

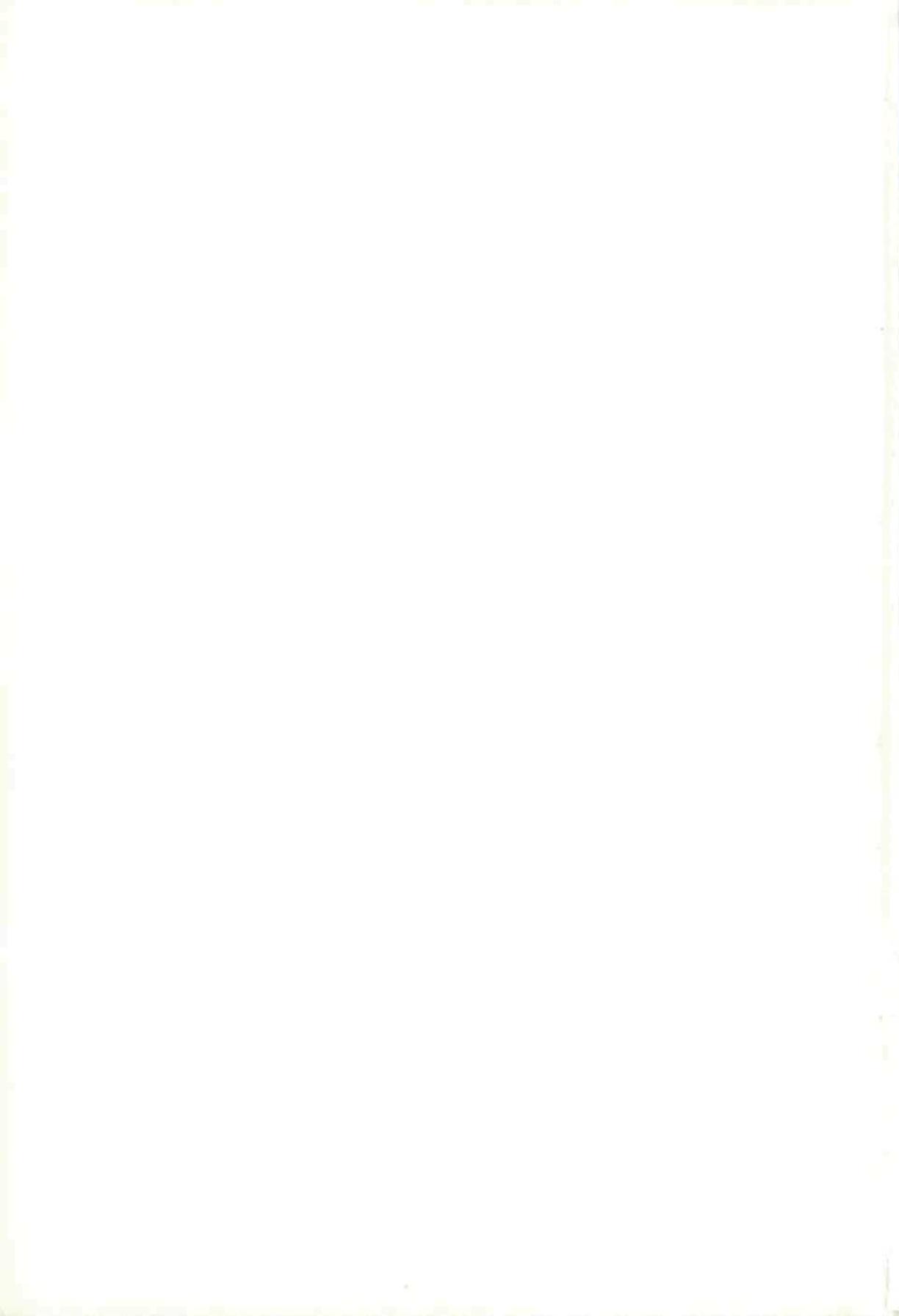
CONOCIMIENTO
EDUCATIVO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

**DIDÁCTICA DE LA
POESÍA EN LA
EDUCACIÓN
SECUNDARIA**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



DIDÁCTICA DE LA POESÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-160-8
I.S.B.N.: 84-369-3597-7
Depósito Legal: M. 51.344-2002

Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición

Colección: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Serie: Didáctica

**DIDÁCTICA DE LA POESÍA
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Fernando Gómez Martín

Profesor Titular E. U.
(Facultad de Educación,
Universidad de Salamanca)

INTRODUCCIÓN

"De sus padres había aprendido la paz de la lira, destilada de las leyendas maternas y los cantos robados al laúd por los dedos melómanos del maestro de la baja Castilla.

De escuela en escuela, como si continuara el viejo camino de Santiago, doña Emilia seguía llevando a sus aulas versos y más versos. En su larga peregrinación por los santuarios de la infancia, brotaba una y otra vez la poesía, entre el estudio de la enciclopedia y las locas aventuras de don Quijote.

Una legión de romeros, ataviados con bordón de verso y esclavina de arpa, continuaría después, y ya para siempre, la senda de don Jacobo, cumpliéndose así el inexorable destino."

ÍNDICE

<i>PRÓLOGO</i>	11
1. INTRODUCCIÓN A LA CREACIÓN POÉTICA	
1.1. <i>La sensibilidad poética</i>	17
1.2. <i>Sugestión e imaginación poética</i>	19
1.3. <i>La función expresiva de la lengua. Ejemplificación: exposiciones desiderativas y exclamativas</i>	24
1.4. <i>Potenciación de la función expresiva. Ejemplificación: las fórmulas condicionales, los contrastes o antítesis</i> ..	27
1.5. <i>La función poética de la lengua. La fabulación creadora.</i>	31
1.6. <i>Potenciación de la función poética. Ejemplificación: subgéneros poéticos, adornos literarios, estructuras oracionales</i>	36
1.7. <i>Los medios expresivos de la lengua. El descubrimiento de la retórica</i>	42
2. LAS ESTRUCTURAS LITERARIAS. REPERTORIO DE TÉCNICAS POÉTICAS	
2.1. <i>La reiteración numérica. El sistema de la numeración</i> ..	54
2.2. <i>El "ritorno poético". El estribillo</i>	58
2.3. <i>La anáfora</i>	60
2.4. <i>La reduplicación</i>	61
2.5. <i>La concatenación</i>	63
2.6. <i>Simetrías sintagmáticas</i>	65
2.7. <i>Nominaciones apositivas</i>	68
2.8. <i>Los contrastes creativos. La dualidad yo/tú</i>	70

2.9.	<i>Los desarrollos enumerativos</i>	73
2.10.	<i>Los calcos oracionales</i>	75
3.	TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS POÉTICOS. MODELOS DE CREACIÓN POÉTICA	
3.1.	<i>El poema-impresión –El choque con la realidad–. El poema expositivo-descriptivo</i>	90
3.2.	<i>El poema biográfico y confidencial. El modo expositivo-narrativo de las semblanzas</i>	92
3.3.	<i>El poema epistolar</i>	94
3.4.	<i>El poema dedicatorio. Presencia del sistema anafórico y desarrollo de la retórica –la metáfora–</i>	96
3.5.	<i>El poema exhortativo</i>	98
3.6.	<i>El poema conativo –El protagonismo de la 2.^a persona–</i>	103
3.7.	<i>El poema imaginativo. Evocación, recuerdo y fantasía –La connotación–</i>	106
3.8.	<i>El poema-atributo –Metáfora y comparación–</i>	108
4.	EL DISCURSO POÉTICO. LAS TÉCNICAS DISCURSIVAS DE LA POESÍA	
4.1.	<i>El diálogo. –Poemas representables, villancicos, romances, diálogos poéticos, diálogos con la naturaleza (personificación, apóstrofe)–</i>	112
4.2.	<i>La narración –El romance, la historia insinuada, el poema lírico, la poesía infantil, el villancico, la poesía realista–</i>	120
4.3.	<i>La descripción. –De las imágenes a las alegorías y retratos; la evocación poética; estampas líricas y poemas paisajísticos–</i>	130
4.4.	<i>La exposición. –Los diversos grados expositivos, la efusión lírica–</i>	136
5.	PRÁCTICA POÉTICA	
5.1.	<i>La búsqueda de la expresión –La expresión desnuda, la fórmula asociativa, el dirigimiento epistolar, el ejercicio de la composición poética–</i>	145

5.2.	<i>El camino de la función poética –El “poema asociativo”, el “poema imaginativo”, la fórmula condicional y la antítesis–</i>	151
5.3.	<i>La alianza con la retórica (personificaciones, comparaciones, metáforas, símbolos, alegorías...) –El “espejo” de los poemas de la naturaleza, la metáfora de la intimidad–</i>	157
5.4.	<i>La consecución del ritmo poético</i>	165
5.4.1.	<i>El sistema de la numeración</i>	165
5.4.2.	<i>El poder regulador del estribillo</i>	169
5.4.3.	<i>La función vertebradora de las figuras literarias</i>	172
5.4.4.	<i>Las correlaciones compositivas</i>	177
5.4.5.	<i>El contraste generador de la palabra</i>	184
5.4.6.	<i>Los calcos oracionales</i>	189
5.5.	<i>El desarrollo de los modelos poéticos básicos –Fabulaciones biográficas, programáticas, poemas íntimos y desiderativos, poemas conativos e imaginativos, la epístola–</i>	193
5.6.	<i>La gradación de los modos discursivos</i>	205
5.6.1.	<i>Los poemas dialogados</i>	205
5.6.2.	<i>Los poemas narrativos</i>	210
5.6.3.	<i>Los poemas descriptivos</i>	215
5.6.4.	<i>Los poemas expositivos</i>	228
	<i>EPÍLOGO</i>	235
	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	239
	<i>Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado</i>	245

PRÓLOGO

“Quizá generalice arbitrariamente la propia experiencia o no haga más que repetir lo que es ya lugar común entre psicólogos y maestros, si conjeturo que la mayor parte de los niños, hasta los doce o catorce años, son capaces de cierto goce poético y que, alrededor de la pubertad, la mayor parte no sienten más curiosidad por ella, mientras que un pequeño número se ve poseído de un ansia de poesía que es radicalmente distinta de todo goce anterior (...) Creo que este período persiste hasta los veintidós años; se trata de una etapa de rápida asimilación, cuyo principio acaso no reconocamos desde el final: tanto puede haber variado el gusto. Lo mismo que en el caso del período infantil, muchos no pasan de aquí, y el gusto por la poesía que guardan en la edad madura no es más que un recuerdo sentimental de los placeres juveniles y está probablemente entrelazado con sus restantes emociones sentimentales retrospectivas¹.”

Es evidente la *crisis* de la adolescencia..., también en la relación con la poesía; la fácil motivación del niño ante el hecho poético se desvanece de pronto, al igual que ocurre ante otros aspectos de la vida y del estudio. Frente a los incuestionables cambios del ser humano en esta edad, ¿hemos de adoptar la resignación como respuesta? Sin duda, el deber del docente es encauzar en el ámbito académico los nuevos intereses y actitudes.

El *ansia de poesía*, en unos casos, y las *emociones sentimentales*, seguramente en otros, han de constituir la plataforma de nuestra intervención educativa. Acomodaremos los planteamientos didácticos que, en todo caso, partirán de los propios “componentes de la creación”; sentimientos, intuiciones (aprehensión de la realidad) y sugerencias (interpretaciones motivadoras) conformarán los cimientos de nuestra edificación poética. Luego, las “estructuras literarias” deben erigirse como pilares firmes sobre los que iremos tendiendo los “modelos de creación” y las “técnicas discursivas” más adecuadas a fin de que el alumno fije relajadamente su mirada sobre experiencias literarias sencillas y cercanas al mismo tiempo.

¹ ELIOT, T. S. *Función de la poesía y función de la crítica*. Págs. 47-48.

Si no podemos dudar de la presencia del sentimiento, especialmente intenso, en el adolescente, tampoco caben sospechas sobre el efecto de determinados tipos de poemas; junto al interés didáctico de algunas estructuras literarias, ¿no deberán ser también objeto de predilección las composiciones de carácter biográfico o epistolar? Favorecer la *intensidad de la experiencia poética* del adolescente ha de ser una de las consignas del profesor de Lengua y Literatura. La actuación docente debe impulsar la poesía, canalizando el torrente emotivo del alumno.

"No cabe duda que es éste un período de agudo disfrute, mas no hay que confundir la intensidad de la experiencia poética en el adolescente con la intensa experiencia de la poesía. En esta etapa, el poema, o la poesía de un determinado poeta, invade la conciencia juvenil hasta posesionarse completamente de ella. En realidad no la contemplamos como algo que existe fuera de nosotros, lo mismo que en nuestras experiencias amorosas juveniles no vemos tanto la persona como inferimos la existencia de algún objeto exterior que pone en movimiento las nuevas y deliciosas emociones en que estamos absortos²."

El profesor de Literatura, a la hora de poner en marcha su programación docente, debe sintonizar correctamente la carta de ajuste académica para que las tonalidades y contrastes de su antología poética ofrezcan la mayor nitidez posible a los ojos de sus alumnos.

Tan innecesario es, en relación con una buena intervención educativa, insistir sobre el proceso evolutivo de los estudiantes como hacerlo sobre el gran valor del instrumental pedagógico. Las herramientas metodológicas deben estar al servicio del aprendizaje, conscientes siempre los profesionales de la enseñanza de los estadios por los que atraviesa el ser humano, de sus implicaciones y posibilidades reales en la comprensión y análisis de textos.

"El tercer estadio, la madurez, llega cuando dejamos de identificarnos con el poeta que leemos; cuando nuestras facultades críticas permanecen despiertas y sabemos lo que podemos y lo que no podemos esperar de él. El poema posee una existencia propia, ahí fuera: estaba antes que nosotros y estará cuando nosotros ya no estemos. Sólo en ese momento se encuentra el lector preparado para distinguir entre los distintos matices de grandeza en poesía; antes únicamente puede esperarse de él capacidad para distin-

² ELIOT, T. S. *Función de la poesía y función de la crítica*. Pág. 48.

*guir lo genuino de lo falso, pues ésta siempre debe adquirirse primero. Los poetas que frecuentamos en la adolescencia no están colocados en un orden objetivo de excelencia, son los accidentes que les pusieron en relación con nosotros quienes deciden; y está bien que sea así. Dudo de la posibilidad de hacer comprender a colegas, e incluso a estudiantes universitarios, las diferencias de grado entre poetas, y no sé si es discreto el intentarlo*³.”

Con una perspectiva adecuada, podemos, ¡claro que sí!, afrontar las lecturas poéticas, los consiguientes diálogos académicos y las prácticas de taller. Si regulamos la marcha docente y escogemos los itinerarios oportunos, el interés por la poesía no sólo puede mantenerse sino incrementarse con resultados que sorprenderán a los propios profesores.

*“La poesía es una escuela, una escuela del lenguaje. Lo que me conforta en esta idea es que muchos niños, minusválidos, autistas, socialmente marginados o abandonados, estrellas un tanto excesivamente vistosas de esa tarta a la crema ultramediatizada que es el ‘fracaso escolar’, no se animan más que escuchando una retahíla, un poema, una imagen que les dice de otra manera, otra cosa distinta de lo que exige el aprendizaje escolar*⁴.”

