of a well tested way of reading poetry in the classroom. The American «New Critics» promoted the teaching of poetry and devised a successful handbook, *Understanding Poetry* by Brooks and Warren. Their method consisted in focusing specific aspects or particular poems, as well as considering series of texts in order to reveal structural principles of poetry such as the speaker-situation-hearer relationships, images, mood, etc. Although this method is often neglected in current surveys of literary education, it is so coherent and comprehensive that it may be easily updated, enriched and put to work according to the demands of the teaching of Spanish language and poetry.

Key words: Literary education, poetry, metaphor and paradox, *New Criticism*.

El *New Criticism* fue decisivo para la renovación de los estudios literarios y la enseñanza de la literatura en la primera mitad del siglo XX; hoy, sin embargo, sus logros en el campo educativo son poco conocidos, pues muchos trabajos sobre enseñanza guardan completo silencio sobre ellos, y algunos que sí los destacan en términos generales no se ocupan de detallarlos¹. Así se olvidan no solo ideas y métodos, sino también una experiencia

¹ Villanueva (1992: 1) destaca el *New Criticism* como modelo de colaboración entre teoría y enseñanza, y menciona particularmente *Understanding Poetry* y otros títulos.

acumulada durante décadas. El objetivo de estas páginas es sintetizar el legado didáctico del *New Criticism* mediante un análisis de su principal herramienta pedagógica, la antología *Understanding Poetry* preparada por Cleanth Brooks y Robert Penn Warren²; y proponer algunas formas de aplicar sus principios y técnicas en la enseñanza de la literatura española.

Como preliminar, cabe preguntarse si el olvido y el desconocimiento están justificados, porque la primera edición de *Understanding Poetry* es de 1938, y el *New Criticism* que lo respalda se dio por liquidado hace medio siglo³. Pero lo cierto es que la teoría y el libro no tienen un confinamiento histórico tan estricto. Autores más modernos aceptan y valoran muchas aportaciones del *New Criticism*, y varias escuelas teóricas posteriores continúan algunos de sus postulados o los llevan al extremo⁴. En cuanto a *Understanding Poetry*, se mantuvo en la enseñanza durante décadas y con vitalidad, ya que las nuevas ediciones fueron cambiando y aumentando (la de 1976 que utilizaré se amplía en más de cien poemas y se reorganiza)⁵. Un adversario teórico del *New Criticism* como R. S. Crane reconoce la utilidad del libro para el estudio «gramatical» de la poesía, es decir, para el análisis de la composición verbal, los recursos y el significado de los textos, que es indispensable fundamento de cualquier otro trabajo⁶. Así pues, los principios y métodos de *Understanding Poetry* —trasladados, *mutatis mutandis*, a otras literaturas— pueden servir aun hoy en día para la preparación de material didáctico y para la actividad en las aulas. Además, esta orientación metodológica resulta especialmente oportuna para la actual en-

Esta valoración la recogen Núñez (1998: 294) y Ballester (1998: 297-98), pero no detallan qué aporta el *New Criticism*. No lo mencionan Álvarez Aranguren 1991; Gil y Moliner 1991; López Quintás 1991; Escudero Martínez 1994; Reyzábal y Tenorio 1994; García Rivera 1995; Reyzábal 1997; Gómez Martín 2002; Hernández Guerrero y García Tejera 2005. Álvarez Amorós menciona varias veces el *New Criticism* (2004: 10, 26, 36, 42, 48), considerándolo en general pernicioso para la enseñanza; pero no cita directamente ninguna obra, sino bibliografía secundaria.

² Incluiré las referencias en el texto, con las abreviaturas *UP* para *Understanding Poetry* e *IM* para *Instructor's Manual for Understanding Poetry*. Todas las traducciones son mías.

³ Suele situarse el ocaso del *New Criticism* en la década de los cincuenta, cuando Murray Krieger lo sistematiza y critica en *The New Apologists for Poetry*, y Northrop Frye publica la influyente *Anatomy of Criticism*, punto de referencia para nuevas orientaciones de la crítica y teoría norteamericanas (ver Cohen 1972: 217, 236; Lentricchia 1980: 3-4; Cain 1982: 1100-01).

⁴ Wellek (1988: 218, 237) valora tanto las ideas como la actitud humanística del *New Criticism*; Palmer (1969: 225-26) destaca lo segundo, aunque señala deficiencias filosóficas y hermenéuticas. Graff (1980: vii) señala las coincidencias del estructuralismo y la deconstrucción con el *New Criticism*; ver también Lentricchia (1980: xiii); Cain 1982.

⁵ También surgieron emulaciones de la obra en los años sesenta, por ejemplo Ciardi 1960; Main y Seng 1961; Miller y Slote 1962.

⁶ Véase Crane 1968: 183. Ver también Van Dijk 1979: 587; Cain 1982: 1111-16.

señanza de la literatura española, pues facilita que se combinen el estudio de la poesía y el aprendizaje y ejercicio de la lengua, según exigen tanto las antiguas y recientes llamadas a la interdisciplinariedad como también el hecho de que comparten asignatura en el sistema escolar.

Understanding Poetry es un instrumento de trabajo, no un tratado. Se trata de una antología con una introducción general, introducciones parciales, comentarios desarrollados, y orientaciones y cuestiones sobre los textos para debatir o comentar. Presenta cinco grandes capítulos: 1) Situación dramática; 2) Descripción: imágenes, estados de ánimo y actitudes; 3) Tono; 4) Lenguaje analógico: metáfora y símbolo; 5) Tema, significado y estructura dramática; más tres secciones antológicas, un apéndice sobre el proceso de escritura, otro bastante extenso sobre métrica, y dos más breves sobre metáfora y símbolo y sobre parodia. Resulta, pues heterogénea y discontinua, por lo que no procede aquí una exposición lineal, sino una síntesis sistemática. Se abordarán en primer lugar las principales ideas sobre la naturaleza de la poesía y sus componentes esenciales, y después las sugerencias didácticas; por último, se considerarán algunas carencias del libro. Los conceptos apuntados en *Understanding Poetry* se aclararán, cuando sea necesario, con ayuda de otros escritos de Brooks y Warren u otros *New Critics*, pues aquella obra, por su naturaleza, deja cuestiones abiertas e ideas sin desarrollar⁷.

LA POESÍA COMO EXPERIENCIA Y COMO DRAMA

Experimentar o Entender la poesía: Brooks y Warren afirman que el libro habría podido llevar cualquiera de los dos títulos. La dualidad responde a la naturaleza de la poesía y del trabajo con ella. Cada poema es una secuencia verbal, un discurso que representa una experiencia de interés humano; el análisis y la interpretación en la enseñanza se destinan a que los alumnos adquieran la capacidad de disfrutar y enriquecerse con tales experiencias (UP 15). Dos ideas fundamentales del *New Criticism* son que la experiencia representada es intensa y compleja, y que se manifiesta en forma dramática.

1. *Cada poema es un drama en miniatura*. Cada poema es un «discurso» en boca de un «hablante» que reacciona en una «situación»; por

⁷ En tales exposiciones surgirán distintos puntos de vista de los críticos, pues el *New Criticism* dista mucho de ser una escuela o grupo homogéneo (Cohen 1972: 218; Wellek 1988: 220). Esa misma disparidad hace difícil fijar la nómina; utilizaré naturalmente trabajos de Brooks y Warren, y también de John C. Ransom, Allen Tate, Yvor Winters y William K. Wimsatt, todos los cuales se identifican como *New Critics*, aunque a veces disientan entre sí.

tanto, todo poema es un «pequeño [...] drama» (UP 13). La primera creación del poeta es la de un hablante poético distinto de sí en grado variable: desde el hablante impersonal hasta el más o menos autobiográfico, pasando por hablantes de personalidad definida que unas veces tienen más de ficción, y otras más de voz autorial (UP 13-14)⁸. El carácter dramático impone una forma y ordena la sensibilidad, pues el poema es el discurso apropiado a la personalidad y situación del hablante. Identificarlas con exactitud, sostiene Ransom, es para el lector la tarea primera, necesaria para entender y disfrutar la poesía⁹.

De este principio, el *New Criticism* extrae la consecuencia de la objetividad del significado poético, o más bien su apertura a la intersubjetividad. El poema es el despliegue verbal del hablante y la situación ficticia, y por tanto posee en sí todo lo esencial para su comprensión. No es expresión de intereses, opiniones y sentimientos del poeta como ser humano de carne y hueso. Así pues, el trabajo del lector consiste en atender al texto del poema, con el conocimiento habitual del lenguaje; naturalmente, cuando sea necesario recurrirá al auxilio de la historia de la lengua, la historia general, la del arte y otras disciplinas que desvelen usos verbales perdidos y alusiones oscuras¹⁰. Las declaraciones del autor en diarios, cartas o conversaciones, notas marginales, etc., para explicar intenciones, circunstancias y alusiones son irrelevantes o, al menos, deben soportar la carga de la prueba al enfrentarse con el texto¹¹.

Understanding Poetry es un despliegue de la analogía con el drama. La «situación dramática» (capítulo 1) es una escena o una historia que el hablante contempla o en la cual participa; las imágenes y el lenguaje analógico (capítulos 2 y 4) son medios para presentar la situación; el estado de ánimo y la actitud (capítulo 2) son los del hablante; el «tono» (capítulo 3) es su tono de voz, el particular acento que da a su discurso; el significado (capítulo 5) es una propiedad del poema como un todo, y no solo de la situación presentada o los sentimientos expresados. Las orientaciones para la interpretación y el trabajo sugieren atender a determinados componentes

⁸ Véase también Ransom 1968: 254-59; Tate 1999: 597; Brooks, s.a.: 204; Wimsatt 1954: xv, 5; y 1968: 199-206.

⁹ «The first thing we do as readers of poetry is to determine precisely what character and what situation are assumed. In this examination lies the possibility of critical understanding and at the same time of the illusion and the enjoyment» (Ransom 1968: 254).

¹⁰ Véase Wimsatt 1954: 10-14; Wellek 1988: 223.

¹¹ Wimsatt llama «falacia intencional» (1954: 3-18) o «genética» (1968) al situar el significado del poema en una intención previa y externa a él; también censura el uso de tales intenciones como criterio de evaluación. Allen Tate rechaza las «teorías genéticas» incluso en el análisis de su propio poema «Ode to the Confederate Dead» (1999: 593-607), y concluye: «If anybody ever wished to know anything about this poem that he could not interpret for himself, I suspect that he is still in the dark» (607).

del texto y a contrastes entre distintas poesías. En contadas ocasiones se dan datos biográficos o comentarios de los poetas sobre sus obras; el apéndice sobre «intención» subraya la distancia entre la situación vivida y el texto, una distancia que el poeta recorre mediante un proceso consciente de selección de acuerdo con las exigencias objetivas del poema (UP 476)¹².

Se ha objetado que la analogía con el drama es imperfecta e implica un problema metodológico. En un verdadero drama se conoce al personaje no solo por su discurso, sino también por sus actos y por los discursos y reacciones de los demás personajes. En cambio el poema, normalmente, está constituido por un único discurso de un único hablante; el carácter de este se infiere solo de sus palabras, por lo cual el análisis basado en tal analogía incurre en un círculo vicioso: el discurso siempre será adecuado, siempre habrá un completo «decoro dramático», y todo poema será necesariamente perfecto¹³. Aunque este reparo tiene rigor lógico, su alcance es meramente especulativo, pues el *New Criticism* no emplea la analogía con el drama de esa manera. No se limita a examinar la relación de cada elemento verbal con el hablante poético, sino que tiene en cuenta las relaciones de todos los elementos entre sí. Esto lleva a otra idea clave, la del poema como unidad orgánica compleja.

2. *Significado, tema, tono.* El poema es una unidad vital integrada por contenidos literales sobre objetos, hechos e ideas, por cualidades fonéticas, y por el aura sensorial, emocional y significativa que emana de las palabras; así, representa una vivencia del mundo, con la cualidad multidimensional de la experiencia (UP 9-11)¹⁴.

Por eso, es difícil precisar el significado y el tema de las obras. Incluso hay ambigüedades con los términos «meaning» y «theme» en el idiolecto de *Understanding Poetry*. Por un lado, son sinónimos, puesto que se hallan definiciones casi iguales de los dos términos: «el significado [*meaning*] es el sentido específico de la dramatización de una situación [...], un poema, al ser una especie de drama que encarna una situación humana, implica una actitud ante esa situación» (UP 267); «el tema [*theme*] de una poe-

¹² Un poema de A. E. Housman aparece como ejemplo de tono realista, irónico, casi irreverente, a pesar de que Housman, en una conversación, afirmó que su intención era la contraria, según explica una nota (UP 118-19).

¹³ Véase Winters 1957: 21; Graff 1980: 98.

¹⁴ La organicidad, idea de origen romántico, es otra asunción básica del *New Criticism*; ver Ransom 1968: 116-18 y 1966: 86-87; Brooks, s.a.: 195; Winters, s.a.: 11. Tiene el corolario de que el poema crece orgánicamente, sin que ningún elemento preceda ni domine a los demás (lo cual sería «mecánico»): escribir es un proceso de descubrir, liberar y precisar significados (UP 475-76; Warren 1966: 267-69; Ransom 1972: 28-30; Tate 1999: 480, 595). Ver también Krieger 1963: 20-21, 77-89; Cohen 1972: 226-30; Wellek 1988: 227-28.

sía es la suma total del pequeño drama [...], encarna la actitud ante la vida que surge del pequeño drama» (*UP* 269).

En otras ocasiones, se distingue entre significado y tema. El primero retiene el sentido expuesto arriba, y el segundo (asimilado a «topic» o «subject») es abstracto y general: el asunto que pueden tener en común varios poemas, o el hecho o idea que también se deja exponer en prosa (*UP* 267, 311). Esta dualidad es recurrente en el *New Criticism* con formas análogas, aunque no idénticas¹⁵. Ransom distingue entre la estructura y la textura de la poesía: la estructura es un discurso lógico que puede tratar cualquier contenido; la textura es un incremento de significado irrelevante desde el punto de vista lógico pero enriquecedor por los detalles y matices que aporta¹⁶. Winters concibe el poema como una afirmación racional, conceptual, sobre una experiencia humana (el «contenido parafraseable»), transmitida con las connotaciones y los sentimientos motivados por tal experiencia. La motivación debe ser coherente, sostiene; con lo cual se aproxima a la idea clásica de «adecuación»¹⁷. Tate, en cambio, prefiere hablar de «tensión», una plenitud que reúne, de forma organizada, el sentido literal, denotativo, y todas las figuraciones y connotaciones que lo enriquecen¹⁸. Los tres autores concuerdan en que lo específico de la poesía es la «textura», la «connotación», pues ella da el carácter de vivencia al hecho o la idea expuestos.

Así, *Understanding Poetry* dirige la atención hacia las actitudes encarnadas en el poema, sistematizándolas en la noción de «tono», que es objeto de un capítulo y reaparece en otros lugares. El tono —término que explican como una metáfora del «tono de voz»— indica la actitud del hablante hacia su asunto y su audiencia y ante sí mismo (*UP* 112). El tono ayuda a dar forma al tema, y repercute en su fuerza emotiva; tiene un efecto especial e importante en el significado, pues este cambia si se pronuncia el poema con distintos tonos de voz (*UP* 128, 267; *IM* 92, 151)¹⁹.

Con frecuencia, explican, es difícil determinar el tono de una poesía y describirlo con precisión. Hay que usar adjetivos, comparaciones, frases y párrafos enteros (*IM* 58-59). Por ejemplo, el tono puede ser de entusiasmo, respeto, desprecio, insolencia (*UP* 112); o hacen falta más matices: seriedad afectada, ironía salvaje, sarcasmo amargo, burla divertida, justa indignación, acusación lacerante, resignación dolorida, amargura rabiosa, etc. (*UP* 146, 151, 157, 172); se describe el tono de un poema como: perdurable ternura y confianza, con madurez y con dolor (*IM* 113). Hay, además, poe-

¹⁵ Véase De Aguiar 1993: 426.

¹⁶ Ransom 1966; 1972: 1-46.

¹⁷ Winters, s.a.: 11, 365-72; 1957: 26.

¹⁸ Tate 1999: 63-66.

¹⁹ El manual de escritura en prosa publicado por Brooks y Warren (*Modern Rhetoric*) también da gran importancia al tono (1979: 283-96).

mas que desarrollan el tono de forma compleja o lo cambian abruptamente. Brooks y Warren se refieren a un texto de tono conversacional, que va creciendo en seriedad, y pasa de una exasperación probablemente fingida, humorística, a una exultación triunfante (*UP* 161, 194)²⁰.

El tono puede ser determinante para la calidad del poema, porque da profundidad y autoridad a sentimientos vagos, amplitud y resonancia a ideas comunes (*UP* 161; *IM* 156). Brooks afirma que el tono es el punto de referencia para la adecuación de todo el texto:

that ultimate decorum of the realized poem itself [...] must always be applied on the level of tone; that is, we must ask whether or not the devices in question —be they sequence of ideas, development of metaphors, selection of words— function to develop a coherent and powerful structure of attitudes.²¹

Así pues, el tono tiene muchas manifestaciones, y *Understanding Poetry* multiplica las sugerencias para percibirlo y describirlo. Hay que considerar la métrica (*UP* 141, 144-45), el léxico (192-93), las calificaciones (167), las paradojas (193), las citas y alusiones (151, 191), toda una variedad de aspectos de un solo pasaje: la jovialidad general, las rimas forzadas y risibles, el «pot pourri» de la dicción, las digresiones repentinas, el aire descuidado, el ritmo (146-47). También hay que atender a ciertos lugares donde el tono cambia, afectando sensiblemente al conjunto; sucede especialmente en últimas estrofas o últimos versos (*UP* 138, 148, 149, 172, 185; *IM* 82, 90). Sin embargo, el tono no es cualidad exclusiva de determinados segmentos, sino una propiedad del todo que exige un análisis completo, como se indica en la anterior cita de Brooks²².

3. *Imagen, símbolo, metáfora*. La imaginería liga la situación dramática con el tono del hablante del poema, y puede tener un papel estructural importante. *Understanding Poetry* le dedica dos capítulos: el segundo, que enfoca aspectos descriptivos, y el cuarto, sobre el lenguaje analógico.

²⁰ Se trata del poema «The Canonization», de John Donne, sobre el cual Brooks, en *The Well Wrought Urn*, matiza más: parte con un tono de irritación, pasa por la burla irónica, luego por ternura desafiante pero controlada, hasta llegar a la resolución consciente y a un logro triunfal (s.a.: 13-15). En ese mismo libro, a propósito de un poema de Herrick, Brooks dedica un párrafo entero a describir el complejo tono de la estrofa final: «The tone would be something like this: All right, let's be serious. Dismiss my pagan argument as folly. Still, in a sense, we are a part of nature, and are subject to its claims, and participate in its beauty. Whatever may be true in reality of the life of the soul, the body does decay, and unless we make haste to catch some part of that joy and beauty, that beauty —whatever else may be true— is lost» (Brooks, s.a.: 72).

²¹ Brooks, s.a.: 251.

²² Winters desarrolla un concepto semejante al de «tono» con el término *convention*: llama así el sentimiento o la actitud fundamentales del poema, que no es una parte determinada del texto, sino que se manifiesta en el conjunto, aunque algunos poemas destinan pasajes específicos a establecer su «convención» (s.a.: 79-81).

Si la poesía representa todas las cualidades de la experiencia, necesariamente ha de incluir los elementos sensoriales. Brooks y Warren la consideran un medio para renovar la inmediatez de la percepción, la concreción y la viveza de las cosas (UP 68). Los poemas esencialmente descriptivos ponen de relieve el valor de contemplar la realidad, aun la más sencilla y cotidiana (UP 69-74)²³. Muchas otras poesías incluyen insinuaciones de la actitud o interpretación adecuadas para lo descrito, con variados recursos: sonido y ritmo, contraste de aspectos considerados —agradable y desagradable, grande y pequeño—, intervención del observador-hablante, con calificativos, declaración de su actitud, comparación de distintas actitudes (UP 75-95; IM 28-41). Brooks y Warren recuerdan que la imagen poética no es necesariamente «bonita», y que lo indiferente o feo puede enriquecer el resultado.

La analogía es un medio imprescindible para comprender el mundo de manera rica y compleja, con todos sus matices sensoriales, sentimentales e intelectuales; y para forjar un lenguaje que lo exprese con precisión y fuerza (UP 205-06; Brooks, s.a.: 9). Sus formas principales son el símbolo y la metáfora. Símbolo es la descripción de una realidad que crea una atmósfera emocional, sugiere sentimientos e ideas, hasta el punto de convertirse en representación del tema (UP 199, 204). La diferencia con el tipo de imágenes visto en el segundo capítulo parece consistir en la dirección del impulso: la poesía descriptiva parte de la realidad observada y despliega desde ella ciertas actitudes; el simbolismo se interesa por la actitud o sentimiento y busca un correlato objetivo para ellos.

La metáfora es la sustitución de una palabra por otra, inasimilable en el sentido literal del poema donde se integra, en razón de su significado conceptual y contexto propios (UP 205-06). Tiene un componente sensorial, en cuanto que denota cosas o cualidades, y un componente intelectual, ya que requiere tener conciencia de los distintos conceptos y contextos implicados, y comprender la nueva relación propuesta; hay metáforas relativamente sencillas, y otras conceptuosas y agudas, dentro de una estética de la dificultad como la del Barroco (UP 220-25; IM 118)²⁴.

Por último, las imágenes pueden configurar de diversas maneras la estructura de los poemas. *Understanding Poetry* presenta ejemplos de textos articulados por medio de dos imágenes contrastadas o de sucesivas imáge-

²³ Ransom afirma que el contacto con las cosas sentidas y la inmediatez de la representación son piezas básicas de toda poesía (1968: 112-20).

²⁴ La cualidad compleja e intelectual de la metáfora la convierte en el recurso más elogiado por el *New Criticism*, que reacciona contra la preferencia romántica e irracionalista por el símbolo; ver Ransom 1968: 132-42; Wimsatt 1954: 119-30. *Understanding Poetry* no expone ese punto de vista de modo programático, pero dedica un apéndice a contrastar los conceptos de símbolo y metáfora, y previene contra la preferencia indiscriminada por el primero (UP 577-81).

nes que desarrollan el tema de forma continua y coherente. También hay textos aparentemente desarticulados, porque la coherencia de las imágenes no responde a la situación objetiva, sino a la actitud o emoción del hablante (significativamente, dos de los ejemplos son parlamentos de tragedias de Shakespeare). Algunos poemas presentan una imagen a modo de sumario, para fijar definitivamente la emoción o la comprensión justas, o imponer un cambio de tono decisivo (UP 236-42; IM 112-13).

4. *Métrica, estilo*. Hay un desequilibrio entre la gran importancia que da el *New Criticism* a la métrica y el estilo, y el discreto papel de estos aspectos en *Understanding Poetry*. Ciertamente, estos autores consideran que el verso es definitorio y decisivo para la poesía: la métrica da al lenguaje una forma más objetiva e impersonal, porque lo libera de la espontaneidad expresiva del sujeto; sus exigencias desencadenan una lucha con el sentido que enriquece la textura del poema; el hechizo del ritmo permite reunir materiales más heterogéneos; favorece la percepción de tonos y matices²⁵. Sin embargo, *Understanding Poetry* se limita a ofrecer, al final de los principales capítulos, un breve apartado sobre «ritmo y métrica», donde propone la escansión de ciertos versos y poemas y subraya algunos efectos. La teoría sobre tipos de verso, ritmos, rimas, estrofas, etc., se encuentra en un apéndice (UP 483-576), al que debe recurrirse como apoyo para cuestiones que surjan ocasionalmente, y no como tema de estudio integral, según advierte el prefacio (UP xi). Lo cierto es que anteriores ediciones sí habían dedicado un capítulo a la métrica (el cuarto, precediendo al tono, las imágenes y el tema). Probablemente Brooks y Warren terminaron por renunciar a un trabajo sistemático en esta tarea por sus complejos requisitos técnicos. En cuanto a la retórica, no tiene sección propia, ni apenas se aborda, fuera de la distinción entre metáfora, símil, símbolo, alegoría (UP 204-06, 577-81); también aquí debe verse una renuncia por razones prácticas²⁶. Pese a estas limitaciones, *Understanding Poetry* se resiste a ver la poesía como la manifestación de una idea abstracta o un hecho, acompañados de ciertos adornos verbales. La métrica, las imágenes y toda la selección, disposición y elaboración verbal, en unidad orgánica, constituyen el descubrimiento de un lenguaje original y la forja de un sentido que no existía antes de la escritura²⁷; todo es pertinente para el significado completo: lo que el poema dice es tan rico y exacto, con sus matices y modi-

²⁵ Véase UP 49-50, 494-95; Ransom 1968: 130, 257-58; 1972: 13-30; Tate 1999: 113-14; Winters 1957: 40; s.a.: 103-50.