El buen acercamiento a la poesía derivará, por supuesto, en resultados positivos en el campo estricto de la lengua (*escuela del lenguaje*) y también en el amplio cometido de la formación humana y estética de los adolescentes, superándose, de este modo, los objetivos concretos de la literatura. Precisamente, la *enseñanza creativa*, frente a la *paradigmática* (modelos académicos tradicionales), se convierte, con las benefactoras consecuencias de la poesía, en uno de los mejores aliados para la superación del, siempre vigilante enemigo, *fracaso escolar*.

La presente obra pretende ser una contribución a la mejora educativa del área de Lengua castellana y Literatura, dentro del marco general de las reformas correspondientes a la Educación Secundaria. La parcela abordada es una de las que con más urgencia viene reclamando propuestas docentes concretas a fin de superar, no sólo la calidad de la enseñanza en un determinado bloque del currículum, sino,

³ ELIOT, T. S. *Función de la poesía y función de la crítica*. Pág. 49.

⁴ JEAN, G. *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Pág. 78.

también, los niveles de formación *integral* del alumno. Los planteamientos didácticos aquí ofrecidos promueven el progresivo conocimiento, y familiarización, de la poesía por parte de los protagonistas de la Educación Secundaria.

El cultivo de la sensibilidad, la estética y la imaginación, objetivo ya reiteradamente presente en las directrices ministeriales correspondientes a la Educación Infantil y Primaria, debe tener verdadera continuidad en los tramos siguientes de nuestro Sistema Educativo. Estas dimensiones del ser humano han de ser atendidas convenientemente como valores esenciales del hombre, de modo similar a los *contenidos transversales*.

La poesía debe ocupar un lugar destacado en la formación de los jóvenes. La apreciación de la belleza, la valoración de los sentimientos y la necesidad de la proyección creativa son cada vez más urgentes en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, planteamos la ineludible tarea de ofrecer una metodología de la poesía que pueda verdaderamente responder al apremiante deseo de hacer presente este género literario en el aula.

Si partimos de la convicción de que la poesía debe estar siempre al alcance del alumno, así como del derecho que éste tiene a la educación artística, su falta de proyección o su tratamiento deficiente en la clase exigen la reparación de este vacío y la mejora de su encauzamiento. Es inadmisibles el hurto que, a veces, se hace de la poesía en la práctica docente, si bien es cierta, también, en ocasiones, la falta de preparación del profesorado en torno a los recursos didácticos y metodológicos.

Además del estudio más estrictamente académico, dentro de la programación general de la literatura, es inexcusable la atención a la poesía desde la perspectiva de la formación humana. El vínculo con la lírica representa un lugar de encuentro con la sensibilidad del hombre, potenciando, así, no sólo la capacidad de comprensión y asimilación lectora, sino, también, el disfrute estético y el propio estímulo creativo.

"Pero sobre todo, (...) el conocimiento y la práctica íntima de la poesía constituyen uno de los modos privilegiados para los hombres de salvarse,

*si no de la muerte planetaria, al menos del conformismo y de una masificación y una robotización generalizadas*⁵.”

Por todo ello, es necesario trazar caminos que permitan al alumno transitar gustosamente el campo poético al mismo tiempo que recorre la historia literaria. Hemos de abrir vías que, gradualmente y sin desligar ambos objetivos, hagan posible tanto la asimilación de los principales conceptos de la historia poética como el goce estético y creativo.

Esperamos que las propuestas didácticas y las orientaciones metodológicas que guían esta obra puedan ayudar a los profesionales de la Educación Secundaria en la introducción y desarrollo progresivo de la poesía en el aula. Los textos que se incluyen, caracterizados por la sencillez y la presencia de los componentes básicos de la creación, tienen por objeto facilitar aplicaciones prácticas concretas. El adiestramiento en la utilización de las técnicas y estructuras literarias expuestas nos llevará desde la mera motivación del alumno hasta su propio proceso creador, mediante la pertinente adecuación de la metodología, dispuesta siempre en grado creciente de dificultad y abierta al uso de las oportunas relaciones interdisciplinares.

⁵ JEAN, G. *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Pág. 180.

1. INTRODUCCIÓN A LA CREACIÓN POÉTICA

1.1. La sensibilidad poética

La poesía, como los demás géneros literarios, cumple funciones muy diversas y enriquecedoras para el hombre. Podríamos, incluso, destacar el riquísimo papel que desempeña desde su privilegiada posición entre las artes; razones psicológicas y estéticas así como motivaciones terapéuticas y afanes redentores se entrelazan, junto a otras finalidades de los poetas, con el reflejo de sus actitudes filosóficas ante la vida, con la búsqueda insaciable del hombre y de Dios o, acaso, con el básico ejercicio artesanal de la palabra¹. Un sinfín de valores y justificaciones pueden llevarnos, por numerosos caminos, hasta la poesía; mas no es el objeto de este trabajo desbrozar discursivamente las diversas sendas poéticas.

Sí queremos, en cambio, destacar algunos aspectos que nos interesan en el proceso de acercamiento a la poesía dentro de nuestra propuesta didáctica. La teoría literaria nos ayuda administrándonos las claves que permiten construir una adecuada escalera metodológica para llegar a la cima literaria.

La relación con la poesía nos ofrece el privilegio de desarrollar de forma extraordinaria objetivos fundamentales como son los relativos al proceso mental –*el pensamiento*–, al *conocimiento de la lengua* y, naturalmente, al de *la propia literatura* y al ámbito de *la sensibilidad*².

¹ Es muy interesante considerar las ideas que los distintos autores van sembrando en el libro de F. LÁZARO CARRETER, *Literatura y educación*. Los diversos sentidos que las personalidades entrevistadas atribuyen a la creación literaria son también aplicables al género de la poesía.

² No olvidemos la conjunción, y prioridad, de los componentes de la creación literaria. A las potencias artísticas se refiere Dámaso ALONSO en relación con el proceso creador, explicando muy adecuadamente la intervención del sentimiento, la imaginación y el concepto –las ideas– (*Poesía española, “Lo imaginativo, lo afectivo y lo conceptual, como objeto de la estilística”*).

Detengámonos, ahora, en este último; nos parece prioritario esclarecer el campo de la sensibilidad por ser éste el auténtico motor de la poesía, que en ningún caso, hemos de confundir con el verso, o la estructura literaria.

La sensibilidad poética ha de ser siempre el punto de partida a la hora de reflexionar sobre la creación literaria. Cuando se trata de hacer consideraciones pedagógicas o de proyectar tratamientos didácticos es, si cabe, más importante su valoración, pues, si, por un lado, es fundamental en todo proceso artístico, por otro, nos estimula acrecentando nuestro interés por el texto.

La poesía se alimenta, esencialmente, de los sentimientos que brotan en el hombre a partir de sus movimientos emocionales, de su peculiar contemplación de personas y objetos o de vivencias ligadas a acontecimientos sugerentes³. La palabra poética, pues, parte del choque anímico, que se convierte así en generador de creaciones, a su vez, de gran poder connotador para el lector en un segundo momento.

*"El mar. La mar.
El mar. ¡Sólo la mar!*

*¿Por qué me trajiste, padre,
a la ciudad?*

*¿Por qué me desenterraste
del mar?*

*En sueños, la marejada
me tira del corazón.
Se lo quisiera llevar.*

*Padre, ¿por qué me trajiste
acá?"*

El poema de *Marinero en tierra* es fruto de la pura expresión del ser humano, Rafael Alberti en este caso concreto. Tres son los elementos que lo integran: tras la evocación, la pregunta insistente y con ella, la exposición del sentimiento. La evocación sentimental lleva al poeta a reduplicar una pregunta hondamente interiorizada —“¿Por qué me desenterraste del mar?”

³ “Movimiento de lanzadera”, diríamos con Amado ALONSO. *Materia y forma en poesía. “Sentimiento e intuición de la lírica”*. Pág. 13.

El poema es consecuencia del sentimiento del hombre. Acercarse a la poesía es entrar en el corazón del ser humano, conocer su sensibilidad. La relación con la poesía permite, también, avivar nuestros propios latidos emocionales, despertarlos, incluso creativamente, al calor de aquélla.

Cuando los elementos estructurales son sencillos (evocación-pregunta-exposición del sentimiento), el acercamiento al poema se hace aun más reconfortante, sobre todo si tras la provocación interior, somos capaces de generar el diálogo entre los componentes de la clase.

Éste es nuestro punto de partida: la sensibilidad. Conocer y comprender el sentimiento del que arranca el poeta e intentar que el alumno lo comparta debe ser nuestro primer y doble objetivo.

La consecuencia didáctica es evidente: si partimos de la consideración de la sensibilidad como base del poema, hemos de dar prioridad a las composiciones en las que el sentimiento se haga presente de modo muy claro, procediendo a la oportuna selección de textos⁴.

1.2. Sugestión e imaginación poética

Por un doble camino, interior –impresión personal, registro íntimo– y colectivo –opiniones contrastadas, dialogadas–, podemos acercarnos *progresivamente hasta el mundo poético, siendo cada vez más permeables a la voz de los autores.*

A la presencia del sentimiento es muy importante añadir otro requisito esencial: la construcción sencilla del poema. Por eso, la labor de selección de los textos es primordial; cuando el profesor ofrece una

⁴ Delimitando los tres *conocimientos* de la obra poética (el del lector, el del crítico y el de la ciencia literaria –Estilística–), dice Dámaso ALONSO en torno a la importancia del acercamiento *intuitivo* y *totalizador* primero: “Sin haber sufrido esa *impregnación*, que para el iniciado convierte en acto natural la *nutrición poética* (así como respirar el oxígeno del aire o bañarse en las radiaciones solares), es decir, sin tener experiencia inmediata del fenómeno poético, es inútil plantearse los *ulteriores problemas* de que vamos a tratar en seguida” (*Poesía española, Tareas y limitaciones de la Estilística*”. Pág. 396).

composición de sensibilidad fácilmente compartida y exenta de dificultades, el resultado didáctico suele ser bueno, así como también el desarrollo del debate colectivo en torno al texto.

Pero consideremos ahora otro aspecto complementario de cuanto hemos dicho. Es fundamental, con el fin de que el alumno quede pronto atrapado en las redes de la poesía, que el texto ofrezca igualmente una notable carga sugestiva. La capacidad de sugestión permitirá superar los prejuicios o animadversiones que tradicionalmente han presidido la relación del alumno con el género de la lírica ⁵.

Las irisaciones emocionales que provoca en García Lorca su *Caracola* pueden traer hasta nosotros sentimientos similares amparados en experiencias parecidas de la realidad:

"Me han traído una caracola.

*Dentro le canta
un mar de mapa.*

*Mi corazón
se llena de agua
con pececillos
de sombra y plata.*

Me han traído una caracola."

El latido interior hermosea, aliado con la recreación literaria, evocaciones gratas del poeta, reconocidas también por nosotros, lectores, como si partieran de un fondo común: la interiorización de similares experiencias en una misma realidad.

La sugestión traslada ahora al "tú" el protagonismo del texto. En nuestro caso, es el alumno quien se siente apelado por la voz del poeta. Cuando el poema es sugerente, nos envuelve con facilidad y nos sentimos interesados en él ⁶.

⁵ Sólo teniendo en cuenta el circuito de la creación y lectura del texto podrá el docente administrar correctamente los poemas a sus alumnos. La mayor o menor dificultad en el reconocimiento de las experiencias mediante la capacidad sugestiva de la obra poética debe llevarnos a una verdadera selección de textos en función de los niveles de comprensión de la realidad literaria. Alonso explica muy bien este doble proceso: realidad > experiencias > intuiciones > < sugestiónes > experiencias > realidad (*Materia y forma en poesía, "Sentimiento e intuición en la lírica"*).

⁶ "*Leer un poema nunca debería ser una lectura pasiva. Todo lector verdadero es recreador e incluso creador de lo que lee*", señala Georges JEAN en relación con la recreación y sugestión (*La poesía en la escuela*. Pág. 21).

Mas reparemos también, anticipándonos al estudio de la función poética de la lengua –que veremos en el punto 1.5.–, en la importancia de la palabra como aliada de la sugestión. La lengua desviada y simbólica utilizada por el poeta nos revela el salto del sentimiento, que se enlaza aquí con la imaginación, trasladándonos, por eso, ideas aparentemente extrañas ⁷.

La transformación poética es esencial en el acto creador. La capacidad imaginativa de la palabra presenta ante nosotros paisajes literarios tan anómalos como real es el sentimiento mismo que los nutre. La fabulación poética es, por ello, paralela a la capacidad de fantasía que anida en lo más puro del hombre, es decir, en su alma infantil.

Si los niños metamorfosean la realidad, el poeta que aún es niño de corazón, como Lorca, será, por su parte, capaz de tender la tarde a lo largo del río, según podemos ver en este *Paisaje*:

*“La tarde equivocada
se vistió de frío.*

*Detrás de los cristales
turbios, todos los niños
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.*

*La tarde está tendida
a lo largo del río.
Y un rubor de manzana
tiembla en los tejadillos.”*

Lo que el poeta plasma en sus textos son asociaciones que, en uno u otro grado, nos resultan familiares o, en el peor de los casos, conocidas. Extrañas combinaciones de términos y campos lógicos están, en alguna medida, presentes en la mente humana. La diferencia entre los hom-

⁷ El concepto de poesía como *desviación*, presente ya en la Introducción del conocido libro de J. COHEN, *Estructura del lenguaje poético*, y base de su estudio –que se plasma en el uso de la retórica–, ha de conducirnos a la presentación, familiarización y práctica con nuestros propios alumnos de las figuras literarias.

En el capítulo I, “*El problema poético*”, se refiere a la tarea literaria como investigación de la expresión, no del contenido, y al hecho poético como *violación del código del lenguaje*, desviación.

bres radica en el tratamiento que cada uno haga de tales fenómenos: anulación o rechazo, discreta acogida o potenciación imaginativa.

Sentimiento, sugestión, imaginación o fabulación poética. De esta forma, mediante la suma de sus elementos básicos, vamos acercándonos al poema, nos vamos involucrando fácilmente, porque fáciles, también, y elementales son sus ingredientes.

La noria, de A. Machado, es una hermosa estampa literaria que puede generar en nosotros, lectores, pensamientos, sentires y latidos poéticos similares a los que la contemplación de los componentes del paisaje originó previamente en el poeta. El poder sugeridor de las pinceladas paisajísticas puede inducirnos, incluso, a la creación de textos semejantes, dada la sencillez de la estructura y la tipología de los sentimientos reflejados.

*"La tarde caía
triste y polvorienta.*

*El agua cantaba
su copla plebeya
en los canjilones
de la noria lenta.*

*Soñaba la mula,
¡pobre mula vieja!,
al compás de sombra
que en el agua sueña.*

*La tarde caía
triste y polvorienta.*

*Yo no sé qué noble,
divino poeta,
unió a la amargura
de la eterna rueda*

*la dulce armonía
del agua que sueña,
y vendó tus ojos,
¡pobre mula vieja...!*

*Mas sé que fue un noble,
divino poeta,
corazón maduro
de sombra y de ciencia."*

Esta otra *Tarde* de García Lorca está suficientemente cargada de símbolos y connotaciones como para trasladarnos el poder expresivo de la palabra del poeta, potenciada, también, por otros rasgos literarios, como son la personificación y la sinestesia:

*"Tarde lluviosa en gris cansado,
y sigue el caminar.
Los árboles marchitos.*

Mi cuarto, solitario.