²⁶ La cuarta edición de *Modern Rhetoric* (Brooks y Warren 1979) también se desentiende de aspectos más técnicos de la escritura en prosa, como las figuras y la conformación de los periodos.

²⁷ Véase Brooks, s.a.: 9-10, 193-95; Warren 1966: 267-72; Tate 1999: 480-81.

ficaciones, que en realidad la manera más sencilla de decirlo son las precisas palabras del poema, con la precisa forma que tienen en él (UP 311).

CONTRASTES Y PARADOJAS

Understanding Poetry es sobre todo un instrumento de trabajo para la lectura atenta, analítica y comprensiva de poesía²⁸. Muchos de los poemas están acompañados de comentarios y sugerencias para el análisis y el debate en las aulas. Se trata de indicaciones concretas ajustadas al texto en cuestión, y no de fórmulas generales; pero sí hay criterios constantes que pueden aplicarse más allá de la selección contenida en el volumen. Los editores destacan y suscitan interrogantes sobre los elementos de tensión dentro del poema y entre distintos textos, para que los alumnos adviertan la complejidad, intensidad y unicidad de la experiencia representada en cada uno.

1. La primera tensión se da entre el poema como texto orgánico y su tema como fórmula abstracta, expresable con una paráfrasis en prosa. Semejante paráfrasis tiene una función instrumental: sirve para poner de relieve la distancia entre una idea o hecho y su vivencia fijada poéticamente, con toda la riqueza de detalles y actitudes que forma parte del significado completo del poema (UP 266-70, 311)²⁹. Ya se ha mencionado que algunos *New Critics* convierten esta idea en clave de su teoría y método, con los conceptos de «estructura» y «textura» en Ransom, de «lo conceptual» y «las connotaciones motivadas» en Winters, de la «tensión» entre lo literal y lo connotativo en Tate. En cuanto al procedimiento, Wimsatt sugiere, en primer lugar, la conveniencia de «múltiples reformulaciones» del significado de un poema, en busca de la que más se aproxima y más útil resulta; también destaca la importancia de «explicitar lo implícito»: poner de manifiesto las relaciones formales entre los componentes del texto y determinar cómo se alcanza su coherencia³⁰.

²⁸ El procedimiento suele denominarse con el tecnicismo *close reading*; aunque normalmente se lo identifica con el *New Criticism*, ni es lo único que lo caracteriza, ni es exclusivo suyo (ver Cohen 1972: 219, 222; Cain 1982; Wellek 1988: 230-31).

²⁹ Véase también Brooks, s.a.: 204-07.

³⁰ Wimsatt 1954: 83, 236-37, 250-5; 1965 Wimsatt salva, al menos para la práctica, las dificultades que el principio de organicidad ha ocasionado en la teoría. Ateniéndose estrictamente a ese principio, la paráfrasis es una «herejía», se califica como la «mera» o «brutal», y se limita su utilidad (UP 267, 270, 311; Brooks, s.a.: 192), lo que censuran Krieger (1963: 136-39) y Lentricchia (1982: 5) como tendencia a lo críptico e intuitivo. En el otro extremo, Winters plantea una dualidad entre el motivo parafraseable y los detalles de estilo que aportan sentimiento, asignándolos a dos fases distintas del proceso crítico (s.a.: 372). Krieger agudiza la oposición entre estas dos posturas (1963: 145, 193-94), mientras que Graff propone una reconciliación (1980: 148-51).

2. Muchos comentarios y cuestiones apuntan a contrastes, paradojas e ironías en los poemas: un adjetivo chocante y ambiguo, dos imágenes muy diferentes aplicadas a un mismo tenor, aparentes incoherencias entre dos aspectos de la situación o entre el hablante y su discurso, etc. (*UP* 25-26, 34, 47, 82, 88, 135, 221, 223). Este método resulta adecuado a la práctica docente y también a una concepción de la poesía común a los *New Critics*. Con las preguntas abiertas y los retos a la comprensión, el aprendizaje se hace necesariamente activo; la lectura es un proceso que requiere atención e ingenio; es más fácil que surjan distintos puntos de vista, y por tanto debates y ampliación de perspectivas. Además, esas cuestiones conducen a la esencia y la función de la poesía. Según Brooks, la paradoja es esencial para el lenguaje poético, porque suscita «maravilla» e «ironía»: revela con nueva luz el mundo familiar, y sugiere una complejidad cuyas partes son irreductibles³¹. Su valor es ético, además de técnico. La poesía es contemplación, comprensión y juicio de la experiencia. Su misión consiste en representar y enseñar a reconocer el carácter complejo y abierto de la vida: señalar el coste exigido por todo logro, la parte de derrota inherente en cualquier victoria; y denunciar la simplificación y el engaño, remediar el embotamiento, despedir la vaga ensoñación³².

El peligro de una adopción dogmática de este criterio es que lleva a elegir los poemas que mejor se acomodan a él, y en cualquier caso a buscar y encontrar complejidad en todos, de manera algo forzada a veces³³. Brooks y Warren sugieren que ningún poema valioso es del todo sencillo (*UP* 130-39; *IM* 62-64), y elaboran por extenso los contrastes de imaginación

³¹ Brooks, s.a.: 3-8, 209-14. Ransom sintetiza la teoría y el método de Cleanth Brooks: «He goes straight to the metaphors, thinking it is they which work the miracle that is poetry; and naturally he elects for special notice the most unlikely ones. Hence paradox and irony, of which he is so fond» (1972: 160). El propio Ransom sostenía puntos de vista similares algunos años antes (ver 1968: 132-42). Ver también Krieger 1963: 121-22; Graff 1980: 103-08.

³² Véase, por ejemplo, *UP* 34, 130-37; *IM* 62-64; Warren 1966: 3-31; Tate 1999: 173-96; Winters, s.a.: 11-21; Wimsatt 1954: 85-100, 241-42, 274-75. Graff afirma: «The doctrine reflects a moral predisposition to honest doubt and self-questioning [...]. There is no reason to challenge that paradox and irony, and the wholeness and honesty of outlook which they involve, are valuable constituents of at least a great deal of poetry» (1980: 103).

³³ Hacen estas críticas Crane (1968: 183-85), Krieger (1963: 127-32) y Graff (1980: 112-13, 125-37). Es verdad que los *New Critics* afirman este criterio continuamente, con mayor o menor suavidad en las maneras: «Is there not a sense, and an important sense, in which 'original, spare, and strange' must apply to all poetry worthy of the name?» (Brooks, s.a.: 220); «I suggest that any poetry which is 'technically' notable is in part a work of abstractionist art, concentrating upon the structure and the texture, and the structure-texture relation, out of a pure speculative interest» (Ransom 1966: 97); «Every real poem is a complex poem, and only in virtue of its complexity does it have artistic unity» (Wimsatt 1954: 81).

y de tono en dos poemas breves de tipo popular, incluso aportando bibliografía sobre uno de ellos (*UP* 76-77, 138). Ciertamente, la educación literaria ha de incluir tanto la familiaridad con lo sencillo y su disfrute espontáneo como el análisis de lo complejo; *Understanding Poetry* tan solo puede ser un instrumento de trabajo para lo segundo, pues la combinación de los dos objetivos requiere un plan extenso con una pluralidad de materiales y métodos³⁴.

3. La lectura atenta de la obra singular gana perspectiva y precisión al integrarse en series. *Understanding Poetry* presenta habitualmente varios textos distribuidos en pequeñas secciones, y sugiere otros agrupamientos que iluminan distintas características de cada poema. Por ejemplo, muestra las diferencias de tono con varias poesías en torno a un mismo asunto, como una fiesta nacional (*UP* 116-23), la figura bíblica de Eva (*UP* 164-70), y otros temas más generales (amor, muerte en el campo de batalla, protesta contra el sistema, etc.); o bien reúne poesías de asunto diverso pero que emplean una técnica similar, la «imagen como sumario» (*UP* 236-42). No se limita a la literatura clásica o prestigiosa, sino que también incluye letras de canciones populares, para mostrar que la creatividad tiene los mismos recursos fundamentales en todos los ámbitos y niveles (*UP* 225-32, 259), y en alguna ocasión para hacer ver la diferencia entre el mero uso de un cliché y su elaboración inteligente en un poema clásico (*UP* 130-37). También se considera útil examinar mala poesía, sentimental, afectada, para distinguir mejor lo que es propio de un poema logrado (*UP* 123-25, 247-49; *IM* 108). Otra fuente de revelaciones sobre la poesía está en las parodias, que ponen de manifiesto las características técnicas del poema original —imágenes, ritmo, dicción, etc.— al exagerarlas o aplicarlas a un objeto inadecuado (*UP* 544-49, 582-94). Naturalmente, el recurso a textos populares, actuales y humorísticos tiende a favorecer la proximidad y la participación de los alumnos³⁵ (así como la apertura del canon que reclaman teorías actuales). Se sugiere también, por último, comparar poemas con descripciones científicas o relatos históricos del mismo objeto, para que resulte manifiesto lo específico del tratamiento literario (*UP* 33, 110; *IM* 29).

³⁴ Frye (1966: 141-42) defiende la necesidad de promover mediante la educación literaria una respuesta a la buena literatura con inmediatez y participación emocional, igual que se responde a las formas populares; pero Wimsatt (1966: 107) teme que ese tipo de respuesta sea imprecisa, carezca de racionalidad y conexión con los hechos, y lleve a falsificaciones. Lo cierto es que cada tipo de literatura y de respuesta puede tener su puesto en una programación para toda la enseñanza primaria y secundaria (ver Galván 2004).

³⁵ Lázaro Carreter (1973: 24-27) recomienda utilizar ocasionalmente ese procedimiento; también esto es necesario situarlo en una programación amplia (Galván 2004: 543-44): no se trata de una condescendencia circunstancial, ni de sustituir un corpus por otro, sino de utilizar controladamente este tipo de materiales (ver García Galiano, en Garrido 2004: 369).

La ampliación de perspectivas mediante series invita a retornar a determinados textos al cabo de un tiempo. Ciertamente, la relectura es esencial ya en el primer contacto con una poesía: no se comprende de un golpe de vista, sino que hay que leerla una y otra vez, en voz alta si es posible, hasta que se va ganando conciencia de todas sus implicaciones (*UP* 49-50, 311). Además, esta conciencia puede enriquecerse según aumentan la experiencia y la familiaridad con la literatura. Por eso, se sugiere aplicar los nuevos conocimientos volviendo a algunos poemas vistos al principio del libro, una vez que se han trabajado más sistemáticamente las imágenes, el tono, etc. (*UP* 95-96, 193-95, 221, 253). Es importante transmitir de forma práctica que el poema no queda agotado en un solo análisis, que se puede volver a él muchas veces con provecho (*IM* 13).

4. El debate abierto es imprescindible para que los alumnos participen de forma verdaderamente activa en la comprensión de la literatura y se ayuden unos a otros. El profesor ha de favorecer que surjan las distintas interpretaciones y apreciaciones de cada texto, limitándose a ejercer de árbitro entre sus mantenedores, para que examinen la precisión de las formulaciones y la justicia de los criterios empleados (*IM* 6, 8, 11, 18, 31). Se pueden desencadenar discusiones dando a conocer distintas críticas publicadas acerca de un poema, y ayudando a discernir lo que tienen de exactas, de erróneas, de parciales, de exageradas (*IM* 4, 8-9, 87, 150).