*Y los retratos viejos
y el libro sin cortar...*

*Chorrea la tristeza por los muebles
y por mi alma.*

Quizá

*no tenga para mí Naturaleza
el pecho de cristal.*

*Y me duele la carne del corazón
y la carne del alma.*

Y al hablar,

*se quedan mis palabras en el aire
como corchos sobre agua.*

*Sólo por tus ojos
sufro yo este mal,
tristezas de antaño
y las que vendrán.*

*Tarde lluviosa en gris cansado,
y sigue el caminar."*

¿Cuántas tardes lluviosas y tristes, como la del poeta, pueden vivir chicos y chicas en el curso escolar? La sugestión que ejerce el texto poético es tan cierta como la propia predisposición del ser humano al ensimismamiento, la interiorización o la imaginación poética.

Poemas como los aquí presentados, de Machado y Lorca, conectan con los sentimientos y fabulaciones del hombre, enriqueciendo el gran caudal de sensibilidad y creatividad que atesoran los estudiantes en esta edad educativa.

1.3. La función expresiva de la lengua. Ejemplificación: exposiciones desiderativas y exclamativas

Diversas son las funciones que cumple la lengua. De la misma forma, la literatura, que de ella se nutre, desempeña finalidades también diversas, pero entre todas destaca por su carácter primario la expresión de los afectos.

Pues bien, en contacto con la poesía, comprendemos de modo muy especial la función expresiva que ejerce la lengua literaria, estimulando nuestras propias posibilidades lírico-emotivas⁸. La poesía es, por esencia, expresión. En la lírica, los sentimientos son la misma base del poema; por eso, en ella se abre el alma como se le abre el corazón al hombre enamorado para decir su gozo, su pena o desengaño:

*“Yo te miré a los ojos
cuando era niño y bueno.
Tus manos me rozaron
y me diste un beso.*

*Y se abrió mi corazón
como una flor bajo el cielo,
los pétalos de lujuria
y los estambres de sueño.*

*En mi cuarto sollozaba
como el príncipe del cuento
por Estrellita de oro
que se fue de los torneos.*

*Yo me alejé de tu lado
queriéndote sin saberlo*

⁸ En realidad la poesía no existe más que en la medida en que es recogida, revivida, reinventada por la imaginación del lector oyente. No es finalmente otra cosa que una provocación para la imaginación.

En este sentido es como debe entenderse la importantísima reflexión de Pierre REVERDY: “La poesía del que escribe es como el negativo de la operación poética, el positivo se halla en el lector. Únicamente cuando la obra ha alcanzado todos sus valores en la sensibilidad del lector puede ser considerada como realizada, al igual que la imagen fotográfica fijada en la prueba. La diferencia reside en que la imagen fijada en el alma del lector nadie la ve. Ésta es la razón de que no corresponda hablar al poeta que escribe, sino a aquellos que lo leen” —palabras de G. JEAN a propósito de las ideas de recreación, sugestión e imaginación poética (*La poesía en la escuela*. Pág. 46).

*No sé cómo son tus ojos,
tus manos ni tus cabellos.
Sólo me queda en la frente
la mariposa del beso."*

Este *Madrigal* de García Lorca expresa lo que es un fragmento de la biografía sentimental del poeta, bien acompañado por los dos versos que con carácter de estribillo, separan las agrupaciones métricas ("Los relojes llevan la misma cadencia / y las noches tienen las mismas estrellas").

Episodios varios de la vida del hombre en sus diferentes etapas han ido tejiendo la expresión lírica con texturas sencillísimas. El estigma de poeta marinero ha provocado en Alberti la creación de poemas que, arrancados al corazón, fueron luego trasladados con enorme sencillez al papel:

*"Si yo nací campesino,
si yo nací marinero,
¿por qué me tenéis aquí,
si este aquí yo no lo quiero?

El mejor día, ciudad,
a quien jamás he querido,
el mejor día ¡silencio!—
habré desaparecido."*

Repárese en la estructura compositiva; a la condición o supuesto poético sigue la pregunta y a ésta, la consecuencia-reflexión.

Las vivencias de este *Marinero en tierra* llevan al poeta a construir textos con estructuras diferentes, pero en el fondo, conducidos por un mismo esquema. Aquí (*Salinero*), a la exposición desiderativa sigue una exclamación gozosa, para terminar, tras un proceso de aceleración psíquica, con el logro y la satisfacción del marinero:

*"Y ya estarán los esteros
rezumando azul de mar.
¡Dejadme ser, salineros,
granito del salinar!
¡Qué bien, a la madrugada,
correr en las vagonetas*

*llenas de nieve salada,
hacia las blancas casetas!*

*Dejo de ser marinero,
madre, por ser salinero."*

La expresión del sentimiento, al volverse exclamativa o desiderativa, emprende pronto el vuelo llevándonos hasta la fabulación poética, como vemos en este *Pregón submarino* del autor del Puerto de Santa María:

*"¡Tan bien como yo estaría
en una huerta del mar,
contigo, hortelana mía!*

*En un carrito, tirado
por un salmón, ¡qué alegría
vender bajo el mar salado,
amor, tu mercadería!*

*-¡Algas frescas de la mar,
algas, algas!"*

Experiencias amorosas, sentimientos telúricos o de otra índole concurren en el hombre de modo similar. La necesidad expresiva hace que el poeta presente ante sus semejantes el flujo de sus sentimientos. Cuando nos acercamos como lectores a la intimidad del poeta, la reconocemos en buena parte como nuestra; nuestros deseos y exclamaciones son casi los suyos. Así, el contacto emocional estrecha al lector con el autor, pero, al tiempo, elementales procedimientos como las oraciones desiderativas o las fórmulas exclamativas van haciendo posible la asimilación sencilla de los textos ⁹.

La consecuencia didáctica es clara. Debemos prestar especial atención a la manifestación del sentimiento cuando la función expresiva se hace más evidente. Por lo tanto, en la enseñanza de la poesía, hemos de seleccionar textos en los que las oraciones exclamativas o desiderativas aseguren aún más su presencia.

Valoremos, por otra parte, la textura de los poemas. Aunque nos ocupamos luego de los aspectos estructurales, nos parece obligado

⁹ G. JEAN recoge propuestas de creatividad poética (como las conocidas condicionales -sí...-), aunque advierte del peligro que puede suponer el carácter repetitivo de estos ejercicios (*La poesía en la escuela*. Pág. 149).

señalar aquí la importancia de los elementos compositivos. Esquemas como los que hemos tenido ocasión de ver nos sirven de ilustración:

- Supuesto poético + pregunta + consecuencia o resolución
- Expresión desiderativa + manifestación exclamativa + enunciación *consecuente*
- Expresión exclamativa o desiderativa + fabulación poética correspondiente

Las estructuras pueden ser, naturalmente, otras, pero su mayor o menor validez tendrá relación directa con el grado de expresividad que alcancen. En los primeros pasos de acercamiento a la poesía, la altura de voz del poeta ha de asegurar la comprensión e interés de los alumnos. Sería muy negativo que los estudiantes comenzaran a hacer oídos sordos por motivos tan fácilmente subsanables.

1.4. Potenciación de la función expresiva. Ejemplificación: las fórmulas condicionales, los contrastes o antítesis

Es importantísima la aptitud del docente a la hora de establecer las secuencias didácticas más oportunas en la familiarización con la poesía. Una programación mal ajustada o invertida puede ser la causa del desinterés del alumno. Por eso, los diferentes pasos deben estar encaminados, siguiendo los requisitos de la sencillez y la motivación, a partir del proceso de la creación poética, paralelo, aunque recorrido inversamente, al de la comprensión lectora.

La sensibilidad pone en marcha la obra, la capacidad de sugestión nos involucra como lectores, los procedimientos que enfatizan la función expresiva aseguran el cumplimiento significativo. Cualquier recurso que contribuya a potenciar la expresión desempeñará un papel importante en el logro de nuestros objetivos.

En efecto, determinadas técnicas literarias favorecen, indudablemente, la expresión poética; por eso, es obligada su consideración. La atención a la arquitectura lírica es necesaria para que la proyección didáctica se cumpla realmente en la clase. Procedamos, pues, a su análisis con algunas ilustraciones.

La fórmula condicional, por ejemplo, arrastra una gran capacidad lírica, incrementada, por otra parte, cuando la creación se somete a una estructura bien ahormada ¹⁰.

En el texto que sigue, de Alberti, hay tres pasos: condición, orden –mandato– y exclamación gozosa. El poema, que termina con versos encadenados, parte del condicional “si”...:

*“Si mi voz muriera en tierra,
llevadla al nivel del mar
y dejadla en la ribera.*

*Llevadla al nivel del mar
y nombradla capitana
de un blanco bajel de guerra.*

*¡Oh mi voz condecorada
con la insignia marinera:
sobre el corazón un ancla
y sobre el ancla una estrella
y sobre la estrella el viento
y sobre el viento la vela!”*

El modelo poético basado en la suposición o condición, con un esquema tan característico como *si... fuera...*, nos pone fácilmente en contacto con la función expresiva por medio de fórmulas reiteradas por los poetas. Aunque tendremos ocasión de comprobarlo más adelante, obsérvese ahora el desarrollo condicional de este poema de Gerardo Diego:

*“Si la luna fuera espejo,
qué bien que yo te vería.
Si la luna fuera espejo*

–dámela

–tómala

*y ponla en el cielo ya–,
cuántos eclipses habría.
Por tu culpa los astrónomos,
todos se suicidarian.*

¹⁰ El alumno de Secundaria conocerá, seguramente, técnicas narrativas como la de los supuestos fantásticos, basados en las fórmulas condicionales. En las etapas educativas anteriores, especialmente en Primaria, sin duda habrá tenido ocasión de familiarizarse con este tipo de procedimientos literarios divulgados sobre todo por RODARI (*Gramática de la fantasía*).

*Y tenerte a ti muy lejos
 qué poco me importaría
 si la luna fuera espejo."*

La *Canción del Niño Jesús*, del propio Gerardo Diego, suma a la carga expresiva propia del villancico, la función poética de la lengua mediante esta hermosa serie de condicionales:

*"Si la palmera pudiera
 volverse tan niña, niña,
 como cuando era una niña
 con cintura de pulsera.
 Para que el niño la viera..."*

*Si la palmera tuviera
 las patas del borriquito,
 las alas de Gabrielillo.
 Para cuando el Niño quiera
 correr, volar a su vera...
 Si la palmera supiera
 que sus palmas algún día...
 Si la palmera supiera
 por qué la Virgen María
 la mira... Si ella tuviera...
 Si la palmera pudiera...
 ... la palmera..."*

Se trata de una variante de la fórmula anterior *-si... fuera...-*, engendradora de grandes capacidades expresivas. *Si fuera..., si pudiera..., si tuviera..., si supiera...* o *si muriera...*, volviendo al poema de Alberti, son variantes, en efecto, de una misma técnica: la fórmula condicional.

A las ilimitadas posibilidades de expresión del ser humano se añaden innumerables estructuras poéticas que multiplican las vertientes combinatorias en la transmisión de los sentimientos. Muchas son las que se distinguen por la presencia de esquemas compositivos que potencian el caudal de expresión del poeta ¹¹.

¹¹ Es importante considerar los tipos de esquemas compositivos, más aún, teniendo en cuenta la vertiente práctica de la poesía, de la que nos ocuparemos en la segunda parte del libro.

Victor MORENO (*Textos poéticos en la Educación Secundaria*) presenta en cuadro sinóptico, "Técnicas para la producción de textos poéticos", partiendo de so-

Comprobemos el interés de otro procedimiento: la antítesis. Al igual que la fórmula condicional, no sólo facilita el acercamiento comprensivo al poema, sino, también, como veremos más adelante, el propio ejercicio de la poesía por parte de los alumnos.

En esta *Cancioncilla* de Dámaso Alonso, advertimos la importancia del contraste de opinión otros/yo, así como la expresión *morir quisiera*, seguida del desarrollo comparativo:

*"Otros querrían mausoleos
donde cuelgan cien trofeos
donde nadie ha de mirar.
Y yo no los quiero, no
—que lo digo en un cantar—.
Porque yo,
 morir quisiera en el viento
como la gente del mar
en el mar.
Me podrían enterrar
en el ansiado elemento.

¡Oh, qué dulce descansar
ir sepultado en el viento
como un capitán del viento,
como un capitán del mar
muerto en medio de la mar!"*

Las oposiciones, sobre todo cuando reflejan pareceres contrarios, pueden conducirnos fácilmente al debate en la clase. La manifestación del pensamiento de cada alumno y el consiguiente contraste de opiniones no hace sino enriquecer, en un segundo momento, la sesión literaria.

Expresiones como *morir quisiera...* abren, por otra parte, desarrollos poéticos a través de la vía imaginativa, destacada ya en punto 1.2. al hablar de la sugestión. Su continuación, por medio del incremento de la función poética de la lengua, nos lleva hasta la fabulación creadora, de la que nos ocupamos en el apartado siguiente.

nido, letra, palabra, frase y estructuras lingüísticas –transformaciones y modificaciones incluidas– (VARIOS AUTORES. *La poesía en el aula*. Monografía en TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Pág. 46).

Fórmulas condicionales o técnicas de contraste son, pues, sólo dos posibilidades que nos sirven aquí como ilustración de cuantos medios pueden contribuir en el necesario conocimiento de la realidad poética. Procedimientos sencillos como éstos son muy importantes, no sólo para que el educando se acerque fácilmente a la poesía, sino, también, para que en él se despierte el propio gusto creador con la utilización de medios o recursos a su alcance.

El profesor debe valorar, por tanto, el interés que por su sencillez y motivación ofrezcan los diversos procedimientos potenciadores de la expresión poética para proceder convenientemente en la selección de textos ¹².

1.5. La función poética de la lengua. La fabulación creadora

En toda obra artística son fundamentales la capacidad expresiva del autor, que se extiende por vía sugestiva al lector-espectador, y la propia capacidad creadora, inherente a todo arte.

Hasta aquí nos hemos referido, en un primer momento, al motor de la sensibilidad ("yo" creador) y al papel de las sugerencias (en relación con el "tú" lector). En los dos últimos apartados, considerando los objetivos de nuestra propuesta didáctica, nos detuvimos en la valoración de la función expresiva como rasgo capital del texto. Determinada actitud del poeta la asegura mediante la utilización de algunos tipos de oraciones (desiderativas, exclamativas) o la potencia con procedimientos como las fórmulas condicionales o la antítesis.

Debemos ahora referirnos al desarrollo de la función poética, cuya importancia quedó ya señalada al tratar el valor de la carga sugestiva del texto. Prestada la conveniente atención al "yo" del autor e

¹² Diversas estructuras lingüísticas habrán de ser consideradas, tanto en la tarea lectora como en la productora de nuestros alumnos.