Es necesario que el debate se centre en el poema, sin derivar hacia la confrontación de gustos, sentimientos e ideas de cada uno. Este método parece despersonalizado, pero es el que mejor permite avanzar en el aprendizaje. Los sentimientos por sí mismos son inarticulados e intransferibles; para precisarlos, hay que atender al objeto que los desencadena y analizar todos sus detalles. Si se trabaja de esta manera, los resultados de cada uno pueden someterse a examen crítico por los demás; esa información acogida con discernimiento es la que constituye un progreso en la comprensión de obras literarias³⁶.

El debate sobre ideas y valores expresados en el texto ha de distinguir entre la «actitud básica» y sus «aplicaciones», en términos de Warren³⁷. Como drama y experiencia, la poesía presenta un modo de estar en el mundo, una toma de postura general ante la conducta humana. Tal actitud se aplica de distintas maneras a distintas situaciones, alguna de las cuales posiblemente resalte, por ser la representada inmediatamente en el poema o la de mayor actualidad para los lectores. Sin embargo, reducir el sentido total a esa única aplicación es leer el poema como si fuese una alegoría simple y mecánica. Tate advierte que toda la literatura se deja leer de esa

³⁶ Véase Ransom 1968: 342, y 1966: 78-79; Tate 1999: 148-49; Wimsatt 1954: 34.

³⁷ Warren 1966: 132-33.

manera, y que el público general tiende a hacerlo³⁸. Así pues, será tarea del profesor conducir desde las aplicaciones detectadas por los alumnos a la actitud básica y al sentido más amplio y completo.

Es inevitable que alguna vez los estudiantes sientan rechazo hacia obras cuyo contenido está en profundo desacuerdo con lo que ellos juzgan verdadero, bueno y deseable. *Understanding Poetry* sugiere que la solución de este problema se logra recordando el carácter dramático de la poesía como representación de una vivencia (UP 269-70; IM 140). En primer lugar, puede enfocarse el aspecto de experiencia, más que el contenido conceptual; se trata de ver si aquella es coherente, verosímil, intensa. A continuación, se puede acoger la experiencia como si fuese real: reconocer la buena voluntad o la perspicacia del hablante, simpatizar con su situación y aprender a ponerse en su lugar, descubrir que hay diferentes perspectivas posibles allí donde uno simplificaba demasiado las cosas, y modificar quizá la propia posición³⁹. Se trata, una vez más, de transformar el obstáculo en punto de apoyo para seguir avanzando.

ALGUNAS CARENCIAS

Understanding Poetry sería un instrumento más completo y más adecuado para el tipo de enseñanza que propone si abordase sistemáticamente tres aspectos que solo sugiere de forma dispersa: 1) la construcción ordenada, más o menos lógica, de cada poema; 2) las convenciones, lugares comunes, géneros, y demás rasgos supraindividuales; 3) la historia de la literatura⁴⁰.

1. La organización del texto en conjunto, la secuencia lógica de partes y la distribución del sentido por estrofas son aspectos apuntados en algunos comentarios (UP 222-23, 2239, 256, 338), pero ninguna sección específica los trata. Esta carencia se explica porque Cleanth Brooks es uno de los críticos que más tajantemente separan la poesía de la «razón» y la «lógica»⁴¹. Sin embargo, otros *New Critics* conceden un mayor papel estructural

³⁸ Tate 1999: 178.

³⁹ Palmer señala en esto uno de los mayores méritos del *New Criticism*: «The mode and focus of modern literary interpretation have become technological, a matter of mastering the object of analysis. The New Criticism constitutes in some ways an exception to this [...]. This movement has restored tremendous vitality and meaningfulness to the study of literature» (1969: 225).

⁴⁰ Naturalmente, también pueden señalarse limitaciones desde puntos de vista externos: aunque el libro se haya renovado durante décadas, sigue siendo producto del *New Criticism*, y no es idóneo para métodos nuevos, como los estructuralistas y postestructuralistas, ni para métodos antiguos recuperados, como la retórica.

⁴¹ Véase Brooks, s.a.: 200-14, 239-51.

a la razón. Winters mantiene no solo que los poemas tienen un contenido conceptual, racional, sino también que debe existir una relación razonable entre el concepto y las emociones desencadenadas por él; también destaca el papel de la lógica en la estructuración de los poemas⁴². Wimsatt censura todo «irracionalismo» como criterio para la interpretación y valoración de la poesía, y asimismo destaca el papel de la lógica y de un método analítico que distingue las partes, las comprende individualmente y establece su relación con el todo⁴³. Ransom proporciona un temprano ejemplo de crítica racional en su estudio de los sonetos de Shakespeare, donde considera la distribución de imágenes e ideas en las estrofas⁴⁴. Es necesario atender estos aspectos para percibir la dialéctica de imaginación y disciplina presente en buena parte de la poesía, y para no dividir artificialmente la lógica y la emoción, como han subrayado algunos críticos de Brooks⁴⁵.

2. *Understanding Poetry* explica que algunos poemas utilizan de forma creativa, distanciada o irónica elementos convencionales como el amor petrarquista, la mitología, lo bucólico, simples frases hechas, etc. (UP 47, 96, 118, 132, 169, 186, 214). Ahora bien, la familiaridad con las convenciones es esencial para entender la poesía; el reconocimiento del carácter propio y ordinario de los elementos convencionales es condición para que se advierta la originalidad o la ironía que revisten en determinadas ocasiones⁴⁶. Por eso, para la enseñanza es insuficiente la mención esporádica de unas pocas convenciones, y más aún si se restringe a usos especialmente originales. Junto a las series dispares para contrastar, son necesarias series más homogéneas que transmitan la sensación de un verdadero lugar común, un punto de encuentro de distintos poetas y poéticas.

3. La información histórica está dispersa a lo largo de *Understanding Poetry*, en observaciones sobre hechos y personalidades aludidos, sobre significados antiguos de palabras que permiten determinados juegos conceptuosos, sobre cambios en los estilos y las mentalidades, sobre algunos movimientos literarios, etc.⁴⁷ Pero hay una clara diferencia entre la impor-

⁴² Winters, s.a.: 11, 35, 364-67; 1957: 59.

⁴³ Wimsatt 1954: 119-30, 235-51.

⁴⁴ Ransom 1968: 270-303.

⁴⁵ Krieger 1963: 26, 134, 193-94; Graff 1980: 112-31. Algunas de estas dificultades teóricas del *New Criticism* se deben a su voluntaria marginación del desarrollo científico de la lingüística y la semiología, que podrían haberles proporcionado un instrumental metodológico más exacto (Cohen 1972: 226-32).

⁴⁶ «Any professional critic is familiar with the technical practices of poets so long as these are conventional, and is expert in judging when they perform them brilliantly, and when only fairly, or badly» (Ransom 1966: 74); ver también Ransom 1968: 259; Winters, s.a.: 75, 82; Wimsatt 1954: 129-30.

⁴⁷ Véase UP 49, 69, 110, 125, 129, 136, 154, 191, 214; IM 15, 19, 27, 44, etc.

tancia que dan a la historia los *New Critics* y la atención que le dedica *Understanding Poetry*⁴⁸. Los dos capítulos que responden a un criterio cronológico (UP 369-463) abarcan solo el final del siglo XIX y el XX. Aún puede producirse una distorsión más seria porque algunas secciones de otros capítulos contrastan poemas de distintos siglos como si las diferencias fuesen exclusivamente técnicas, y no resultaran pertinentes los cambios en el lenguaje, las formas de vida y las mentalidades. Es cierto que la enseñanza de la literatura ha adolecido de historicismo hipertrofiado durante más de un siglo, y que los enfoques sincrónicos vienen a remediar un mal; pero se trata de buscar el lugar y proporción adecuados para la historia, no de escamotearla⁴⁹.

En resumen, un proyecto educativo como el de *Understanding Poetry* puede enriquecerse si perfila el estudio de la lógica inherente a los poemas, las convenciones y la historia. Son tres principios cuya importancia reconoce el libro y respaldan los trabajos del *New Criticism*; y pueden estudiarse con el mismo sistema: series de textos y preguntas abiertas acerca de dichos aspectos. De esta manera, el conocimiento de la poesía ganará amplitud y profundidad sin perder coherencia.

PROPUESTAS DE APLICACIÓN

Hasta aquí se ha expuesto la estructura teórica y didáctica de *Understanding Poetry*, pero la parte mayor del libro, hacia la cual se dirige naturalmente la atención de profesores y alumnos, está constituida por los poemas seleccionados. Como este artículo se destinan a facilitar la aplicación de esos principios y técnicas a la enseñanza de literatura española, será más útil proponer orientaciones y ejemplos de poesías en español, que analizar los criterios y contenidos de aquella antología. Se presentarán a continuación algunas sugerencias generales para la selección de textos y algunos poemas que pueden ser idóneos para trabajar sobre distintos aspectos⁵⁰.

⁴⁸ Circula el tópico de que el *New Criticism* es un método a-histórico (ver, por ejemplo, Krieger 1963: 136; Palmer 1969: 226; Lentricchia 1980: xiii; Álvarez Amorós 2004: 10). Si las referencias de *Understanding Poetry* ofrecidas en la nota precedente no bastan para refutarlo, puede consultarse Brooks, s.a.: 215-51; Wimsatt 1954: 103-16, 253-65; Winters 1957: 41-47, 58-68; y 1967 (es una historia de la poesía inglesa, aunque peculiar); Tate 1999: 155-68, 173-96; más las observaciones de Wellek 1988: 223-25. Cohen (1972: 234-36) señala el interés del *New Criticism* por la historia, y sostiene que fueron algunos seguidores, menos preparados, quienes aplicaron sus métodos sin ninguna atención a la historia.

⁴⁹ Véase Colomer 1996: 124; Galván 2004: 547-48; García Galiano, en Garrido 2004: 382-66.

⁵⁰ Para facilitar la identificación de los poemas en distintas ediciones, antologías, etc., doy la referencia por título o primer verso; utilizo los textos de las ediciones recogidas en la lista de obras citadas.

1. Un primer objetivo debe ser la asimilación de dos principios: la analogía con el drama y la unidad orgánica del poema, que es significativo en su totalidad. Por tanto, conviene comenzar por textos que muestren el carácter artificial del hablante y la situación, y las diferentes maneras singulares de tratar un mismo tema general.

1.1. En primer lugar resulta oportuno leer poesías que tengan carácter narrativo, que incluyan personajes y situaciones ajenos al autor, y que incluso provengan de una voz ajena, artificial. Pueden seleccionarse poemas del Siglo de Oro puestos en boca de figuras míticas, pastores, los diversos personajes del romancero nuevo, etc.; más aún, en Góngora se encuentra una voz infantil («Hermana Marica») o femenina («La más bella niña»); Quevedo da voz a mendigos («Mejor me sabe en un cantón la sopa», «Con testa gacha toda charla escucho»), hechiceras («Esta redoma rebosando babas»), ladrones («Yo, que en este lugar haciendo Hurtados») e incluso cosas, como un candil y una plaza («Si alumbro yo porque a matar aprenda», «Mientras que fui tabiques y desvanes»); Lope de Vega se desdobra, hablando consigo mismo o contemplándose, con ayuda de visiones o heterónimos («Pasando un valle oscuro al fin del día», «Lope, yo quiero hablar con vos de veras»)⁵¹. En la época contemporánea abundan los poemas narrativos, los monólogos dramáticos y la ficción del hablante poético⁵²; es posible, pues, comenzar con una amplia selección de poesía reciente, por ejemplo de Luis Cernuda («Lázaro», «El águila», «Quetzalcóatl», «Águila y rosa»), José Hierro («El muerto», «Brahms, Clara, Schumann», «Lope. La noche. Marta», «Cantando en yiddish»), José Ángel Valente («La cabeza de Yorick», «Maquiavelo en San Casciano», «Eneas, hijo de Anquises...»), Antonio Colinas («Ni el amor de Penélope me saciará la sed», «San Juan de la Cruz sesteá en el pinar de Almorox»), Miguel d'Ors («Fatum», «Ubi sunt? para 'La lechera de Burdeos'»), etc. Aunque se cuenta con la ventaja de que su lengua y sus referentes serán más accesibles a los alumnos, a veces será necesario proporcionar un marco histórico y cultural. Lo importante en esta sección, se trate de poesía antigua o moderna, es que se oriente el trabajo hacia la propiedad con que el poeta fija una situación y una identidad ajenas, y no hacia la manera en que puede usarlas para expresar sus ideas y sentimientos personales. Cuando se asume una máscara o un disfraz, el juego consiste en reconocer el disfraz, y no a quien está detrás.

⁵¹ Pérez Bowie (1990) examina la diversidad de sistemas comunicativos en el interior de los poemas del Siglo de Oro, lo que contribuye a la ficcionalización.

⁵² Bousoño habla de «pudor», «distanciación» del poeta y «objetivización» del asunto (1981, vol. 1: 237-47; 1985, vol. 2: 398-43); Pérez Bowie (1992) muestra fenómenos de metaficción poética como la «primera persona ajena» y la «ficcionalización del yo real».

1.2. Los poemas pueden ordenarse en series más o menos afines: distintas versiones escritas por un mismo autor; obras históricamente cercanas sobre un mismo asunto, incluyendo emulaciones y parodias; obras de épocas distintas con un tema o motivo común. El primer objetivo del trabajo con estas series es considerar el carácter orgánico de los textos. Aunque repitan ideas, imágenes y palabras, los poemas no dicen exactamente lo mismo: introducen o sustraen nociones, distribuyen de forma diferente el contenido, usan nuevas imágenes, se aplican a distintos tipos de experiencia, etc. Se tratará, pues, de percibir y expresar con precisión tales diferencias de sentido y de matiz. En segundo lugar, estas lecturas contribuyen a familiarizar a los alumnos con ideas, convenciones, modelos y tópicos favorecidos en determinadas etapas de la historia. Por último, la lectura de poemas afines pero de épocas diferentes muestra, de un lado, la continuidad de temas e intereses humanos y de formas poéticas, y, del otro, los cambios de lenguaje, técnica literaria, sociedad y mentalidades. A continuación se presentan algunos ejemplos de los tipos de serie propuestos.

a) Distintas versiones escritas por un mismo poeta. Fernando de Herrera compara la belleza de la amada con los astros en dos sonetos («Roxo sol, que con hacha luminosa», «Del fresco seno ya la blanca Aurora»), pero solo el primero incluye una referencia a su crueldad. También pueden verse otros dos poemas de Herrera donde el hablante compara su situación con una navegación accidentada («Al viento y al mar doy la vela y remo», «Con el cielo sereno, al mar abierto») y otros dos en que contrasta sus penas con la alegría de la naturaleza primaveral («Despoja la hermosa i verde frente», «Ya el rigor importuno i grave ielo»). Quevedo tiene dos sonetos de estructura y asunto semejante, uno en sentido moral, el otro amoroso («Después de tantos ratos mal gastados», «Tras arder siempre, nunca consumirme»). Incluso se pueden estudiar los estados sucesivos de una misma poesía. Góngora produjo tres versiones de una décima burlesca, el epitafio de un enano («Yace Bonamí; mejor»); en ellas se percibe el trabajo para redondear los conceptos y trabarlos⁵³. Bécquer dejó correcciones manuscritas en el *Libro de los gorriones*, y también hay diferencias entre esos textos y la primera edición, póstuma. Algunos poemas de Juan Ramón Jiménez tienen varios estados, porque los retoca para incluirlos en sucesivas compilaciones; por ejemplo, intercala varios versos en el famoso «El viaje definitivo» al publicarlo en *Canción* (1936).

b) Emulaciones, parodias y, en general, poemas afines de una misma época. El comienzo del soneto CCXCVIII de Petrarca («Quand'io mi volgo in dietro a mirar gli anni») es recogido por Garcilaso de la Vega en su

⁵³ Véase Carreira 1993: 180-83; este artículo defiende que se use en la enseñanza la poesía más perfecta, como la de Góngora.

soneto I («Cuando me paro a contemplar mi 'stado»); Lope de Vega rehizo a lo divino este último poema para abrir las *Rimas sacras* («Cuando me paro a contemplar mi estado»); Quevedo retornó a Petrarca en el *Heráclito cristiano* («Cuando me vuelvo atrás a ver los años»), etc. También se escribieron varias parodias, como esta del Duque de Sesá⁵⁴:

Cuando reparo y miro lo que he andado,
y veo los pasos por donde he venido,
yo hallo por mi cuenta que he perdido
el tiempo, la salud y lo gastado.
Y si codicio verme retirado
y vivir en mi casa recogido,
no puedo, porque tengo ya vendido
cuanto mi padre y mi madre me han dejado.
Yo me perdí, por aprender el arte
de cortesano, y he ganado en ello,
pues he salido con desengañarme.
Que pues mi voluntad pudo dañarme,
privados que son menos de mi parte,
pudiendo, ¿qué harán sino hacello?

Lo interesante de la parodia es que no se limita a burlarse de una convención, sino que introduce otros tópicos, como son los peligros de la corte y el deseo de una vida retirada.

Otro soneto amoroso de Garcilaso es parodiado por Lope de Vega:

Señora mía, si yo de vos ausente en esta vida turo y no me muero, páreceme que ofendo a lo que os quiero...	Señora mía, si de vos ausente en esta vida duro y no me muero, es porque como, y duermo y nada espero...
---	--

El tema del amor es uno de los más codificados, y por tanto se encuentran numerosas afinidades. Fernando de Herrera («Roxo sol, que con hacha luminosa») y Francisco de la Torre («Claro y sagrado sol, que con la viva») parecen contender en dos sonetos que comparan a sus amadas con Sol, Luna y estrellas. La teoría neoplatónica de la comunicación amorosa por la vista se encuentra en Garcilaso («De aquella vista pura y excelente»), Herrera («Aquel sagrado ardor que resplandece»), Torre («Ofrece Amor a mis cansados ojos») y Lope de Vega («Del corazón los ojos ofendidos»); también Lope lo parodia más tarde («Espíritus sanguíneos vaporosos»).

Otro tópico muy difundido es el *collige virgo rosas*; se encuentra en Garcilaso («En tanto que de rosa y d'azucena»), Góngora («Mientras por competir con tu cabello», «Ilustre y hermosísima María»), Lope («Antes que el cierzo de la edad ligera»), Quevedo («La mocedad de el año, la ambiciosa»). Desde la perspectiva opuesta, Horacio se burla de una desde-

⁵⁴ Véase documentación y análisis en Glaser 1957: 59-95; Walters 1981: 22-24. El texto citado aparece en Glaser 1957: 92; modernizo la ortografía.

ñosa, ahora envejecida (*Odas*, IV, 13; hay traducción por Fray Luis de León: «Cumpliose mi deseo»), y lo mismo hace Quevedo («Ya, Laura, que descansa tu ventana», «Cuando tuvo, Floralba, tu hermosura»). Combinando las dos posturas, Medrano amenaza a su amada con los estragos que le causará el tiempo («Veré al tiempo tomar de ti, señora»).

El amor se representa muchas veces mediante referentes mitológicos. Se encuentran, por ejemplo, comparaciones del hablante, enamorado, con Ícaro y Faetón (Garcilaso: «Si para refrenar este desseo»; Herrera: «Dichoso fue'l ardor, dichoso el buelo», «¡O, cómo buela en alto mi desseo»). Sobre la muerte de Leandro escribieron Garcilaso («Pasando el mar Leandro el animoso»), Gutierre de Cetina («Leandro que de amor en fuego ardía»), Sá de Miranda («Entre Sesto y Abido, al mar estrecho»).

En otros temas también se hallan poemas emparentados. La caída de España en poder de los musulmanes por culpa del rey godó Rodrigo fue recordada en odas de Fray Luis de León («Folgaba el rey Rodrigo») y de Francisco de Medrano («Rendido el postrer godó a la primera»). Un mismo hecho militar del siglo XVI fue celebrado por Cetina («Héroes gloriosos, pues el cielo») y Herrera («Esta desnuda playa, esta llanura»). La virtud es elogiada en dos odas afines de Fray Luis de León («Virtud, hija del cielo») y Herrera («Al varón firme y justo»), que además pueden contrastarse con una oda de Horacio traducida por Fray Luis («El hombre justo y bueno») y por Medrano («El entero varón, de culpas puro»).

c) Poemas afines de diversas épocas. El motivo de las ruinas se ha cultivado desde el siglo XVI hasta el XX, con obras de Gutierre de Cetina («Excelso monte do el romano estrago»), Herrera («Esta rota i cansada pesadumbre»), Lope («Vivas memorias, máquinas difuntas», «Entre aquestas colunas abrasadas»), Rodrigo Caro («Canción a las ruinas de Itálica»), Quevedo («Miré los muros de la patria mía», «Buscas en Roma a Roma, ¡oh peregrino!»). Lope ofrece también una parodia («Soberbias torres, altos edificios»). En la poesía contemporánea, se encuentran, por ejemplo, «Las ruinas» y «Otras ruinas» de Luis Cernuda; «Los claustros» de José Hierro; «A un brazo de bronce», «Cabeza de la diosa entre mis manos», «Freud en Pompeya», «La estatua mutilada», de Antonio Colinas.

En la poesía renacentista, el poeta describe el retorno de la primavera, lamentando que no haya la misma suerte para él, siempre triste por el desdén de su amada (Herrera: «Despoja la hermosa i verde frente», «Ya el rigor importuno i grave ielo»; Torre: «Vuelve, Céfiro, brota, viste y cría»). De manera análoga, la rima LIII de Bécquer («Volverán las oscuras golondrinas») pronostica la renovación primaveral y la contrasta con la unicidad del amor perdido. Antonio Machado usa el mismo motivo en «A José María Palacio» («Palacio, buen amigo»), pero disimulando enfáticamente la segunda parte; y en «A un olmo seco» le da el sentido inverso, esperanzado. Luis Cernuda contrapone la unicidad y fugacidad de la vida humana con la

vuelta cíclica de la primavera y la perduración de los árboles («Los espinos», «El chopo», «El árbol»).

1.3. En cuanto al método de trabajo, es necesaria la participación de los alumnos y el debate. Las paráfrasis pueden servir como punto de partida: cada alumno escribe lo que considera más importante del poema o de la serie leída, y a continuación se debate para contrastar los puntos de vista que haya surgido, corregirlos, armonizarlos y perfeccionarlos. Con este ejercicio, se irá incluyendo en las paráfrasis no solo el tema, sino también la situación y el hablante, el tono, las imágenes principales, etc. Es importante evitar simplificaciones que trivialicen la fuerza de imágenes y paradojas. En alguna ocasión será necesario introducir algún dato histórico; por ejemplo, para el mencionado «A José María Palacio» de Antonio Machado, que termina: «en una tarde azul, sube al Espino, / al alto Espino donde está su tierra...», habrá que explicar qué es el Espino y quién está enterrada allí. Ahora bien, después hay que controlar el uso literario de esa información; no se trata de hablar de la vida de Machado, sino de la eficacia de la alusión y la contención, comparándola quizá con poesías más gárrulas, como la rima LXXIII de Bécquer. Asimismo hay que hacer valer la distinción entre «actitud básica», en este caso de contemplación y reflexión sobre la vida humana en el contexto de la naturaleza, y su «aplicación» a un acontecimiento concreto.

2. Como no se trata de acumular lecturas sueltas, sino de familiarizar a los alumnos con elementos esenciales de la poesía, el trabajo de comprensión global debe complementarse con la atención selectiva a determinados aspectos. Presentaré algunos ejemplos para el estudio de las imágenes, las estructuras, la métrica y el tono; aunque cite solo los fragmentos relevantes en cada caso, entiéndase que se plantea siempre la lectura del poema entero.

2.1. El trabajo sobre las imágenes (comparación, metáfora, símbolo, asociación) requiere poemas en que destaquen por su desarrollo y significación. Puede ser un buen comienzo las «Coplas» de Jorge Manrique, con la sucesión de imágenes para la vida: río que llega al mar, camino hacia la morada, corredores y celada, fuego apagado por el agua. En el Siglo de Oro hay muchos sonetos constituidos esencialmente por una comparación, dándose la imagen en los cuartetos y el tenor en los tercetos. Por ejemplo, escribe Garcilaso:

Como la tierna madre qu'el doliente
hijo con lágrimas le está pidiendo
alguna cosa de la cual comiendo
sabe que ha de doblarse el mal que siente, [...]

así a mi enfermo y loco pensamiento,
qu'en su daño os me pide, yo querría
quitalle este mortal mantenimiento;

Otros ejemplos de la estructura descrita son: «Como 'l triste que a muerte está juzgado» (Boscán); «Como vemos que un río mansamente» (Hernando de Acuña); «Como garza real alta en el cielo» (Cetina); «Como en la cumbre ecelsa de Mimante» (Herrera). Naturalmente, hay más técnicas de presentación: Lope comienza con una imagen: «Canta pájaro amante en la enramada» sin advertir que constituye una comparación, pero luego la interpreta: «Desta suerte el amor canta en el nido...». Figueroa ofrece la sola imagen, de forma enigmática:

Cuando esperaba el corazón y ardía, [...] hermosa falda vi de blanca y fría
nieve tendida por un verde llano,
tan pura, que jamás sol ni pie humano
bañó tocando su beldad natía.
Bien la pude coger, bien cerca tuve
con qué amansar mi fuego; mas turbado,
ya tendida la mano, me detuve.
En tanto (¡ay!, ¿dónde?) mi vecina gloria
huyó cual sueño o sombra, y no ha quedado
della sino el dolor y la memoria.