Montserrat MORERA hace referencia a "juegos lingüísticos" (entre ellos, "si tú fueras...") y actividades literarias tras indicaciones sobre nuevos enfoques metafóricos y su proyección didáctica en el aula, desde la práctica poética (VARIOS AUTORES. *La poesía en el aula*. Monografía en TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura - "Metáfora y poesía en la vida cotidiana y en las aulas". Pág. 71).

involucrado el “tú” (alumno-lector), hemos de ir trazando, mediante nuestra selección de textos, el camino de la poética, poniéndonos cada vez en mayor contacto con la creación propiamente dicha, con la imaginación fabuladora de la palabra, distintivo de nuestro arte ¹³.

La poesía nos proporciona, como ningún otro género literario, la posibilidad de comprender, y disfrutar con ello, la función poética que atribuimos generalmente al lenguaje. La función poética aparece en su más elemental desnudez asociada al poder imaginativo de la palabra cuando ésta emprende un claro desarrollo narrativo. Veamos la hermosa fabulación que León Felipe crea en el texto titulado *¿Y la luna?:*

*“En el pozo la guardaron,
Para que no la robasen
en el pozo la guardaron
—como una onza en un bolso—
aquellos fieros románticos.*

*Y estuvieron dos cipreses
la noche entera velando.
La noche entera de un siglo
los dos cipreses velaron.*

*Pero fue en vano, fue en vano,
toda la vela fue en vano.
Al llegar la madrugada
el sol levantó los brazos
y asomó sobre la tierra
su rostro congestionado
de risa
que gritaba:
¡la han robado, la han robado, la han robado!”*

Los sentimientos y deseos íntimos del hombre son, en fin, los que arrancan del árbol de la imaginación, la propia fuerza poética que trueca la esencia de las cosas, invirtiendo, así, el orden chatamente establecido, por los ojos y la razón, de la realidad.

¹³ Según señala G. JEAN, “todo aprendizaje de la racionalidad deberá ir acompañado por un entrenamiento para la ensoñación” —“lo imaginario marca a veces el camino y sobre todo permite respirar al espíritu, si se nos permite decirlo así, ‘en otra parte’.”— (La poesía en la escuela. Pág. 109).

Según nos cuenta García Lorca en *Dos lunas de tarde*, con la llegada de la primavera, acaso por la magia contagiosa de la estación, la luna resucitará, el viento del Sur se rizará en la frente de los chopos y los tejados se tocarán con sus sombreritos de yerba:

*"La luna está muerta, muerta;
pero resucita en la primavera.*

*Cuando en la frente de los chopos
se rize el viento del Sur.*

*Cuando den nuestros corazones
su cosecha de suspiros.*

*Cuando se pongan los tejados
sus sombreritos de yerba.*

*La luna está muerta, muerta;
pero resucita en la primavera."*

Naturalmente, estos acontecimientos correrán paralelos al cambio que se levanta en nuestro interior ("*Cuando den nuestros corazones / su cosecha de suspiros*"). Es evidente el proceso: el sentimiento, la carga expresiva del poeta desencadena la fabulación; lo que el poema muestra es la ya indicada relación entre la capacidad expresiva y la función poética de la lengua.

Ésta, a partir de la contemplación de un objeto usual, eleva creadoramente a fábula la historia o alegoría que de pronto empieza a bullir en la mente del poeta. ¡De qué modo tan hermoso y sencillo ha construido García Lorca esta su *Adivinanza de la guitarra!*:

*"En la redonda
encrucijada,
seis doncellas
bailan.
Tres de carne
y tres de plata.
Los sueños de ayer las buscan,
pero las tiene abrazadas
un Polifemo de oro.
¡La guitarra!"*

Es indudable la atracción que pueden ejercer las alegorías, los símbolos o metáforas cuando, bien ensamblados en la idea motriz, ha-

cen resaltar de modo preeminente el sentimiento del poeta. Tal es así que la ejercitación en el trabajo poético se convierte con frecuencia, en una satisfacción para el lector, emulando la tarea propia del escritor.

La lengua poetiza juguetonamente con las realidades presentándonos fabulaciones literarias en las que asoman interpretaciones fantásticas, atractivas siempre en el campo de la creación. El *Romance de la Virgen y el olivo*, de Federico Muelas, es un hermoso poema en el que la Virgen y el olivo tratan sobre el trueque de sus prendas (prendedor, pendientes, anillo, pomo de olor, ojos de la virgen - aceitunas del olivo), historia de la que se desprende, en fin, el porqué del sabor amargo de este fruto.

*“Tres aceitunas colgaban
de las ramas del olivo.*

*–Dádmelas, dice María,
para que juegue mi Niño.*

*–¿Qué daréis si os regalo
mi verde fruto ceñido?*

*–Te daré mi prendedor,
mis pendientes y mi anillo.*

*–Mis tres olívicas prietas
valen más que tus zarcillos,
más que tu alfiler de cobre
y tu anillo plomizo.*

*–Con mi pomillo de olor
tu suelo regaré, olivo.*

*–Mis tres olívicas tienen
oloroso zumo limpio
en recónditas entrañas
de la tierra recogido.*

*–Olivo, toma mis ojos.
Dentro llevan pequeñitos
paisajes de sol y luna
y pozos de llanto frío.*

*–Por mis tres verdes olivas
poco me habéis ofrecido.*

*–Dios castigue la soberbia
que hubiste para conmigo,
olivo, olívico malo,
despiadado y presumido.*

*Amargos como la miera
sean tus frutos, olivo.
Nazcas viejo y viejo vivas
llorando como castigo
tristes luces amarillas
por los siglos de los siglos."*

Sirvanos este texto navideño como ejemplo del fácil acercamiento del alumno a la función poética. Fabulaciones de temática religiosa, historias imaginadas sobre el mundo en general y sobre el ser y evolución de animales y plantas de modo más concreto, narraciones poéticas sobre numerosos fenómenos y hechos han podido, en las primeras etapas educativas, atraer la atención de nuestros alumnos.

El contacto, pues, con la fabulación poética debe proseguir ahora su camino con el ritmo más adecuado, retrocediendo, en todo caso, si la familiarización con la poesía ha sido escasa, en busca de creaciones sencillas ¹⁴. Razonamientos literarios sobre realidades, seres o comportamientos abren una vía fabuladora muy atractiva. El alumno, en su iniciación a la labor creativa, podrá seguir la estela que marcan explicaciones poéticas como la que en el *Romance de la Virgen y el olivo*, nos ofrece Muelas sobre el sabor amargo de las aceitunas.

La función poética es, por su naturaleza, continuación del carácter lúdico que la lengua y otras manifestaciones del hombre poseen como rasgo distintivo. El gusto, pues, por la fabulación creadora, ya sea en el campo lector o en el de la ejercitación literaria, es tan natural que sólo cabe pensar en la motivación adecuada y en la oportuna selección de textos como requisitos necesarios para que el propósito del acercamiento de los alumnos a la poesía pueda cumplirse.

No olvidemos el gozo que sienten los niños cuando se les pone en contacto con la poesía lúdica. Poemas humorísticos, patrañas poéticas, disparates, retahílas y versos de ingenio han llevado antes, junto con las canciones populares y otras manifestaciones fol-

¹⁴ En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* puede apreciarse la facilidad con la que podemos poner en contacto al niño pequeño con la función poética de la lengua, provocando verdadero placer por la poesía (Capítulo I. "Los umbrales de la poesía").

clóricas, a nuestros alumnos hasta los umbrales de la poesía. La programación didáctica debe continuar el proceso del goce poético con los textos apropiados. Las experiencias literarias de los primeros años suponen una garantía para la partida y un aval con el que podemos comprometer nuestro empeño en andar los pasos de la fabulación poética ¹⁵.

1.6. Potenciación de la función poética. Ejemplificación: subgéneros poéticos, adornos literarios, estructuras oracionales

Si, como acabamos de decir, el gusto por la creación es connatural con el hombre –no es éste el momento de tratar su aniquilación, especialmente importante en nuestro mundo–, lo que hemos de procurar son los medios literarios que fomenten el contacto con la función poética.

Naturalmente, no todos los modelos líricos, estructuras y sistemas retóricos ofrecen las mismas posibilidades. El docente debe hacer una selección de subgéneros, bases arquitectónicas y expresiones literarias más acordes, sabedores siempre de que el camino ha de ser progresivo.

Villancicos y canciones son manifestaciones poéticas adecuadísimas para dar los primeros pasos. La tipología de estos textos, con los que estamos todos familiarizados ya desde pequeños, hace muy sencilla la entrada en el mundo de la poesía. En nuestra sociedad, el villancico empapa por completo la vida del hombre en la época navideña; con estos poemas religiosos emprendemos, pues, fácilmente, el vuelo por las regiones de la fantasía poética –en realidad, se trata de una continuación de las vivencias personales y familiares, anteriores al aula.

¹⁵ GÓMEZ MARTÍN, Fernando E. *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria*. Los capítulos 2 (“Primer acceso a la poesía”) y 5 (“El goce poético”) hacen referencia fundamentalmente a estos textos, presentes en antologías habituales en las edades propias de la Educación Infantil y Primaria (BRAVO-VILLASANTE, C. *Una, dola, tela, catola...-El libro del folclore infantil-*; PELEGRÍN, Ana. *Poesía española para niños*).

En el villancico, la lengua poetiza historias muy hermosas. La magia de la palabra florece aquí al contacto con el don de la divinidad; elementos característicos de la lengua poética se hacen presentes con gran sencillez. La metamorfosis sigue, por ejemplo, el esquema propio de los cuentos tradicionales; la estructura compositiva pertenece a los universales literarios: tras una situación dada, se produce la petición, con la negación-concesión y su consecuencia oportuna.

*“Camina la Virgen pura
de Egipto para Belén,
y en el medio del camino
pide el niño de beber.*

*–No pidas agua, mi vida,
no pidas agua, mi bien,
que los ríos vienen turbios
y los arroyos también,
y las fuentes se secaron
y ya no pueden correr.*

*Más arriba, en aquel alto,
hay un dulce naranjel
cargadito de naranjas
que otra no puede tener.
El viejo que las guardaba
es un ciego que no ve.*

*–Deme, ciego, una naranja,
para el niño entretener.*

*–Entre usted, señora, y coja
las que hubiere menester.*

*La Virgen como era Virgen
no cogía más que tres;
el Niño como era Niño,
no cesaba de coger.
Por una que coge el Niño
cien vuelven a florecer.
Camina la Virgen pura,
y el ciego comienza a ver.*

*–¿Quién sería esa Señora
que me hizo tanto bien,
que me dio luz a los ojos
y en el corazón también?*

*Era la Virgen María
que va de Egipto a Belén.”*

Estos versos del poema anónimo *La Virgen y el ciego* nos ponen en contacto con el villancico y el romance. Establecemos así una doble relación muy importante en el mundo de la poesía, pues se trata de dos manifestaciones básicas por su carácter primigenio en la historia literaria.

Líricas canciones abren igualmente la puerta de la poesía, desarrollando de modo muy sencillo las funciones expresiva y poética de la lengua. Obsérvese de qué forma tan hermosa se altera e invierte la realidad en los siguientes versos de Concha Lagos:

*"Qué bien navega la barca
si viento de amor la mece.
Las estrellas por el agua
y por el cielo los peces.*

*Por las nubes, por el aire,
bajo el cielo, sobre el mar.
En un caballo con alas
ya me siento cabalgar."*

En nuestro objetivo de poner al alcance del alumno la función poética, debemos siempre dar prioridad a las composiciones más sencillas. La comprensión de rasgo tan esencial debe ser igualmente potenciado con la presencia de estructuras oracionales y de recursos literarios elementales. Así, no será nunca difícil el acceso a la poesía.

Con el poeta, podemos echar a andar, a volar o a nadar nuestra imaginación, como Julián Herráiz en *Infantil*, expresando nuestros más íntimos deseos con aderezos poéticos y retóricos –metáforas, símbolos–, fácilmente estructurados:

*"Hay un velero en el mar.
Yo quiero ser marinero.*

–¿Y las velas?

–¿Y el cantar?

*Las velas son sólo sueños
y el cantar lo canta el mar.*

*¡Mi velero, mi velero,
que quiero ser marinero!*

*Hay un pez todo de oro.
Yo quiero ser pescador.*

—¿Y el anzuelo?

—¿Y el temor?

*Yo a nada tengo miedo
y lo cojo cuando quiero.
Descalzo voy por mi pez,
¡que quiero ser pescador!"*

Es obvio el papel que en el vuelo imaginativo, desempeña la retórica; personificaciones, metáforas y símbolos, además de hermo-sear la realidad poética, ejercen ampliamente la función sugestiva en el lector. La consecuencia de la reiteración de esquemas oracionales es similar; la atracción de recursos tan elementales es evidente a la hora de traspasar los umbrales de la poesía.

La comprensión y el ejercicio posterior de la función poética son tareas mucho más fáciles si antes nos hemos acercado a textos sencillos en su composición y estructura como éste que sigue de Gabriela Mistral —*De ronda*—:

*"Los astros son ronda de niños,
jugando la tierra a espiar...
Los trigos son talles de niñas
jugando a ondular..., a ondular.*

*Los ríos son rondas de niños
jugando a encontrarse en el mar.
Las olas son ronda de niñas
jugando la tierra a abrazar."*

Se trata de un modelo sencillísimo en el que se atribuye la misma actividad a diferentes realidades del cosmos y la naturaleza. La estructura atributiva de la oración nos lleva con extrema facilidad, mediante el uso de las formas lingüísticas más simples, hasta la creación poética. Dar continuidad a semejante estructura, con la misma oposición de metáforas —niños/niñas—, nos impulsaría al ejercicio de la creación poética que más adelante postulamos.

Es, pues, importante llevar a cabo una selección de textos en los que se fundan una capacidad expresiva notable, un vuelo poético suficiente y una base estructural que sirva para captar la atención del lector. Obsérvese, en lo que atañe a la composición, el paralelismo del poema siguiente, también de Mistral; en él hay una sucesión de:

a) pregunta, b) suposición o respuesta y c) desarrollo imaginativo argumental; la última estrofa recoge, por otra parte, en orden inverso, las realidades anteriormente sembradas en el poema.

*“¿En dónde tejemos la ronda?
¿La haremos a orilla del mar?
El mar danzará con mis olas,
haciendo una trenza de azahar.*

*¿La haremos al pie de los montes?
El monte nos va a contestar:
¡será cual si todos quisiesen
las piedras del mundo cantar!*

*¿La haremos mejor en el bosque?
Él va voz y voz a mezclar,
y canto de niños y aves
se irán en el viento a besar.*

*¡Haremos la ronda infinita:
la iremos al bosque a trenzar,
la haremos al pie de los montes
y en todas las playas del mar!”*

La lengua crea y poetiza porque se viste de fiesta, es decir, se eleva sobre las realidades objetivas, impregnando el orbe sobre el que se proyecta de connotaciones a partir de las sugerencias que inmediatamente antes se han prendido en el alma del ser humano, del poeta.