También hay que considerar imágenes en formas más libres, como la mera comparación inicial con una imagen largamente desarrollada: «Soy como aquel que bive en el desierto» (Boscán); la inserción de metáforas más o menos continuadas, como el árbol cortado y el vestido en Garcilaso («¡O hado secutivo en mis dolores!», «Amor, amor, un hábito vestí»); las descripciones de la naturaleza en las églogas; el palacio, el huerto y la tempestad en la Oda I de Fray Luis de León, y la «ñudosa carrasca» en la XII, etc.

Muchos de los modelos descritos vuelven a encontrarse en Bécquer, pues varias rimas consisten en una imagen central: VI (Ofelia), VII (arpa), IX (paisaje), XLVII (sima), LXIII (abejas), etc. El trabajo con estas poesías servirá de preparación para el encuentro con las imágenes modernas y contemporáneas, que suelen ser más autónomas y más irracionales. Se halla, por ejemplo, los meros paisajes en Antonio Machado («Las ascuas de un crepúsculo morado», «Orillas del Duero»); los nocturnos y jardines de Juan Ramón Jiménez («Está desierto el jardín», «La luna me echa en el alma», «Fría es la noche y pura»)⁵⁵. En los *Veinte poemas de amor* de Pablo Neruda también son importantes los paisajes (n.º 3, 4, 7, 11, 14, 18, 19).

En ciertos casos, el contenido de la imagen importa menos que su di-

⁵⁵ Véase Bousoño 1981, vol. 1: 247-50.

seño, ordenado y armónico, como en «Verano» de Manuel Machado, o en «Perfección» de Jorge Guillén:

Queda curvo el firmamento,
Compacto azul, sobre el día.
Es el redondeamiento
Del esplendor: mediodía.
Todo es cúpula. Reposa,
Central sin querer, la rosa,
A un sol en cénit sujeta.
Y tanto se da el presente
Que el pie caminante siente
La integridad del planeta.

Con el progreso de la irracionalidad poética, es corriente que se interfirieran el tenor y el vehículo, el personaje y la imagen, como en Juan Ramón Jiménez:

Una a una, las hojas secas van cayendo
de mi corazón mustio, doliente y amarillo.
El agua que otro tiempo salía de él, riendo,
está parada, negra, sin cielo ni estribillo.

Esta técnica culmina en lo que Bousoño llama la «alegoría disémica» de Claudio Rodríguez, que en poemas como «Alto jornal», «A mi ropa tendida», «El baile de las Águedas», etc., trata a la vez de una realidad material concreta y del sentido espiritual de esa realidad⁵⁶.

Una vez que el alumno ha leído textos de imaginería clara, motivada, convencional, y conoce las imágenes más frecuentes, las formas de presentarlas, los sentidos que suelen tener, se va capacitando para entender y apreciar la imaginería más irracional de la poesía contemporánea. De esta forma, aumenta su universo literario; y, naturalmente, se consigue un segundo objetivo, el conocimiento histórico de dos maneras de componer, con el predominio de la racionalidad en el periodo clásico y de la irracionalidad en el contemporáneo.

2.2. El trabajo sobre la organización lógica y estructurada de los poemas también puede seguir un itinerario que sea a la vez sistemático —de lo más claro y riguroso a lo más complejo— y cronológico. Veamos algunos ejemplos.

«La sintaxis y el pensamiento fluyen, se quiebran y se cuajan en formas que sólo nos las puede dar a conocer el soneto»; por eso, la estructura de esta forma poética ha sido especialmente estudiada⁵⁷. Es muy corriente

⁵⁶ Véase Bousoño 1984: 119-27.

⁵⁷ Cita de Rivers 1963: 226; Rivers analiza el *Canzonere* de Petrarca; para más métodos de análisis y ejemplos hispánicos, ver Brown 1979; García Berrio 1978-80 y 1979; Pérez-Abadín 1997: 167-92.

la bipartición, con los cuartetos presentando una imagen y los tercetos su tenor, como se ha visto arriba; con un vocativo en los cuartetos y un imperativo o una pregunta en los tercetos (Garcilaso: «Hermosas ninfas, que en el río metidas»; Herrera: «Serena Luz, en quien presente espira»); con un enigma y reparo seguido de la superación (Herrera: «No puedo sufrir más el dolor fiero»; Torre: «¿Cuál elemento, cuál estrella o cielo»); una queja o duda y una resolución (Aldana: «En fin, en fin, tras tanto andar muriendo»). Esta estructura se presta a subdivisiones en una de las partes, preferentemente en los cuartetos (Herrera: «Pura, bella, suave Estrella mía», «Tú, que con la robusta i ancha frente»; Torre: «Eterno mal y grato mal eterno»; Quevedo: «Cerrar podrá mis ojos la postrera»). Herrera ofrece un ejemplo nítido de doble subdivisión en «Yo vi unos bellos ojos que me hirieron», con la anáfora y el políptoton «Yo vi... yo vi... yo veo... yo veo»; más complejo es «En tanto que de rosa y d'azucena» de Garcilaso, con las determinaciones temporales en los cuartetos, el imperativo en el primer terceto, y un epifonema en el segundo. En «¡Cuántas veces te me has engalanado» de Francisco de la Torre, el vocativo a la noche se encuentra en el primer cuarteto y el imperativo en el último terceto; entre ellos están siete versos declarativos sobre las estrellas.

Se encuentran sonetos unitarios de distinto tipo: los que presentan una sola imagen (Boscán: «Soy como aquel que vive en el desierto»; Figueroa: «Cuando esperaba el corazón y ardía»); los que relatan un episodio (Garcilaso: «Pasando el mar Leandro el animoso»); los que acumulan imágenes y las resuelven en uno o varios versos finales de especial energía, técnica que emplean Francisco de la Torre («Bella es mi ninfa si los lazos de oro», «Las peligrosas bravas ondas de oro»), Quevedo («Es hielo abrasador, es fuego helado»); Lope («Ir y quedarse, y con quedar partirse», «Desmayarse, atreverse, estar furioso»); Góngora:

Cosas, Celalba mía, he visto extrañas:
cascarse nubes, desbocarse vientos,
altas torres besar sus fundamentos,
y vomitar la tierra sus entrañas; [...] pastores,
perros, chozas y ganados
sobre las aguas ví, sin forma y vidas,
y nada temí más que mis cuidados.

En otros géneros clásicos también se encuentran estructuras bien definidas. Por ejemplo, Fray Luis de León construye algunas odas de forma lineal (II, VIII, X), mientras que en otras va alternando imágenes y tonos, cuyo efecto se potencia por la sensación de contraste (I, VII); en los finales, tiende a presentar un anticlímax, con un descenso de la energía y el sentimiento (III), o con un cambio de la celebración al lamento (XI, XIII)⁵⁸.

⁵⁸ Véase Alonso 1966: 131-64.

En las letrillas del Siglo de Oro, suelen usarse contrastes rigurosamente alternados:

Que pida a un galán Minguilla
cinco puntos de jervilla,
bien puede ser;
Mas que calzando diez Menga,
quiera que al justo le venga,
no puede ser. (Góngora)

Dineros son calidad,
verdad.
Más ama quien más suspira,
mentira. (Góngora)

Que le preste el ginovés
al casado su hacienda;
que al dar su mujer por prenda
preste él paciencia después;
que la cabeza y los pies
le vista el dinero ajeno,
bueno;
Mas que venga a suceder,
que sus reales y ducados
se los vuelvan en cornados
los cuartos de su mujer;
que se venga rico a ver
con semejante regalo,
malo. (Quevedo)

¿Quién hace al tuerto galán
y prudente al sin consejo?
¿Quién al avariento viejo
le sirve de río Jordán?
¿Quién hace de piedras pan,
sin ser el Dios verdadero?
El dinero.
¿Quién con su fiereza espanta
el cetro y corona al rey?
¿Quién, careciendo de ley,
merece nombre de santa?
¿Quién con la humildad levanta
a los cielos la cabeza?
La pobreza. (Quevedo: «Pues amarga ...»)

El diseño riguroso es característico de buena parte de la poesía moderna y contemporánea; el contraste, la simetría y la circularidad son principios compositivos importantes en la obra de Bécquer, los Machado, Juan Ramón Jiménez, García Lorca⁵⁹. Un ejemplo sencillo de Juan Ramón:

Que yo estoy en la tierra,
que yo soy calle oscura y mala,
jaula fría y mohosa,
cárcel cerrada siempre,
¿quién lo podrá negar?
Que tú estás por el cielo,
que tú eres nube de colores,
pájaro errante y libre,
brisa de última hora,
¿quién lo podrá negar?

Ahora bien, la relación entre las partes puede ser menos clara, más irracional, y se requerirá más esfuerzo del lector, como este ejemplo de García Lorca:

La señorita
del abanico,
va por el puente

⁵⁹ Véase Bousño 1981, vol. 1: 272-83.

del fresco río.
 Los caballeros
 con sus levitas,
 miran el puente
 sin barandillas. [...]
 Los grillos cantan
 por el Oeste.
 (La señorita,
 va por lo verde).
 Los grillos cantan
 bajo las flores.
 (Los caballeros,
 van por el Norte).

El trabajo en esta área debe atender, como de costumbre, a las características y el sentido precisos de cada poesía. No se trata de la mera división del texto y su clasificación en el correspondiente patrón estructural. Hay que describir la exacta relación entre las partes, los medios con que se construyen, sean sintácticos, retóricos (anáfora, paralelismo, quiasmo, antítesis, etc.), y el efecto y sentido de la organización: avance gradual en la descripción o el razonamiento, suspensión y resolución, mayor energía en los contrastes, etc. Una vez que se detecten y asimilen estos medios y funciones, se pueden emplear en la comprensión de poemas que no tengan una estructura tan definida, por los fenómenos de supresión de la realidad, sugerencia, libre asociación, automatismo e irracionalidad propios de parte de la poesía contemporánea.

2.3. En cuanto a la métrica, se trata de que los alumnos pasen de la correcta identificación de versos y estrofas al descubrimiento de lo específico y significativo del verso o estrofa que se tiene delante. Han de aprender a valorar efectos de acentuación, pausas, etc.

Lo primero es notar la importancia de los acentos. Por ejemplo, en el endecasílabo pueden advertir el flujo constante y armónico cuando se acentúan todas las sílabas pares:

Movióla el sitio umbroso, el manso viento,
 el suave olor d'aquel florido suelo; (Garcilaso, égloga III, vv. 73-74)

La combinación con otros patrones acentuales puede producir distintos efectos; por ejemplo, de progresivo decaimiento:

Yo sé qué cosa es esperar un rato
 el bien del propio engaño y solamente
 tener con él inteligencia y trato, (Garcilaso, elegía II, vv. 121-23)

La acentuación en la sílaba séptima provoca extrañeza, por lo inusual; en el ejemplo siguiente, toda la fuerza recae en la primera mitad del verso:

Cortaste'l árbol con manos dañosas (Garcilaso, soneto XXV, v. 3)

Para la poesía del siglo XX también es importante el alejandrino; puede notarse la diferencia de energía según se acentúe la segunda o la tercera sílaba de cada hemistiquio, comparando, por ejemplo, la «Sonatina» de Darío y «A orillas del Duero» de Antonio Machado:

La princesa está triste... ¿qué tendrá la princesa?
Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color.

La madre en otro tiempo fecunda en capitanes
madrastra es hoy apenas de humildes ganapanes.

García Lorca combina eficazmente las dos posibilidades en «La aurora»:

La aurora llega y nadie la recibe en su boca
porque allí no hay mañana ni esperanza posible:
A veces las monedas en enjambres furiosos
taladran y devoran abandonados niños.

También hay que valorar las pausas versales y los encabalgamientos. El encabalgamiento puede dar un aspecto nuevo y especialmente adecuado a un metro tan tradicional como el octosílabo:

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales. (A. Machado: «Recuerdo infantil»)

También el alejandrino cambia de faz con los encabalgamientos; Gimferrer los prolonga y los resuelve adecuadamente en «Mazurca en este día»:

Y es, por ejemplo, ahora
esta lluvia en los claustros de la Universidad,
sobre el patio de Letras, en la luz charolada
de los impermeables, retenida en la piel
aún más dulce en el hombro, declinando en la espalda
como un hilo de bronce, restallando en la yerta
palmera del jardín, repicando en la lona
de los toscos paraguas, rebotando en el vidrio.

En cuanto a las estrofas, se puede considerar el tipo de expresión que favorece cada una: la condensación y estructuración en el soneto, la concisión en las liras, el desarrollo de las imágenes y la argumentación en las estancias de la canción. Se advertirá más claramente si se examina cómo un mismo poeta trata un mismo tema en formas métricas distintas; por ejemplo, Herrera celebra una victoria de don Juan de Austria en liras («Cuando con resonante»), y otra en estancias («Cantemos al Señor, que en la llanura»); presenta un itinerario de ascensión amorosa en un soneto («Serena Luz, en quien presente espira») y otro en las estancias de una canción («Jamás alzó las alas alto al cielo»).

Repetiendo la progresión sistemática y cronológica, después del estudio de los ritmos marcados por la métrica, se podrá percibir mejor los patrones rítmicos del verso libre.

2.4. El tono, según se mostró, ha de considerarse en relación con todos los elementos del poema: tema, imágenes, estructura, métrica; pero, para fijar la atención en él, se prestan especialmente los textos que tienen marcados cambios de tono, sobre todo cuando lo condensan al final, mediante una imagen. Por ejemplo, Herrera escribe un soneto lleno de imágenes de fuego («¿Qu'espíritu encendido Amor envía»), y lo concluye:

fuego soi, cuando el orbe s'adormece;
incendio, al asconder de las estrellas;
i ceniza, al volver de nueva Aurora.

Antonio Machado concluye una pintura de la España más convencional y cerrada («El mañana efímero») contraponiéndole otra

España que alborea
con un hacha en la mano vengadora,
España de la rabia y de la idea.

Miguel d'Ors imagina una estampa veraniega insustancial («Capricornio en el paseo marítimo»), y advierte:

No sueltes
en medio de esta hora
el paquidermo mustio de tu filosofía.

D'Ors suele salvar sus poemas de la moralidad tópica o la grandilocuencia mediante cambios de tono: en «Contraste», contrapone a los ricos y famosos, que «no son felices», con el hablante, una persona corriente, pero... «tampoco soy feliz»; en «Pequeño testamento» otorga un legado grandioso, de maravillas naturales, obras de arte, etc., y termina: «Todo para vosotros, hijos míos. / Suerte de haber tenido un padre rico». El poema «Que trata de España» modula cuidadosamente el tono, con una estructura circular.

También se logra un tono chocante por la divergencia entre la métrica, las imágenes y el tema, como en Gil de Biedma («En el castillo de Luna»):

En abril del treinta y nueve,
cuando entraste, primavera
embellecía la escena
de nuestra guerra civil.
Y era azul el cielo, claras
las aguas, y se pudrían
en las zanjas removidas
los muertos de mil en mil.

Pero hay medios más sutiles. Fray Luis, en una sola lira, va modulando el tono desde la exaltación hasta el deseo resignado, con ayuda de la posición del primer acento en cada verso y del timbre vocálico (oda XIII, v. 1-5)⁶⁰:

Alma región lucente,
prado de bienandanza, que ni al hielo
ni con el rayo ardiente
fallece; fértil suelo,
productor eterno de consuelo.

En la mayor parte de los poemas que se lean, el tono será más simple; se advierte de inmediato, y puede caracterizarse con brevedad. Sin embargo, en algunos casos, como los ejemplos que anteceden, el tono cambia, y llega a ser determinante para el sentido total del poema y para su eficacia comunicativa. Así pues, el trabajo aspirará a integrar la percepción del tono en la comprensión global.

3. Para concluir, es necesario recordar que lo descrito en estas páginas es un procedimiento abierto, y no un protocolo de análisis e interpretación. Cada profesor podrá conocer las capacidades y los intereses de sus estudiantes, seleccionar las poesías adecuadas, y detectar los aspectos más pertinentes de cada una para centrar en ellos la atención y suscitar cuestiones de debate; unas veces será el hablante o la situación, otras las imágenes, la estructura, etc. También debe estar claro que los textos aducidos aquí son meros ejemplos; no se defiende con ellos un corpus ni un canon determinado para la enseñanza. Sin embargo, es de esperar que esos ejemplos contribuyan a probar la validez de los principios y métodos descritos, pues estos convienen, como se puede ver, a autores y textos bien conocidos de todos. Aunque la prueba definitiva, evidentemente, se decidirá en cada caso por la aplicación en el aula.

CONCLUSIONES

1. *Understanding Poetry* y la teoría y práctica del *New Criticism* presentan la poesía como un acto verbal parecido al drama. Invitan al lector a reconocer, en primer lugar, a los hablantes y a detectar la actitud y el tono con que hablan, puesto que muchas veces son lo principal del poema, como representación de la respuesta humana al mundo de las cosas. En la elaboración verbal destacan especialmente las imágenes y paradojas. La imaginería —en particular la metáfora— reúne datos sensoriales, estados de ánimo y trabajo de la inteligencia para establecer las semejanzas; la paradoja revela

⁶⁰ Véase Galván 2006: 69-70.

la complejidad insoluble que se halla al fondo de muchas situaciones humanas. Son, pues, los medios principales para transmitir la plenitud e intensidad de una experiencia única. Otros aspectos del estilo también son relevantes: la organización más o menos lógica del conjunto, el ritmo, etc. La situación, los hablantes y la textura verbal componen una unidad orgánica enteramente significativa. La enseñanza puede utilizar las paráfrasis, no solo para comprobar una primera comprensión del sentido general, sino también como punto de partida para descubrir la diferencia entre la formulación abstracta y la plenitud de fuerza y de matices del texto poético. El análisis del poema singular se completa mediante el examen de series, que ayudan a percibir convenciones, a identificar técnicas, a contrastar formas de escritura (sean de diferentes autores, o géneros, o épocas y movimientos, etc.). El aprendizaje se realiza mediante trabajo personal y debates abiertos, para que todos participen en descubrir, precisar y enriquecer el significado, y adquieran destreza para la exposición de los propios puntos de vista y respeto para los ajenos.

2. La visión de la poesía y la forma de acercamiento descritas pueden ayudar a mejorar la técnica del trabajo con textos en el aula y la del comentario escrito (puesto que esta práctica parece consolidada y con visos de prolongarse)⁶¹. *Understanding Poetry* tiene tres ventajas sobre otros modelos vigentes. En primer lugar, procede mediante cuestiones abiertas y específicas para cada poema. Es labor de los instructores el discernir qué aspectos pueden ser más sugerentes para los alumnos, cuáles pueden atraer más su interés y provocar mayores descubrimientos y debates. La lectura y el análisis comprometen así la inteligencia y la imaginación ante el reto del poema singular; resultan mucho más activas que la aplicación mecánica de un protocolo fijo, por muy refinado que sea⁶². En segundo lugar, poner en primer plano la interacción de hablante y oyente (poéticos, ficticios) significa concebir la poesía de forma más pragmática, es decir, más acorde con la semiótica y la teoría literaria actuales, y con el uso comunicativo del lenguaje que se propone en la enseñanza de lenguas⁶³. Por último, el

⁶¹ Véase Reyzábal y Tenorio 1994: 307-21; Colomer 1996: 141-42; Reyzábal 1997: 249, 251; García Galiano, en Garrido 2004: 349-50. El comentario de textos es asunto principal de los recientes libros de Escudero Martínez (1994) y Hernández Guerrero y García Tejera (2005).

⁶² «Defender el comentario de texto no implica apoyar lo que en algunos casos se hace en su nombre; por ejemplo, la automática contestación de cuestionarios triviales, semejantes para todas las obras [...]. Si pregonamos que cada obra es una unidad irreplicable, las guías para el comentario no deberían parecerse (lo que sucede muy a menudo) como hermanas gemelas» (Reyzábal y Tenorio 1994: 24-25). Ver también García Rivera 1995: 278-83.

⁶³ No todos los métodos de comentario de texto incluyen la dimensión pragmática, y en cualquier caso la sitúan en último lugar; ver, por ejemplo, los cinco modelos de

uso de series lleva a trascender el texto individual: cada lectura no es un átomo suelto, sino un paso hacia la comprensión de la literatura como un orden verbal, un sistema de formas que, variando, se reproducen sin cesar en la imaginación y la memoria de la humanidad.

3. El método expuesto en estas páginas no puede ser hoy en día exclusivo. El momento presente exige más de la educación literaria: dar a conocer el circuito social de la literatura, familiarizar con la historia de la cultura, dar formación ética sobre el sentido de la vida o sobre lo políticamente correcto⁶⁴. No obstante, la atención a los textos y su comprensión cabal siguen siendo una exigencia básica sobre la que hay general acuerdo; además, contribuye a que el alumno adquiera riqueza, precisión y fuerza para su propio lenguaje, coincidiendo, pues, con el objetivo de una enseñanza de la lengua que aspire a educar buenos hablantes. En estas tareas, *Understanding Poetry* puede prestar un servicio todavía aprovechable. También puede suscitar algunas cuestiones: ¿En qué medida hay que asegurar el objetivo de la comprensión antes de pasar a los otros, más ambiciosos, pero menos específicos? ¿La lectura apresurada y superficial no produce una comprensión deficiente y un embotamiento de la capacidad lingüística, es decir, una merma de las posibilidades de entender el mundo y comunicarse con los demás? Si esto es así, ¿no será precisamente la consecución del objetivo específico de la educación literaria lo que garantiza el acceso a los más amplios de transmitir sensibilidad cultural y responsabilidad ética?

OBRAS CITADAS

- ACUÑA, Hernando de, *Varias poetas*, ed. Luis F. Díaz Larios, Madrid, Cátedra, 1982.
 ALDANA, Francisco de, *Poetas*, ed. Elías L. Rivers, Madrid, Espasa-Calpe, 1966.
 ALONSO, Dámaso, *Poesía española: ensayo de métodos y límites estilísticos*, 5.ª ed., Madrid, Gredos, 1966.
 ÁLVAREZ AMORÓS, José Antonio, «Crítica y superación de la especificidad literaria», *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, ed. J. A. Álvarez Amorós, Barcelona, Ariel, 2004, pp. 13-62.
 ÁLVAREZ ARANGUREN, Lucio, «La enseñanza de la literatura en la educación secundaria», *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 117-68.

comentario que se han practicado más en la enseñanza española, descritos por Núñez (314-17), a los que hay que añadir el de Romera Castillo (142-54) y el de Reyzábal y Tenorio (307-21). Hernández Guerrero y García Tejera describen y dan ejemplos de numerosos métodos de comentario de textos literarios, pero no incluyen el del *New Criticism*.

⁶⁴ Véase García Rivera 1995; Colomer 1996 (sobre el circuito social); Álvarez Aranguren 1991; Reyzábal y Tenorio 1994: 32-33 (la historia de la cultura); López Quintás 1991; Reyzábal 1997: 251 (formación ética).