Por eso, García Lorca puede decir en *Tío-vivo*:

*“Los días de fiesta
van sobre ruedas.
El tío-vivo los trae
y los lleva.”*

La imaginación fabula, sobre estímulos reconfortantes, creando e inventando como los niños del tío-vivo:

*“El tío-vivo gira
colgado de una estrella.
Tulipán de las cinco
partes de la tierra.*

*Sobre caballitos
disfrazados de panteras
los niños se comen la luna
como si fuera una cereza.”*

El poema es, también, una suma de sentimientos connotados que se ligan al proceso psíquico del hombre. Obsérvense las secuencias que conforman *La canción del colegial*, de García Lorca:

*“Sábado.
Puerta de jardín.

Domingo.
Día gris.
Gris.

Sábado.
Arcos azules.
Brisa.

Domingo.
Mar con orillas.
Metas.

Sábado.
Semilla
estremecida.

Domingo.
(Nuestro amor se pone
amarillo)”*

Se trata de una presentación de la realidad mediante el uso exclusivo de símbolos y connotaciones generados por la experiencia vital del poeta.

Afirmada la sensibilidad y asimilado el valor expresivo de la palabra, hemos de introducir progresivamente al alumno, mediante el desarrollo de la sugestión, en el mundo de la creación en su más estricto sentido. Para ello, debemos ir en busca de los textos imaginativos, poe-
tizadores, inventores o fabuladores de la realidad. Tengamos en cuenta que el descubrimiento, la originalidad y la creación son afanes que distinguen al hombre en sus primeros años de vida; nosotros sólo hemos de *continuar estas tendencias naturales en la educación literaria* ¹⁶.

¹⁶ “El goce puro de la belleza y la emoción que el verso puede comunicarnos ha de ser previo, inocente, anterior a todo análisis. No hay sustitutivo. El llamado a las artes ignotas de la poesía, oye una voz, como Agustín, una voz virginal ‘quasi pueri an puellae, nescio’, que le dice ‘Tolle, lege! Tolle, lege!’: Toma, lee. Nada más. Que el ambiente en el que el joven se forme y la canalización de la crítica pueden favorecer ese terrible encuentro lleno de presagios (el del adolescente con la poesía), no cabe duda.” (ALONSO, D. *Poesía española*. “Tareas y limitaciones de la estilística.” Pág. 395).

Determinados subgéneros poéticos –villancico–, estructuras oracionales concretas o recursos literarios específicos se convierten, pues, en cauces apropiadísimos para roturar el camino de la fabulación mediante la intensificación de la función poética de la lengua.

1.7. Los medios expresivos de la lengua. El descubrimiento de la retórica

La poesía es el género más adecuado para iniciar al alumno en el conocimiento y dominio de la retórica. Los textos poéticos muestran, como ningún otro género, todo el conjunto de medios expresivos que, hermo세ándola, recubre la lengua ¹⁷.

Las figuras literarias, convenientemente escalonadas según su grado de dificultad, deben ir desfilar ante los alumnos con un doble objetivo: el propio conocimiento de los recursos retóricos y la comprensión del fenómeno poético como fuente común de belleza y desviación lingüística. Cuando la gradación de las figuras estilísticas es correcta, el contacto con la retórica deja de ser arduo y permite, además, el ejercicio creativo de modo reconfortante.

El campo de la retórica ha formado parte tradicionalmente de la enseñanza literaria, ha dado lugar a manuales o estudios independientes y se ha incorporado, también, a las guías de comentarios de textos. Pero es cierto, al mismo tiempo, que tratamientos exagerados, memorísticos y de enfoque poco acertado han llevado a una relación con la retórica poco fructífera. No queremos, por ello, incurrir en similares defectos, por lo que, sin ignorar la vitalidad que subyace en todo

¹⁷ Señala Jorge Guillén cómo la esencial inefabilidad de la poesía –paralela a la propia esencial ininteligibilidad– conduce a la transposición de los sentimientos e ideas mediante el lenguaje figurado.

“Apelando a la transposición. Así, con ‘figuras, comparaciones y semejanzas’ se sugiere algo de los ‘secretos y misterios’. La poesía habrá de resolverse, pues, en el lenguaje figurado: comparación, metáfora, símbolo. El lenguaje rebasa entonces sus límites intelectuales” (GUILLÉN, J. *Lenguaje y poesía*. Capítulo “Lenguaje insuficiente. San Juan de la Cruz o lo inefable místico”. Págs. 84-85).

Nos sentimos, por ello, obligados al tratamiento de la retórica en cuanto medio que traslada lo inefable, pero no del modo tradicional o memorístico, sino en estrecho vínculo con el texto poético, en beneficio de su comprensión y del sentido mismo del poema.

recurso literario, pretendemos mostrar el hálito de la creación, limitándonos ahora a dar unas pautas didácticas acompañadas, como siempre, por textos ilustradores.

Cada docente sabrá, sin duda, extraer del florilugio literario aquella habilidad lingüística más pertinente en cada momento. Sólo cabe insistir en la advertencia anterior: por delante del recurso está el sentimiento, la intención del poeta, la connotación, la sugerencia íntima, la evocación, la razón motivadora; la erudición, el repertorio seco, la descripción del follaje verbal en sí mismo no conduce a nada. Hemos de descubrir la retórica como medio expresivo de la lengua¹⁸.

Procedamos para ello con algunos apuntes representativos, dando cuenta de las figuras más sencillas y también primeras en el proceso de acercamiento del ser humano a la literatura.

La personificación es un recurso literario extremadamente frecuente que hace posible la entrada facilísima en el mundo de la retórica. La capacidad creadora que encierra nos pone en contacto con el vuelo imaginativo, como demuestra este *Memento* de García Lorca, en el que se alían otras dos características importantes: el carácter lúdico y la estructura “arromanzada” asociada al “poema canción”.

*“La luna ya se ha muerto
do-re-mi
la vamos a enterrar
do-re-fa
en una rosa blanca
do-re-mi
con tallo de cristal
do-re-fa.
Bajó hasta la chopera
do-re-mi
se enredó en el zarzal
do-re-fa.
(.....)”*

¹⁸ Sin duda, la familiarización con la retórica tiene que ser más lógica y fructífera de lo que ha sido hasta ahora.

J. Guillén vierte interesantes ideas sobre el “sentido poético” y el “sentido alegórico”, que deben invitarnos a trabajar la interpretación en estrecha relación con las sugerencias y las evocaciones derivadas de la retórica (GUILLÉN, J. *Lenguaje y poesía*. Capítulo “Lenguaje insuficiente. San Juan de la Cruz o lo inefable místico”).

El peculiar tratamiento de la personificación que nos ofrecen numerosos poemas de carácter narrativo centrados en los reinos de la flora y la fauna resulta especialmente aprovechable ya en los primeros niveles educativos; es el modelo de poema-historia, no exento de hermoso lirismo en muchas ocasiones. Tipologías de animales desarrolladas en el poema-enseñanza, como vemos en las fábulas tradicionales, nos muestran también ágiles creaciones de indudable valor didáctico; la obra ilustrada de Iriarte y Samaniego constituye un ejemplo significativo en la historia de la literatura. La estructura dialogada de muchos de estos textos didácticos agranda las facilidades que en sí encierra ya la fábula por su peculiar presentación de la tipología de sus protagonistas.

En este punto, el sobrado conocimiento del profesor junto a la sencillez y narratividad de estos poemas hacen innecesario un comentario más detenido. El docente podrá servirse de dichos textos siempre que le parezca oportuno como primer y elemental acceso a la personificación —las adaptaciones dialogadas y los debates en torno a las ideas expuestas en ellos, son posibilidades didácticas de las que ahora no podemos ocuparnos.

Naturalmente, la comparación y la metáfora se presentan, también, como recursos muy fáciles en la didáctica de la retórica si existe una adecuada gradación tanto en su presentación como en la antología de textos. Veamos, a continuación, algunas composiciones en las que de modo diferente aparecen dichas figuras como elementos potenciadores de la expresión poética. Con ellas, y la personificación, los poetas transforman sus objetos literarios sublimando la realidad de la que parten.

Comparaciones y metáforas articulan el siguiente poema de Manuel Altolaguirre, otorgándole un claro carácter plástico a causa de las imágenes que se suceden:

*“Las barcas de dos en dos,
como sandalias del viento
puestas a secar al sol.*

*Yo y mi sombra, ángulo recto.
Yo y mi sombra, libro abierto.*

*Sobre la arena tendido
como despojo del mar
se encuentra un niño dormido,*

*Yo y mi sombra, ángulo recto.
Yo y mi sombra, libro abierto.*

*Y más allá, pescadores
tirando de las maromas
amarillas y salobres.*

*Yo y mi sombra, ángulo recto.
Yo y mi sombra, libro abierto.”*

La *Baladilla de los tres ríos*, de García Lorca, nos sirve para comprender y gustar la función poética de la lengua, en estrecha alianza con la función retórica que ejercen las personificaciones, metáforas y símbolos presentes en este famoso texto.

*“El río Guadalquivir
va entre naranjos y olivos.
Los dos ríos de Granada
bajan de la nieve al trigo.*

*¡Ay, amor
que se fue y no vino!*

*El río Guadalquivir
tiene las barbas granates.
Los dos ríos de Granada,
uno llanto y otro sangre.*

*¡Ay, amor
que se fue por el aire!
(.....)”*

Copla de las flores aromáticas, de C. J. Cela, incrementa la función poética con la retórica fácil de las personificaciones, comparaciones y metáforas; la grácil sencillez de este interesante repertorio de la flora nos induce, por otra parte, al vivo conocimiento de la naturaleza:

*“Tímida, peluda doncella,
flor del espino.
Un monje recoleto
cada tomillo.*

*Pájaros voladores,
flor del aliaga.
Sangre de sobresalto
cada retama.*

*Caballo desbocado,
flor de romero.
Una niña desnuda
por cada espliego.*

*Cien lobos te defienden,
flor de la jara.
Como cien corderuelas
la mejorana."*

El fértil complemento de las funciones poética y retórica —con sencillos procedimientos como la personificación y la metáfora— puede originar fácilmente el fomento de la capacidad creativa del receptor del texto, es decir, de nuestros alumnos. *Pastoral*, de J. R. Jiménez, es un buen modelo para esta clase de ejercicio literario:

*"La luna es entre las nubes
una pastora de plata
que, por senderos de estrellas,
conduce manadas cándidas.*

*El cielo le da lagunas
azules, suaves cañadas,
llenas de niveos rosales
y de abrigadas cabañas.*

*¡Ay, dulces abrevaderos
del horizonte, aguas claras,
remansos de eternidad,
verdes riberas erráticas!...*

*¡Pantanos floridos donde
resuena la blanda brama
de blanca constelación,
piara de vacas blancas!*

*La luna va lentamente,
desnuda, bella, extasiada,
cantando a la tierra ignota
por sus caminos del alba."*

Repárese en las características del texto como inductoras de la creación. Su tipología no está nada lejos de la composición académica

tradicional. La figuración retórica es sencillísima; el predominio del carácter atributivo de las oraciones inserto en la trama fabuladora, facilita el acercamiento al poema, en el que tampoco faltan las expresivas exclamaciones.

El símbolo, al igual que otras figuras retóricas, puede presentarse también de forma lúdica y sencilla. Es digno de consideración el tipo de texto que podemos llamar poema-símbolo por la absoluta asociación de la idea fundamental con el conjunto de los versos. Puede servirnos de ejemplo este *Cuco-cuco-cuco* de García Lorca, desarrollado retóricamente mediante el uso de símbolos y personificaciones:

*"El cuco divide la noche
con sus bolitas de cobre.*

*El cuco no tiene pico,
tiene dos labios de niño
que silban desde los siglos.*

*¡Gato,
esconde tu rabo!*

*El cuco va sobre el Tiempo
flotando como un velero
y múltiple como un eco,
(.....)"*

Desarrollos metafóricos del conjunto del poema, simbologías de uno u otro tipo, sentidos alegóricos son, en suma, variantes que nos permiten hollar la retórica buscando siempre la intención del poeta, el valor expresivo del texto y sus posibilidades significativas.

El símbolo se nos presenta con sencillez en muchas composiciones, como podemos ver en esta estampa navideña en la que aparece un sentido final que carga la semántica del texto tras una, aparentemente, mera relación de elementos tópicos:

*"-Siempre la caña curvada,
siempre la misma postura,
pescador, sin pescar nada.*

*Y siempre la lavandera
la misma ropa lavando
sobre la misma ribera.*

*Y siempre el mismo gentío.
Y siempre la misma estrella
reflejándose en el río.*

*Y por el mismo dinero,
pasando la misma gente
de orilla a orilla, el barquero.*

*—Todos van hacia el Portal.
Yo iré después, cuando pesque
mi pez de plata y cristal.*

*—¡Cuántos años, cuántas veces,
pescador, siempre soñando
un sueño lleno de peces!”*

La *Balada azul del pescador*, de Antonio Murciano, es, por otra parte, un hermoso poema basado estructuralmente en la repetición del adverbio temporal “*siempre*” y la adición de elementos y motivos navideños conocidísimos.

No es difícil entrar en el orbe de las metáforas y los símbolos cuando está presente la expresividad del poeta y la connotación de las palabras es suficientemente explícita; tenemos que insistir una vez más en la importancia de la selección de los textos. Composiciones como esta *Balada triste* de García Lorca son fácilmente asumibles por la universalidad del mensaje. Obsérvese en su particular modo de reflejar el “paso del tiempo” la dicotomía dicha/desengaño, muerte de la ilusión:

*“¡Mi corazón es una mariposa,
niños buenos del prado!,
que presa por la araña gris del tiempo
tiene el polen fatal del desengaño.*

*De niño yo canté como vosotros,
niños buenos del prado,
solté mi gavilán con las temibles
cuatro uñas de gato.
Pasé por el jardín de Cartagena
la verbena invocando
y perdí la sortija de mi dicha
al pasar el arroyo imaginario.*

*Fui también caballero
una tarde fresquita de mayo.*

*Ella era entonces para mí el enigma,
 estrella azul sobre mi pecho intacto.
 Cabalgué lentamente hacia los cielos.
 Era un domingo de pipirigallo.
 Y vi que en vez de rosas y claveles
 ella tronchaba lirios con sus manos.
 (.....)”*

La *Balada de la placeta*, también de Lorca, es un buen ejemplo de poema preñado de símbolos que insisten igualmente en el desengaño y la tristeza como “leitmotiv” central del tema del “paso del tiempo”. La composición, de carácter representable por su estructura pregunta-respuesta (niños-yo), tiene una clara fuerza expresiva como demuestran estos versos:

*“Se ha llenado de luces
 mi corazón de seda,
 de campanas perdidas,
 de lirios y de abejas.
 Y yo me iré muy lejos,
 más allá de esas sierras,
 más allá de los mares,
 cerca de las estrellas,
 para pedirle a Cristo
 Señor que me devuelva
 mi alma antigua de niño,
 madura de leyendas,
 con el gorro de plumas
 y el sable de madera.”*

Tanto el texto de Murciano como las baladas de Lorca contienen mensajes sin duda interesantes para el alumno de Secundaria. La simbología de estos poemas encierra las preocupaciones que siempre han rondado la mente humana en torno a la cristalización de los sueños, al desengaño o a la esterilidad del hombre maduro que vuelve la mirada a la infancia ¹⁹.