- BALLESTER, Josep, «Las teorías literarias y su aplicación didáctica», *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, coord. Antonio Mendoza Fillola, Barcelona, SEDLL - ICE Universitat de Barcelona – Horsori, 1998, pp. 297-322.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo, *Rimas y leyendas*, ed. Francisco López Estrada y M.ª Teresa López, Madrid, Espasa-Calpe, 1997.
- BOSCÁN, Juan, *Obras poéticas*, ed. Martín de Riquer, Antonio Comas y Joaquín Molas, Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, 1957.
- BOUSOÑO, Carlos, *Épocas literarias y evolución (edad media, romanticismo, época contemporánea)*, 2 vols., Madrid, Gredos, 1981.
- , *Poesía poscontemporánea: cuatro estudios y una introducción*, Madrid, Júcar, 1984.
- , *Teoría de la expresión poética*, 7.ª ed., 2 vols., Madrid, Gredos, 1985.
- BROOKS, Cleanth and Robert Penn WARREN, eds., *Understanding Poetry*, 4.ª ed., New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- , *Instructor's Manual for Understanding Poetry*, 4.ª ed., New York, Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- , *Modern Rhetoric*, 4.ª ed., San Diego - New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- BROOKS, Cleanth, *The Well Wrought Urn: Studies in the Structure of Poetry* (orig. de 1947), New York, Harcourt, Brace & Co., s.a.
- BROWN, Gary J., «Rhetoric as Structure in the *Siglo de Oro* Love Sonnet», *Hispanófila*, 22.66, 1979, págs. 9-39.
- CAIN, William E., «The Institutionalization of the New Criticism», *MLN*, 97.5, 1982, pp. 1100-20.
- CARO, Rodrigo, «Canción a las ruinas de Itálica», en *Poesía lírica del Siglo de Oro*, ed. Elías L. Rivers, Madrid, Cátedra, 1984, pp. 289-92.
- CARREIRA, Antonio, «La décima de Góngora al Conde de Saldaña: comentario de texto, y reflexiones sobre la enseñanza de la Literatura en el Bachillerato», *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 9, 1993, pp. 170-93.
- CERNUDA, Luis, *La realidad y el deseo (1924-1962)*, Madrid, Alianza, 1991.
- CETINA, Gutierre de, *Sonetos y madrigales completos*, ed. Begoña López Bueno, Madrid, Cátedra, 1990.
- CIARDI, John, ed., *How Does a Poem Mean?* Boston, Houghton Mifflin, 1960.
- COHEN, Keith, «Le New Criticism aux États-Unis», *Poétique*, 3, 1972, pp. 217-43.
- COLINAS, Antonio, *El río de sombra (treinta años de poesía, 1967-1997)*, Madrid, Visor, 1999.
- COLOMER, Teresa, «La didáctica de la literatura, temas y líneas de investigación e innovación», *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, coord. Carlos Lomas (Cuadernos de formación del profesorado, Educación Secundaria, 1), Barcelona, ICE Universitat de Barcelona – Horsori, 1996, pp. 123-42.
- CRANE, R. S., «Questions and Answers in the Teaching of Literary Texts» (orig. de 1953), *The Idea of the Humanities and Other Essays Critical and Historical*, vol. 2, Chicago - London, University of Chicago Press, 1968, pp. 176-93.
- DARÍO, Rubén, *Prosas profanas y otros poemas*, ed. Ricardo Llopesa, Madrid, Espasa-Calpe, 1998.
- DE AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel, *Teoría de la literatura*, trad. Valentín García Yebra, Madrid, Gredos, 1993.
- D'ORS, Miguel, *Punto y aparte (1966-1990)*, Granada, Comares, 1992.
- ESCUDERO MARTÍNEZ, Carmen, *Didáctica de la literatura*, Murcia, Universidad, 1994.
- FIGUEROA, Francisco de, *Poesía*, ed. Mercedes López Suárez, Madrid, Cátedra, 1989.
- FRYE, Northrop, «Reflections in a Mirror», *Northrop Frye in Modern Criticism*, ed. Murray Krieger, New York - London, Columbia University Press, 1966, pp. 133-46.
- GALVÁN, Luis, «Elementos para un plan de educación literaria», *Revista de Literatura*, 66.132, 2004, pp. 537-54.
- , *Fray Luis de León*, Pamplona, Cénlit, 2006.

- GARCÍA BERRIO, Antonio, «Construcción textual en los sonetos de Lope de Vega: tipología del macrocomponente sintáctico», *RFE*, 60, 1978-1980, pp. 23-157.
- , «A Text-Typology of the Classical Sonnets», *Poetics*, 8, 1979, pp. 435-58.
- GARCÍA LORCA, Federico, *Obras completas, I: Poesía*, ed. Miguel García-Posada, Valencia, Galaxia Gutenberg, 1996.
- GARCÍA RIVERA, Gloria, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1995.
- GARCILASO DE LA VEGA, *Obra poética y textos en prosa*, ed. Bienvenido Morros, Barcelona, Crítica, 1995.
- GARRIDO, Miguel Ángel, *Nueva introducción a la teoría de la Literatura*, 3.ª ed. aum., Madrid, Síntesis, 2004.
- GIL DE BIEDMA, Jaime, *Las personas del verbo*, Barcelona, Barral, 1975.
- GIL, Carmen y Luis MOLINER, «El comentario de textos literarios», *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 169-92.
- GIMFERRER, Pere, *Poemas (1962-1969)*, ed. Julia Barella, Madrid, Visor, 2000.
- GLASER, Edward, *Estudios hispano-portugueses; relaciones literarias del Siglo de Oro*, Valencia, Castalia, 1957.
- GÓMEZ MARTÍN, Fernando, *Didáctica de la poesía en la educación secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- GÓNGORA, Luis de, *Obras completas, I*, ed. Antonio Carreira, Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2000.
- GRAFF, Gerald, *Poetic Statement and Critical Dogma* (orig. de 1970), Chicago – London, University of Chicago Press, 1980.
- GUILLÉN, Jorge, *Cántico (1936)*, ed. José Manuel Blecua, Barcelona, Labor, 1970.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio y María del Carmen GARCÍA TEJERA, *Teoría, historia y práctica del comentario literario: principios, criterios y pautas para la lectura crítica de la literatura*, Barcelona, Ariel, 2005.
- HERRERA, Fernando de, *Poesía castellana original completa*, ed. Cristóbal Cuevas, Madrid, Cátedra, 1985.
- HIERRO, José, *Antología poética*, ed. José Olivio Jiménez, Madrid, Alianza, 2003.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón, *Segunda antología poética*, ed. Javier Blasco, Madrid, Espasa-Calpe, 2001.
- , *Canción*, Barcelona, Seix Barral, 1993.
- KRIEGER, Murray, *The New Apologists for Poetry* (orig. de 1956), Bloomington, Indiana University Press, 1963.
- LÁZARO CARRETER, Fernando, «Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación», *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, 1973, pp. 7-29.
- LENTICCHIA, Frank, *After the New Criticism*, London, The Athlone Press, 1980.
- LEÓN, Luis de, *Poesías completas, propias, imitaciones y traducciones*, ed. Cristóbal Cuevas, Madrid, Castalia, 2001.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso, «El análisis de obras literarias como medio de formación ética», *Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 193-228.
- MACHADO, Antonio, *Poesías completas*, 7.ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, 1955.
- MACHADO, Manuel, *Poesías completas*, ed. Antonio Fernández Ferrer, Sevilla, Renacimiento, 1993.
- MAIN, C.F. y Peter J. SENG, eds., *Poems*, San Francisco, Wadsworth, 1961.
- MANRIQUE, Jorge, *Poesía completa*, ed. Ángel Gómez Moreno, Madrid, Alianza, 2000.
- MEDRANO, Francisco de, «Poesías», en Alonso, Dámaso, *Vida y obra de Medrano*, Madrid, Instituto «Antonio de Nebrija», 1948.
- MILLER, James E. y Bernice SLOTE, eds., *The Dimensions of Poetry*, New York, Dodd, Mead, 1962.

- NERUDA, Pablo, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Madrid, Alianza, 1995.
- NÚÑEZ, Gabriel, «Antecedentes históricos, teoría literaria y didáctica de la literatura», *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, coord. Antonio Mendoza Fillola, Barcelona, SEDLL - ICE Universitat de Barcelona – Horsori, 1998, pp. 287-96.
- PALMER, Richard E., *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*, Evanston, Northwestern University Press, 1969.
- PÉREZ BOWIE, José Antonio, «La complejidad del esquema comunicativo de la lírica como refuerzo de la ficcionalización: algunos ejemplos del Siglo de Oro», en *Actas del III Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, vol. 2, Madrid, UNED, 1990, pp. 247-56.
- , «Para una tipología de los procedimientos metaficcionales en la lírica contemporánea», *Tropelías*, 3, 1992, pp. 91-104.
- PÉREZ-ABADÍN BARRO, Soledad, *Los sonetos de Francisco de la Torre*, Manchester, Department of Spanish and Portuguese, University of Manchester, 1997.
- QUEVEDO, Francisco de, *Poesía original completa*, ed. José Manuel Blecua, Barcelona, Planeta, 1983.
- RANSOM, John Crowe, «Criticism as pure speculation» (orig. de 1941), en *The Intent of the Critic*, ed. Donald A. Stauffer, New York, Bantam Books, 1966, pp. 73-103.
- , *The World's Body* (orig. de 1938), Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1968.
- , *Beating the Bushes: Selected Essays 1941-1970*, New York, New Directions, 1972.
- REYZÁBAL, María Victoria y Pedro TENORIO, *El aprendizaje significativo de la literatura*, 2.ª ed., Madrid, La Muralla, 1994.
- REYZÁBAL, María Victoria, «Didáctica de la literatura», *Didáctica de la lengua y la literatura*, coord. Joaquín Serrano y José Enrique Martínez, Barcelona, Oikos-Tau, 1997, pp. 241-66.
- RIVERS, Elias L. «Hacia la sintaxis del soneto», en *Studia philologica: homenaje ofrecido a Dámaso Alonso por sus amigos y discípulos con ocasión de su 60.º aniversario*, vol. 3, Madrid, Gredos, 1963, pp. 225-33.
- RODRÍGUEZ, Claudio, *Poesía completa (1953-1991)*, Barcelona, Tusquets, 2004.
- ROMERA CASTILLO, José, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Playor, 1979.
- SÁ DE MIRANDA, Francisco de, *Obras completas*, ed. M. Rodríguez Lapa, vol. 1, Lisboa, Sá da Costa, 1960.
- TATE, Allen, *Essays of Four Decades* (orig. de 1968), Wilmington, Delaware, ISI Books, 1999.
- TORRE, Francisco de la, *Poesía completa*, ed. María Luisa Cerrón Puga, Madrid, Cátedra, 1984.
- VALENTE, José Ángel, *Punto cero (poesía 1953-1979)*, Barcelona, Seix Barral, 1980.
- VEGA, Lope de, *Rimas humanas y otros versos*, ed. Antonio Carreño, Barcelona, Crítica, 1998.
- VAN DIJK, Teum A., «Advice on Theoretical Poetics», *Poetics*, 8, 1979, pp. 569-608.
- VILLANUEVA, Darío, «Teoría literaria y enseñanza de la literatura», *Ínsula*, 552, diciembre 1992, pp. 1-2.
- WALTERS, D. Gareth, «Three examples of petrarchism in Quevedo's *Heráclito cristiano*», *BHS*, 58, 1981, pp. 21-30.
- WARREN, Robert Penn, *Selected Essays*, New York, Random House, 1966.
- WELLEK, René, *Historia de la crítica literaria moderna*, vol. 6, Madrid, Gredos, 1988.
- WIMSATT, W. K., *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*, Lexington, University of Kentucky Press, 1954.
- , «What to Say about a Poem», *Hateful Contraries: Studies in Literature and Criticism*, Lexington, University of Kentucky Press, 1965, pp. 215-44.

- , «Northrop Frye: Criticism as Myth», *Northrop Frye in Modern Criticism*, ed. Murray Krieger, New York – London, Columbia University Press, 1966, pp. 75-107.
- , «Genesis: A Fallacy Revisited», *The Disciplines of Criticism: Essays in Literary Theory, Interpretation, and History*, ed. Peter Demetz, Thomas Greene y Lowry Nelson, New Haven – London, Yale University Press, 1968, pp. 193-225.
- WINTERS, Yvor, *In Defense of Reason* (orig. de 1947), 3.^a ed., Chicago, Swallow Press, s.a.
- , *The Function of Criticism: Problems and Exercises*, Chicago, Swallow Press, 1957.
- , *Forms of Discovery: Critical & Historical Essays on the Forms of the Short Poem in English*, Chicago, Swallow Press, 1967.