¹⁹ Una lectura atenta del capítulo “Lenguaje insuficiente. Bécquer o lo inefable soñado” (*Lenguaje y poesía*) debe empujarnos a bucear con los alumnos en el mundo de los sueños, en el “espíritu”, en la poesía, haciendo posible así su capacidad expresiva y su interés por la función poética. Además, paralelamente al logro de una progresiva “interiorización”, atizaremos la imaginación creativa, con su grata derivación en la producción de textos.

El símbolo poético se convierte, así, en medio potenciador del pensamiento. La reflexión y el debate nos llevan más allá de la estricta dimensión literaria, adquiriendo la sesión académica un interés complementario digno siempre de consideración.

Más que símbolo, alegoría se torna esta *balada ingenua* –*Santiago*– en la que García Lorca engasta su expresión personal en una poema narrativo-histórico centrado en la figura del apóstol Santiago:

*"Esta noche ha pasado Santiago
su camino de luz en el cielo.
Lo comentan los niños jugando
con el agua de un cauce sereno.*

*¿Dónde va el peregrino celeste
por el claro infinito sendero?
Va a la aurora que brilla en el fondo
en caballo blanco como el hielo.*

*¡Niños chicos, cantad en el prado,
horadando con risas el viento!*

*Dice un hombre que ha visto a Santiago
en el tropel con doscientos guerreros:
iban todos cubiertos de luces,
con guirnaldas de verdes luceros,
y el caballo que monta Santiago
era un astro de brillos intensos.*

*Dice el hombre que cuenta la historia
que en la noche dormida se oyeron
tremolar plateado de alas
que en sus ondas llevóse el silencio.*

*(.....)
¡Noche clara, finales de julio!
¡Ha pasado Santiago en el cielo!
La tristeza que tiene mi alma,
por el blanco camino la dejo,
para ver si la encuentran los niños
y en el agua la vayan hundiendo,
para ver si en la noche estrellada
a muy lejos la llevan los vientos."*

El símbolo es, por lo tanto, un procedimiento retórico que hace posible el logro de otras finalidades de la pedagogía escolar. Amén de su interés puramente literario, el desarrollo del pensamiento o el trata-

miento de la historia y la leyenda encuentran en este recurso una ayuda estimable.

Como no se trata de hacer aquí un recorrido por la retórica, abandonamos la referencia a otras figuras literarias. La personificación, la comparación, la metáfora y el símbolo nos han servido por su especial condición para presentar el ancho cauce que la poesía ofrece en la necesaria familiarización con la retórica y, también, en la comprensión de la lengua literaria o, más concretamente, del fenómeno poético²⁰.

En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* queda constancia de la importancia que este contacto con la retórica tiene ya en los primeros años del niño y, también, del fácil acceso a aquélla con la ayuda de poemas sencillos en los que las figuras literarias aquí referidas cobran protagonismo.

El descubrimiento de la retórica como medio expresivo de la lengua literaria culmina nuestro primer objetivo. Sólo una vez cruzado el umbral de la creación poética, tras la comprensión y asimilación del proceso compositivo, desde la valoración de la sensibilidad hasta su potenciación literaria, nos aprestaremos al conocimiento razonado de las estructuras utilizadas por los poetas.

En el repertorio que sigue de técnicas poéticas aparecerán nuevos recursos que ahora ya, sí, podrán ser analizados de un modo más analítico, pues en nuestros primeros pasos por la poesía lógicamente debe dominar la visión totalizadora e intuitiva del fenómeno poético. De otro modo, podríamos obstruir, o abortar, el interés de nuestros alumnos por este género literario.

²⁰ Del capítulo VII de la obra de J. COHEN, *La estructura del lenguaje poético*, podemos deducir la necesidad de una programación didáctica en la familiarización con la retórica. Las ideas aquí vertidas –“*La función poética*”– sobre denotación / connotación y sobre el nivel de desviación (violación del código) nos invitan a la búsqueda de una metodología adecuada en el acceso paulatino de los alumnos a la poesía. El docente debe abandonar todo conformismo y rutina.

2. LAS ESTRUCTURAS LITERARIAS. REPERTORIO DE TÉCNICAS POÉTICAS

La especial atención que el poeta presta a la estructura literaria convierte a la poesía en marco ideal para la exposición de variados sistemas compositivos. Si es importante, desde la perspectiva del autor, la consideración de las diversas tipologías estructurales en el proceso de la creación literaria, nos parece fundamental, por simple coherencia, su valoración al plantearnos el acceso a los textos poéticos.

La familiarización con los esquemas estructuradores de las obras artísticas es una tarea inexcusable en el aprendizaje de cualquier fenómeno creativo. En nuestro caso, el conocimiento de los recursos lingüísticos, desde la vertiente estricta del lenguaje, y la comprensión de la obra literaria como estructura, constituyen una poderosísima doble razón para que nos acerquemos a la poesía como lugar de encuentro con las hormas de la lengua ²¹.

Nos situamos, de este modo, ante un amplio repertorio de técnicas poéticas que nos permiten conocer, en un primer momento, los resortes literarios y, luego, también, practicar el arte de la palabra una vez asimilados. La creación poética puede llegar a ser, en fin, auténtico banco de pruebas de la tarea compositiva. De este modo, lo que comienza siendo una puerta de entrada extremadamente ancha y accesible para los principiantes en la lectura poética –nuestros alumnos– puede acabar convirtiéndose en una pasarela de medios estimuladores de la creación literaria individual y colectiva.

A continuación, pasamos revista a aquellas técnicas que mejor pueden servirnos para acceder comprensiva y creativamente, al fenóme-

²¹ Sobre la importancia de la estructura, amalgama poética, señala G. JEAN: *“En realidad, la música es para Mallarmé ‘estructura nueva’ de las palabras que desaparecen en cuanto tales y, literalmente remodeladas ‘en el sentido y la sonoridad’, constituyen un objeto de lenguaje ‘autónomo’, podríamos decir, y tiene literalmente la iniciativa de su funcionamiento y de su novedad.” (La poesía en la escuela. Pág. 62).*

no poético. Nos limitaremos a indicar su valor en el texto, acompañando el comentario sobre su razón de ser en la conformación de la obra con ejemplos representativos. Procuramos ser, no obstante, concisos en esta tarea, dada la fácil comprensión de las técnicas propuestas.

La sencillez de los procedimientos que expondremos conecta muy bien con los textos eminentemente expresivos a los que hasta aquí nos hemos referido. Por otro lado, la vinculación de estas técnicas con la retórica nos permite continuar los últimos aspectos tratados en el capítulo anterior. Insistimos, sin embargo, en nuestro propósito de síntesis; la retórica es, al fin y al cabo, desde la óptica académica, una parcela tradicionalmente desarrollada, aunque sea de modo poco feliz a causa del sistema memorístico.

2.1. La reiteración numérica. El sistema de la numeración

Nos parece oportuno comenzar el recorrido por el ancho campo de las estructuras literarias señalando aquellas técnicas poéticas que están más cerca de la infancia. Naturalmente, cuanto más familiar y sencillo resulte el procedimiento utilizado, más fácil será también la entrada en el texto y su propia comprensión²².

Véase en la *Oración de los cuatro ángeles*, de Eugenio D'Ors, el papel fundamental de la reiteración del *cuatro* como número "mágico", así como de otros tantos sujetos, acciones y ámbitos correspondientes:

*Cuatro ángeles
tiene mi cama.
Cuatro ángeles
que me la guardan.

Cuatro ángeles
mi mesa tiene.*

²² "Así afirmo que acontece con frecuencia que el niño perciba primeramente y con una especie de placer sensual, el sentido de la forma antes que cualquier otra cosa. Ello se ve claramente a propósito de las retahílas, a menudo absurdas, pequeñas obras maestras del sinsentido y que tienen para los niños significados que éstos imaginan, inventan, y que en suma les pertenecen." (*La poesía en la escuela*. Pág. 62).

*Cuatro ángeles
que la abastecen.*

*Cuatro ángeles
tiene mi arado.*

*Cuatro ángeles
para el trabajo.*

*Cuatro ángeles
el carro que me lleva.*

*Cuatro ángeles
hacen mover sus ruedas.*

*Pero un solo ángel
tiene mi espíritu.*

*Un sólo ángel
(el más amigo)."*

Sabida es la importancia del número como elemento estructurador en la creación de la palabra a lo largo de los tiempos. Diversos números, por diversas razones, se han convertido en ejes compositivos, recurrencias o, incluso, "leitmotivs" de las obras de la humanidad.

En el poema anterior, extremadamente sencillo, queda patente la relación de la estructura compositiva con el grado de dificultad del texto. La reiteración del número, ligado a los ámbitos, realidades y objetos de la vida, facilita por completo la comprensión de un texto igualmente simétrico en su estructura oracional.

No en vano la literatura infantil se ha servido tradicionalmente del número como elemento mágico, maravilloso, simbólico o sugerido; pero ni mucho menos es éste su único reducto, sino la consecuencia o manifestación más visible de largos sedimentos de la humanidad. Poemas vinculados a los mitos y a las creencias profundas del hombre están basados en el poder de este singular componente literario. De ahí que encontremos con facilidad poemas estructurados a partir del número; ya sean infantiles o más propios de la edad juvenil o adulta, según su temática y composición, el número es, pues, un elemento estructurador que debemos tener presente.

La presencia del número *tres* es especialmente conocida en la literatura y en otras manifestaciones humanas; en la poesía cumple una importante función vertebradora. Dependiendo del alcance de la creación, el *tres* se hará presente como número (textos infantiles y fol-

clóricos) o como base lógica y estructural del poema. La unidad de éste puede estar totalmente centrada en la repetición triple de sus elementos. Así ocurre en el siguiente poema de Miguel Hernández:

"Llegó con tres heridas:

*la del amor,
la de la muerte,
la de la vida.*

Con tres heridas viene:

*la de la vida,
la del amor,
la de la muerte.*

Con tres heridas yo:

*la de la vida,
la de la muerte,
la del amor."*

Tres son los enunciados, tres las estrofas, tres los versos en los que aquéllos se desarrollan, tres son las heridas, naturalmente. A la predicación enunciativo-numérica sigue un peculiar desarrollo explicativo. En el fondo de este poema aparentemente sencillo hay una enjundiosa visión de la existencia que puede dar lugar al contraste de ideas en un oportuno debate académico.

La plurimembración como técnica compositiva ²³ (estructuras bimembres, trimembres, etc.) la encontraremos en numerosos apartados de esta Didáctica, al igual que la adición o suma de elementos, método estructurador también presente en el texto de Hernández.

Sería oportuno añadir a la sesión académica, dentro del proceso de acercamiento a las estructuras literarias, poemas de características parecidas; valórese, por ejemplo, este otro poemilla que traza, y borra, los mismos componentes de la vida del hombre:

*"Escribí en el arenal
los tres nombres de la vida.
Vida, muerte, amor.*

²³ Sobre los procedimientos compositivos del poema son obras fundamentales de nuestra literatura: *Poesía española* -D. ALONSO- y *Seis calas en la expresión literaria española* -D. ALONSO y C. BOUSOÑO.

*Una ráfaga de mar,
tantas claras veces ida,
vino y los borró."*

Con el número, los enunciados contrarios (escribir/borrar) son la base exclusiva del texto. La aplicación de estos esquemas estructuradores a múltiples situaciones y contrastes de la vida es evidente. El protagonismo del número nos obliga, en fin, a señalar la importancia de este elemento en textos construidos mediante la sucesión de determinados guarismos.

La exposición de enunciados numéricamente ordenados es frecuente en el folclore y en la literatura infantil. Las nanas, los poemas dedicados a los más pequeños o los textos didácticos tradicionalmente utilizados en la escuela contienen este sistema; autores entregados a la infancia, como Gloria Fuertes, con seguridad conocidos por los actuales alumnos de Secundaria, utilizan también esta fórmula estructural envolvente y lúdica a la vez ²⁴.

Se trata, normalmente, de la suma de enunciados, oraciones atributivas muchas veces, que describen ordenadamente una realidad. Obsérvese en la pintura de este *Reloj rústico*, también de Hernández, la presencia estructuradora del número:

*"Aquel tajo cerril de la montaña,
el campesino y yo
tenemos por reloj:
la una es un barranco,
otro las dos;
las tres, las cuatro, otros:
la aguja es la gran sombra
de un peñasco que brota con pasión;
la esfera, todo el monte;
el tic-tac, la canción
de las cigarras bárbaras,
y la cuerda la luz... ¡Espléndido reloj!
¡Pero sólo señala puntualmente
las horas, en los días que hace sol!"*

²⁴ GÓMEZ MARTÍN, F. E. *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* (Capítulos 2, "Primer acceso a la poesía", y 3, "La poesía en el aula").

Es evidente la importancia que igualmente tiene en este texto la **estructura atributiva**, señalada en otro lugar como técnica poética. Los sistemas numérico y atributivo, unidos al carácter lúdico-metafórico de estos poemas, se convierten en modelo de fácil imitación en la creación literaria.

Nos parece innecesario insistir más en el sistema de numeración como técnica compositiva. La facilidad que otorga en el acceso a la poesía y su propio poder cautivador son motivos sobrados que deben llevarnos a la selección de textos en los que la reiteración numérica asegure adecuadamente nuestro propósito didáctico.

2.2. El “ritorno poético”. El estribillo

El estribillo es un procedimiento con el que nos ponemos fácilmente en contacto con cuanto concierne a la unidad y esquema circular del texto²⁵. El “ritorno” es un elemento especialmente estructurador que hemos de tener siempre presente en nuestra primera selección de poemas.

Sea cual sea la tipología del estribillo o su grado de perfección (repetición total/modificadores, variantes), indudablemente se nos presenta siempre como un elemento estructurador que contribuye en gran medida a guiar la lectura facilitando la comprensión del texto; al mismo tiempo, nos invita a la práctica compositiva siguiendo un orden lógico en la distribución estrófica.

La estructura paralelística, el sistema de encadenamiento y el estribillo, cuando se dan juntos, son elementos que intensifican la capacidad de acercamiento al poema. La comprensión del símbolo se hace aun más fácil, como vemos en este *Recodo* de García Lorca:

*“Quiero volver a la infancia,
Y de la infancia a la sombra.*

²⁵ Habría que perseguir lo que LEVIN llama “*dos características fundamentales de la poesía: unidad y permanencia*” (*Estructuras lingüísticas en la poesía*, “1. Introducción”. Pág. 22).

*¿Te vas, ruiseñor?
Vete.*

*Quiero volver a la sombra.
Y de la sombra a la flor.*

*¿Te vas, aroma?
¡Vete!*

*Quiero volver a la flor.
Y de la flor
a mi corazón.*

*¿Te vas, amor?
¡Adiós!*

(¡A mi desierto corazón!)"

Como puede apreciarse, es un ejemplo de estribillo parcial –“*¿Te vas (...) / Vete*”– que, asociado a otros elementos estructuradores –anáforas, repeticiones, encadenamientos–, está ligado en este caso, a un texto con cierto grado de dificultad comprensiva, aunque no por ello exento de estímulo para el joven lector.

Más adelante, tendremos ocasión de ver otros poemas en los que se produce, también, la suma de estructura paralelística y estribillo, como ocurre en el caso de *Se equivocó la paloma* de Rafael Alberti.

Serán siempre muy lógicas las conexiones de esta técnica poética con determinadas manifestaciones literarias. El profesor sólo tendrá que hacer la selección de textos que le parezca más oportuna a partir de los villancicos tradicionales, de las canciones de nuestra primera lírica o de los poemas más famosos de nuestros clásicos.

Por universal, este procedimiento está ligado a los textos que cíclicamente aparecen en nuestra vida –poemas navideños– y a todos los movimientos poéticos que jalonan la historia literaria. Tendremos siempre a nuestra disposición un ancho campo en el que elegir.

2.3. La anáfora

El ritmo poético puede lograrse mediante estructuras reiterativas diversas. El estribillo es el procedimiento más conocido que permite envolver, como si de un adobo se tratara, los versos que componen el poema, integrándolos en la unidad del texto. Pero hay otros medios complementarios que logran un efecto similar ²⁶.

El poema que sigue, de Miguel Hernández, contiene precisamente estribillo y anáfora, ligados en una clara función enfatizadora. Figura literaria y estribillo, en perfecta asociación, reiteran la palabra clave del texto (*tristes*), generándose, así, una insistencia cíclica que apura y redondea la unidad poemática.

*"Tristes guerras
si no es amor la empresa.*

Tristes, tristes.

*Tristes armas
si no son las palabras.*

Tristes, tristes.

*Tristes hombres
si no mueren de amores.*

Tristes, tristes."

Obsérvese cómo, amén de la anáfora y el estribillo, los demás componentes no hacen sino colmar la unidad del texto, basado en la suma de una nominación calificativamente negativa (*tristes guerras, tristes armas, tristes hombres*) y una proposición condicional ("*si no...*"). La carencia de un rasgo —condición— invalida la realidad nominativamente enunciada en el primer verso.

El poema consta, en fin, de tres estrofas —tres realidades— y tres estribillos enfatizadores. No hay en él ningún elemento disperso; sus componentes están completamente engarzados, logrando la perfección de la unidad.

²⁶ En "*4 Apareamientos*" (*Estructuras lingüísticas en la poesía*) desarrolla LEVIN la importantísima idea de la presencia de las "equivalencias en la poesía", "*colocación de elementos lingüísticos equivalentes en posiciones también equivalentes*", tanto fónicos como semánticos (Pág. 49) —estructuras que "unifican" el lenguaje poético.

El texto siguiente, también de Hernández, nos sirve, asimismo, como modelo de la técnica anafórica. “*Menos (...) todo*” crea con reiteración, una peculiar estructura prótasis - apódosis en la que, por otra parte, late constantemente el contraste “‘Tú’ / lo demás”, germen y sentido del poema.

*“Menos tu vientre
todo es confuso.*

*Menos tu vientre
todo es futuro
fugaz, pasado
baldío, turbio.*

*Menos tu vientre
todo es oculto,
menos tu vientre
todo inseguro,
todo postrero,
polvo sin mundo.*

*Menos tu vientre
todo es oscuro,
menos tu vientre
claro y profundo.”*

La estructura, muy sencilla, está basada en la antinomia constante y progresiva (*vid.* la adjetivación atributiva +/–). La oposición “*tu vientre*” / lo demás se convierte en la estructura organizadora, esencial semánticamente en el poema.

La técnica anafórica, asociada a otros elementos estructurales sencillos, como el contraste, nos brinda la posibilidad de crear, en la vertiente práctica, poemas expresivos que manifiesten la dualidad que enfrenta lo más íntimo del hombre con la realidad externa.

2.4. La reduplicación

A caballo entre el estribillo y los diferentes sistemas de ordenación simétrica (identidades, contrastes), la reduplicación es una fórmula empleada con frecuencia y de modo diferente por los poetas.

Con ella enfatizan el sentimiento o la idea, que se prolongan, así, como un eco prendido en nuestra percepción lectora.

*"Las penitas de la muerte
me dan a mí que no a otro,
cuando salgo al campo a verte
con mi negra, negra suerte,
con mi negro, negro potro."*

Ligada a otras figuras literarias próximas (derivación, antítesis), la reduplicación engarza muy bien con la función expresiva de la lengua:

*"Soledad, qué solo estoy
tan solo y en tu compañía.
Ayer, mañana y hoy,
de ti vengo y a ti voy
en una jaca castaña."*

Precisamente, esta cualidad esencial del texto expositivo –sentimientos del poeta– permite el aprovechamiento de dicha figura como eje estructurador a la hora de practicar con los alumnos la creación literaria. Estados o situaciones anímicas concretas quedan muy bien adheridos a esta figura, según hemos visto en los versos quejumbrosos de Hernández (*Dos cantares*).

Estamos ante figuras literarias que no hacen sino aclarar con su insistencia la significación del texto. Es, por eso mismo, muy importante la lectura y consiguiente comentario de poemas en los que las técnicas empleadas dejan al desnudo el sentido de la creación. La figura literaria nos interesa, pues, como revelación de la intención significativa a la par que procedimiento ordenador de la palabra; su asimilación y la comprensión de su valor están muy por encima de la mera localización del recurso, labor que sigue a la tarea de la memorización en el sistema de enseñanza tradicional. Con nuestra propuesta, el conocimiento y dominio de las herramientas literarias es auténticamente profundo tanto por su carácter reflexivo como por su directísima relación con los textos.

2.5. La concatenación

La figura literaria que denominamos concatenación, de indudable atractivo y sencillez, como demuestra su presencia tanto en el folclore como en la literatura infantil, puede convertirse en el motor del texto poético.

Las variantes, desde el modelo más puro de este sistema hasta los textos derivados a otras estructuras poéticas, son numerosas. El *Nocturno* que sigue, de Rafael Alberti, está emparentado con el propio folclore, pero, como puede apreciarse, el poeta andaluz otorga a su versión un peculiar movimiento zigzagueante:

*"Toma y toma la llave de Roma,
porque en Roma hay una calle,
en la calle hay una casa,
en la casa hay una alcoba,
en la alcoba hay una cama,
en la cama hay una dama,
una dama enamorada,
que toma la llave,
que deja la cama,
que deja la alcoba,
que deja la casa,
que sale a la calle,
que toma una espada,
que corre en la noche
matando al que pasa,
que vuelve a su calle,
que vuelve a su casa,
que sube a su alcoba,
que se entra en su cama,
que esconde la llave,
que esconde la espada,
quedándose Roma
sin gente que pasa,
sin muerte y sin coche,
sin llave y sin dama."*

Como en este caso, las reiteraciones constructivas que engarzan el poema (preposiciones, desarrollos relativos), otorgan al texto, a la par que envuelven el hilo argumental, un indudable carácter lúdico, ligado a la marcha cíclica de la historia.

Muchísimos son los poemas que nos ofrecen estructuras de una u otra forma concatenadas. Esta técnica jalona también toda la historia literaria, desde las primeras composiciones líricas hasta las de nuestros días, desde las manifestaciones más populares –folclore, literatura infantil– hasta las creaciones originales de poetas como Alberti o Machado.

Conscientes, pues, de ello, sólo hemos de disponernos a recoger, junto a otros textos, aquellos que faciliten el contacto con la poesía mediante el efecto de esta técnica. No nos faltarán estructuras concatenadas, entre las obras de los diversos movimientos literarios, que permitan el acceso gradual al fenómeno de la composición poética.

Las versiones o tratamientos peculiares de los diferentes autores no son sino un aliciente más. Veamos un ejemplo; aunque no podemos hablar, propiamente, de concatenación, sí sentimos el germen de este sistema constructivo en poemas como el que sigue, de Miguel Hernández:

*“De la contemplación
nace la rosa;
de la contemplación el naranjo
y el laurel.
Tú y yo del beso aquél.”*

Podríamos decir que este poemilla está basado en la concatenación formal, pues la conceptual no existe, ya que lo que se suceden son enunciados simétricos, paralelos, mas no engarzados semánticamente unos a otros. Los dos primeros lo que hacen es enfatizar, por vía alegórica, el del último verso, centro y fin del poema.

En el fondo, en la génesis del texto, percibimos, sin embargo, la base de la concatenación estructural que aquí deriva, mediado el poema, a un sistema de correlación oracional (orígenes, porqué de las realidades).

2.6. Simetrías sintagmáticas

La materia lingüística puede ordenarse de modos muy diversos, atendiendo ya al conjunto de la expresión, ya a las partes que la integran. En el primero de los casos, es el esquema oracional el que crea los paralelismos, pero, también, componentes menores pueden estar colocados de forma simétrica, generando así un amplio sistema de correlaciones, en el que diferentes partes de la oración (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) o determinados sintagmas, en funciones diversas (sujetos, complementos varios), crean un indudable ritmo poético, apreciable ya tipográficamente en el primer acercamiento visual al texto ²⁷.

La parte central del siguiente poema de Miguel Hernández es una reiteración muy simple de la misma estructura sintagmática: núcleo + complemento preposicional; sustantivo + preposición + sustantivo se suceden a lo largo de los tres versos recogiendo sintéticamente el estado anímico del poeta al pasar del invierno a la primavera en sus sucesivas etapas.

*“Duérmete, pena.
Déjame dormir.
Pena de marzo.
Dolor de abril.
Ansia de mayo.
de no tenerte aquí.”*

Esta hermosa expresión lírica exhorta al sueño –“*Duérmete, pena. Déjame dormir*”– para enterrar las penas y dolores del ser humano en los mencionados meses del año.

Sírvanos ahora de modelo este *Vaivén* –con una estructura más compleja– de Rafael Alberti:

*“Por la tarde, ya al subir,
por la noche, ya al bajar.”*

²⁷ La atención a la distribución del material lingüístico se convierte en recomendación especialmente obligada en el caso de los alumnos más jóvenes (GÓMEZ MARTÍN, F.E. *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria*. Capítulo 8 “‘*Ars poética*’. *La estructura –Los poemas paralelísticos–*”).

*yo quiero pisar la nieve
azul del jacarandá.*

*¿Es azul, tarde delante?
¿Es lila, noche detrás?
Yo quiero pisar la nieve
azul del jacarandá.*

*Si el pájaro serio canta
que es azul su azulear,
yo quiero pisar la nieve
azul del jacarandá.*

*Si el mirlo liliburlero,
que es lila su lilear,
yo quiero pisar la nieve
azul del jacarandá.*

*Ya nieve azul a la ida,
nieve lila al retornar,
yo quiero pisar la nieve
azul del jacarandá."*

Perfectamente titulado, el poema está basado en la sucesión de diversas estructuras simétricas. En continuo vaivén, nos vamos topando con distintas dualidades a lo largo de los versos.

Aparte del paralelismo oracional que presentan las estrofas 3.^a-4.^a –prótasis/apódosis (ésta convertida en estribillo)–,

- * *si el pájaro... – si el mirlo...*
- * *que es azul – que es lila...*
- * *yo quiero... – yo quiero...*

las demás acogen continuas simetrías en sus versos:

- contraste temporal (secuencias del día)
 - * *por la tarde – por la noche*
 - * *tarde delante – noche detrás*
- contraste de acciones
 - * *ya al subir – ya al bajar*
- contraste cromático
 - * *¿Es azul, – ¿Es lila,*
 - * *que es azul su azulear – que es lila su lilear*

– contraste cromático-temporal

* *ya nieve azul a la ida. – nieve lila al retornar*

La base cancioneril, el componente lúdico y la presencia del ritmo, multiplicado con tantas simetrías, hacen de *Vaivén* un texto sensitivamente atractivo.

Es muy importante el contacto con este tipo de textos, pues, aparte del enriquecimiento puramente lingüístico que nos ofrecen, la presencia de dichas estructuras nos ayudan a comprender el concepto de ritmo literario y, también, nos capacitan para la creación de poemas arreglados a estos patrones compositivos²⁸.

Naturalmente, podríamos extendernos en múltiples consideraciones sobre las simetrías sintagmáticas, citando y trasladando también numerosos textos, pero no es nuestra intención, según hemos indicado, dar cuenta pormenorizada de las diferentes técnicas poéticas. Valoremos, por tanto, la importancia de estos procedimientos estructuradores en las manifestaciones literarias de todos los tiempos y tengámoslos en cuenta ya sea al acercar al alumno al fenómeno poético, ya al estudiar, en el programa académico, la historia de la literatura, desde la Biblia hasta la poesía actual.

Estudios ya clásicos, justamente reconocidos, como *Estructuras lingüísticas en la poesía* de S. R. Levin, *Poesía española* de D. Alonso o *Seis calas en la expresión literaria española* del propio Alonso y C. Bousoño, pueden servir de ayuda al profesor. Recuérdese de este último, a modo de ejemplo, el interesantísimo trabajo sobre las estructuras paratáticas e hipotáticas de la poesía de Bécquer. Garcilaso, Fray Luis, S. Juan de la Cruz, Góngora, Quevedo y algunos de los mejores poetas del siglo veinte son objeto de estudio en los dos últimos libros citados.

Con la ayuda de manuales y guías sobre comentarios de texto, debemos seleccionar, sin dejarnos arrastrar rutinariamente por las antologías, aquellas composiciones cuya materia lingüística facilite la

²⁸ Estructuras, ritmo... unidad, en suma. "Así pues, la unidad y la facilidad con que se recuerda un poema están relacionadas y hallan una base común en el apareamiento" (LEVIN. *Estructuras lingüísticas en la poesía*. "6 Un soneto". Pág. 86).

lectura y comprensión de la poesía. En este camino, la presencia de las simetrías sintagmáticas constituyen un apoyo fundamental ²⁹.

2.7. Nominaciones apositivas

Se trata de una técnica aparentemente sencilla a causa de la suma asindética de elementos a lo largo de los versos. El predominio del sustantivo y la ausencia generalizada del verbo puede hacer, no obstante, que el escritor se sienta traicionado por la teórica facilidad constructiva, ya que se corre el riesgo de que el mensaje quede diluido o, lo que es peor, que no exista.

La puesta en práctica de este modelo creativo en la clase no ofrece dificultades, pero hemos de evitar que la nominación se convierta en fácil proceder con el que salir del paso mediante cualquier metáfora extraña, ilógica o atrevida, sin sustento alguno significativo. Caeríamos, de este modo, en la orfebrería poética, huyendo del sentimiento y la expresión personal, motores que deben estar siempre presentes en la creación.

La frialdad por parte del autor y la dificultad de comprensión para el lector son sensaciones frecuentes en este tipo de composiciones. Por eso, hemos de cuidar la selección más oportuna en cada momento, procediendo a una gradación que marque progresivamente el paso de una poesía fresca y espontánea a otra más elaborada e intelectual. Los modelos nominativos son característicos de la llamada poesía pura. Con la concentración en el sustantivo, desaparecen, comenzando con el verbo, otros elementos lingüísticos secundarios o menos importantes en la frase.

Sírvanos ahora de ejemplo el siguiente poema de Miguel Hernández:

*"Bocas de ira.
Ojos de acecho.*

²⁹ Naturalmente, estudios posteriores siguen ocupándose de los aspectos formales de la poesía. Es una muestra el libro de Núñez Ramos, *La poesía*. En el capítulo 9.º, "Estructuras sintácticas", hace referencia, tras otros capítulos como "Métrica" y "Recurrencias fónicas", a las estructuras sintácticas de la poesía, aunque de modo rápido.

*Perros aullando.
Perros y perros.
Todo baldío.
Todo reseco.*

*Cuerpos y campos,
cuerpos y cuerpos.*

*¡Qué mal camino,
qué ceniciento!*

*¡Corazón tuyo,
fértil y tierno!"*

El poeta conforma la base del texto enunciando una serie de nominaciones apositivas de tipo expositivo-descriptivo sobre una realidad concreta (negaciones, carencia, hostilidad) evocada por vía simbólica.

La cordialidad de la exclamación final establece un claro contraste con la primera parte del poema, recogida en la admiración anterior; son, en definitiva, dos exclamaciones contrarias, de lo externo y lo interno, la vida de fuera y la del interior del poeta.

Este *Niño*, también de Hernández, es, en los cuatro primeros versos, una suma de aposiciones atributivas con desarrollos relativos que quedarán recogidas e intensificadas en los cuatro siguientes:

*"Rueda que irás muy lejos.
Ala que irás muy alto.
Torre del día eres,
del tiempo y el espacio.*

*Niño: ala, rueda, torre.
Pie. Pluma. Espuma. Rayo.
Ser como nunca ser.
Alborear del pájaro."*

Los versos que siguen dan curso a la técnica atributiva, que vemos en otro apartado. Ésta lleva, luego, al poeta, en perfecta lógica compositiva, a las exhortaciones finales ligadas al trasfondo vocativo del texto, con lo que se cierra perfectamente el círculo de la creación.

*"Eres mañana. Ven
con todo de la mano.
Eres mi ser que vuelve*

*hacia su ser más claro.
El universo eres,
que gira esperanzado.*

*Pasión del movimiento:
la tierra es tu caballo.
Cabálgala. Domínala.
Y brotará en su casco
su piel de vida y muerte
de sombra y luz, piafando.*

*Asciende, rueda, vuela,
creador del alba y mayo.
Alumbra. Ven. Y colma
el fondo de mis brazos.”*

La imitación de un modelo creativo como éste, con la adición de técnicas (apositiva y atributiva), puede ser un buen ejercicio literario.

Cerramos el apartado con esta mixtura estructural para sugerir, así, posibilidades didácticas y, también, para mostrar la relación que frecuentemente presentan algunas técnicas poéticas. Considérese, ya que hemos mencionado la corriente de la poesía pura, la importancia de las estructuras atributivas en poetas como Pedro Salinas, autor sin duda muy apropiado para la enseñanza de la poesía en la etapa educativa de la que nos ocupamos.

2.8. Los contrastes creativos. La dualidad yo / tú

El contraste es un modo fácil de hacer surgir la creación; resulta perfectamente explicable la génesis de la obra literaria a partir de la tensión emocional e intelectual del hombre. Por oposiciones reaccionamos en numerosos campos de la vida. La contraposición de elementos es, por ejemplo, una técnica hoy muy utilizada como motivación dentro del campo de la enseñanza y práctica de la lengua³⁰.

El choque que se produce en el hombre es, en sí mismo, germen de desarrollo creativo, como lo es también del pensamiento. Si la

³⁰ El alumno de Secundaria está hoy, sin duda, familiarizado con técnicas creativas como la del “binomio fantástico”, tan divulgado en la práctica escolar a partir de la influencia de RODARI (*Gramática de la fantasía*).

vida nos ofrece frecuentemente contrarios, oposiciones y luchas, los hombres generamos una tensión correspondiente que puede derivar en desarrollo literario como vía de escape, terapia, necesidad expresiva o deseo de comunicación.

La dualidad es fuente de la poesía, ya sea en la temática, ya en la estructura. Hablamos de correlaciones o, más concretamente, de bimembraciones en el campo formal; pues bien, paralelamente, las oposiciones de personas, actitudes y afectos aparecen por doquier como fuentes y caminos –desarrollos– de la creación. Diríamos, incluso, que algunos autores basan en ellas sus escritos, como si tuvieran especial predisposición al uso de esta técnica poética. La temática amorosa en movimientos literarios específicos como el romántico encuentra en este proceder, su traje a medida; repárese en numerosas rimas de Bécquer como botón de muestra. Pedro Salinas es, más adelante, otro poeta especialmente significativo. Pero el contraste germinador “yo/tú” se hace presente en todo tipo de autores, con peculiares desarrollos.

Veamos, huyendo precisamente de los modelos más tópicos, el poema de Alberti *Un arabesco para Aitana*:

*“Niña mía, preciosa
flor bailable del aire, delicada
inasible,
alada,
desalada mariposa,
quebradizo
junco de luz, imperceptible
hebra de sol, cabello
tornadizo.
Estoy solo sin ti,
pero un destello
de ti brinca ante mí,
se me enreda en el cuello.
Quiero tocarlo,
soplar para mirarlo,
para verlo
volar, volar, volar
y retenerlo
antes de diluirse,
perderse, convertirse
en espuma de mar.”*

Al arranque de enunciados apositivos en los que se suceden los atributos o cualidades de la *niña mía*, sigue la constatación, consecuente, de la psique del poeta —centro de la composición—, para terminar hermosamente con la afirmación de sus deseos y resoluciones. La original red atributiva con la que se inicia el poema nos lleva al contraste central y éste, al desarrollo desiderativo, todo ello muy bien enlazado.

El contraste generador no tiene por qué estar necesariamente ligado al tema amoroso. La tipología de las contraposiciones será tan rica como amplio el campo de sentimientos e ideas del ser humano. Como decimos al hablar de los poemas conativos, la oposición que muchas veces se desarrolla a partir de la función causal (“por ti”), puede contribuir a plasmar, por ejemplo, la vida civil del poeta. Un buen modelo es el poema, también de Alberti, *Lo que dejé por ti (Roma, peligro para caminantes)*: de la causa (“por ti”) brota una serie de predicaciones, o acciones diversas, que se cerrarán luego con las oposiciones creativas (“dejé”, *di* / “*da*”, *hice* / *haz tú*), recíprocas.

*“Dejé por ti mis bosques, mi pérdida
arboleda, mis perros desvelados,
mis capitales años desterrados
hasta casi el invierno de la vida.*

*Dejé un temblor, dejé una sacudida,
un resplandor de fuegos no apagados,
dejé mi sombra en los desesperados
ojos sangrantes de la despedida.*

*Dejé palomas tristes junto a un río,
caballos sobre el sol de las arenas,
dejé de oler la mar, dejé de verte.*

*Dejé por ti todo lo que era mío.
Dame tú, Roma, a cambio de mis penas,
tanto como dejé para tenerte.”*

Estos dos poemas de Alberti nos sirven como ejemplos de creación a partir del contraste. A la célebre oposición “yo/tú” becqueriana o a otras famosas oposiciones poéticas —Pedro Salinas—, deberíamos añadir numerosísimos casos de autores y obras en los que el germen creativo arranca de claras tensiones emocionales e intelectua-

les³¹. La historia literaria nos ofrece una gran variedad de textos, desde los tratamientos tópicos hasta los más originales y novedosos —recuérdese, entre los primeros, las creaciones del amor cortés o las obras ascético-místicas que, con su peculiar sentido alegórico del amado y la amada, nos retrotraen hasta composiciones bíblicas de capital importancia como *El cantar de los cantares*.

La comprensión de este tipo de textos, cualquiera que sea su temática —amorosa o civil—, se hace mucho más fácil debido a la fuerza expresiva que tan explícitamente encierra toda oposición. La consiguiente dialéctica que en forma de debate puede acompañar al comentario de texto no haría sino completar en el aula las posibilidades que ofrece el contacto con esta técnica poética.

2.9. Los desarrollos enumerativos

La contemplación de un fenómeno concreto, el estado de arrobamiento ante un hecho, la peculiar visión de una determinada realidad o una estampa de la vida pueden ser causa de la inspiración poética. El escritor, entonces, puede dar traslado al verso de los elementos apprehendidos, interiorizados u observados, convirtiendo el poema en una enumeración de los ingredientes de la realidad poética, ya sea fielmente, ya por vía metafórica, ya por una especial mixtura de ambas.

Estamos ante un desarrollo similar, aunque más amplio, al indicado a propósito de la técnica de las “nominaciones apositivas”. Se trata de la suma de los elementos recogidos de la realidad literaria. El poeta roba a ésta sus componentes, para construir con ellos su obra de arte.

Los desarrollos enumerativos derivan fácilmente en el cuadro poético. El autor del texto realiza su pintura a base de brochazos literarios que van completando verso a verso su obra. El poeta, con la sucesión de enunciados, colma con especial insistencia el sentido de la creación.

³¹ Repárese, por ejemplo, en los estudios de D. ALONSO y C. BOUSOÑO integrados en *Seis calas en la expresión literaria española*.

El orden, el crecido número de elementos, la forma asindética y el carácter fuertemente expresivo que exige este tipo de composición, hacen de los poemas resultantes creaciones muy adecuadas a nuestro planteamiento didáctico en la labor de exégesis y comprensión de las técnicas poéticas. La obligada distribución oracional que sigue a una actitud creadora eminentemente prolífica supone un importante ejercicio de análisis del texto.

Como en el caso de otras técnicas, los procedimientos estructuradores pueden ser diversos. Naturalmente, el tratamiento particular es el que hará diferente el resultado de cada texto. Obsérvese en el siguiente poema de Miguel Hernández, cómo a los nombres (realidades) del primer verso le siguen los adjetivos correspondientes (atributos) en el segundo. Pero, veamos, además, otras particularidades:

- Comparaciones entre elementos de la naturaleza y partes del cuerpo humano.
- Asociaciones entre un rasgo o cualidad del ser humano y un elemento de la naturaleza.

*“Uvas, granadas, dátiles,
doradas, rojas, rojos,
hierbabuena del alma,
azafrán de los poros.*

*Uvas como tu frente,
uvas como tus ojos.
Granadas con la herida
de tu florido asombro.
Dátiles con tu esbelta
ternura sin retorno.
Azafrán, hierbabuena
llueves a grandes chorros
sobre la mesa pobre,
gastada, del otoño,
muerto que te derramas,
muerto que yo conozco,
muerto, frutal, caído
con octubre en los hombros.”*

El poema, en este caso, toma al final, una cariz narrativo que puede revelar las relaciones naturaleza-mujer (ésta puede llenar la

mesa de frutos en el otoño), exaltando poéticamente un hecho cotidiano y sublimando la hermosura femenina. La técnica puramente enumerativa deriva, pues, a lo episódico en un marco argumental levemente sugerido.

Este original modelo de desarrollo enumerativo nos sirve como contrapunto de otros textos clásicos de nuestra lírica en la que los poetas han abierto un ancho cauce mediante la variada siembra de los componentes literarios. Obras barrocas (Góngora, Quevedo), románticas (Espronceda, Zorrilla) o realistas (Gabriel y Galán), por citar algunos movimientos literarios especialmente proclives al uso de este tipo de estructuras *–acumulación de elementos, fuerza enfatizadora, carácter descriptivo–*, nos brindan en la larga historia de la literatura, la posibilidad de acercarnos a una técnica llevada a cabo con profusión e indudable sello distintivo en cada época artística³².

2.10. Los calcos oracionales

*"CERCA DEL AGUA TE QUIERO LLEVAR
porque tu arrullo trascienda del mar.*

*Cerca del agua te quiero tener
porque te aliente su vivido ser.*

*Cerca del agua te quiero sentir
porque la espuma te enseñe a reír."*

Consideremos la presencia rotunda del sentimiento del poeta y, con éste, el elemental sistema constructivo. En realidad, se trata de un estribillo que ocupa tres de los seis versos que integran el poema. Las modificaciones de los versos impares se reducen al infinitivo, que va a establecer una gradación significativa en el texto: llevar, tener, sentir.

³² En estudios capitales ya citados (*Materia y forma en poesía. Poesía española. Seis calas en la expresión literaria española*) podemos ver interesantísimas apreciaciones sobre los rasgos lingüísticos y elementos estructurales característicos de los movimientos literarios, que han de ser considerados didácticamente. Los poetas representativos analizados y las ideas expuestas en torno a las constantes poéticas de "lo clásico" y "lo romántico", (*Materia y forma en poesía. Capítulos: "Clásicos, románticos, superrealistas"* y "*El ideal clásico de la forma poética*"), han de tener su proyección pedagógica en la tarea docente.

El estribillo como técnica compositiva nos empuja, así, por pura relación genética, hasta el calco oracional del que ahora nos ocupamos. Adviértase cómo las tres estrofas están idénticamente construidas. Éste es el modelo poético:

complemento circunstancial + verbo principal – infinitivo + “*porque*” final.

Si aquí el texto arranca con la reiteración del circunstancial de lugar, en otros casos, los complementos enfatizarán con su reiteración, funciones diversas de la oración. Más adelante, tendremos ocasión de ver, por ejemplo, complementos finales o causales muy significativos.

La relación entre la sencillez constructiva y el sentimiento del poeta es directísima. Por eso, resultará siempre muy oportuna la aplicación de este tipo de estructuras en los ejercicios de creación poética.

El silbo del dale, también de Miguel Hernández, es otro claro ejemplo de la importancia de las estructuras literarias. Se trata, en este caso, de una reiteración de exhortaciones en las que se suceden el complemento, el vocativo y el fin correspondiente, dentro de un contexto alegórico:

*“Dale al agua, molino,
hasta nevar el trigo.*

*Dale a la piedra, agua,
hasta ponerla mansa.*

*Dale al molino, aire,
hasta lo inacabable.*

*Dale al aire, cabrero,
hasta que silbe tierno.*

*Dale al cabrero, monte,
hasta dejarle inmóvil.*

*Dale al monte, lucero,
hasta que se haga cielo.*

*Dale, Dios, a mi alma,
hasta perfeccionarla.*

*Dale que dale, dale,
molino, piedra, aire*

*cabrero, monte, astro
dale que dale largo.*

*Dale que dale, Dios,
ay!
hasta la perfección."*

La técnica consiste en la suma de exhortación + vocativo + proposición final desarrollada en una serie de oraciones concatenadas, –ya quedó señalado el procedimiento de la concatenación– en pareados cuyos sujetos (realidades) serán recolectados al final.

Al igual que otras técnicas, ésta, basada en la simetría de esquemas oracionales, puede presentar también un carácter lúdico que resulte didácticamente atractivo. Los alumnos pueden sentirse invitados fácilmente a la imitación siguiendo el paralelismo estructural como horma compositiva. La recolección de los últimos versos no es sino una variante más.

No es necesario que una sola estructura se repita monótonamente a lo largo del poema. Un texto puede contener varios esquemas, todos ellos sencillos y, a la vez, potenciadores de la unidad de la composición. Veamos cómo procede Carlos Prendes Saldías en su *Niña de cara morena*:

*"Niña de cara morena
que estás lavando en el río,
¿por qué das al río pena
echando tu llanto al río,
niña de cara morena?"*

*Los hombres del caserío,
con la azada y con el canto,
bajan a beber al río.
Si todos beben tu llanto,
niña de moreno encanto,
¿qué será del caserío?"*

*Niña de cara morena,
la amargura de tu pena
no la llores en el río.
Déjale al agua serena,
sin tu llanto, sin tu pena,
a la sed del caserío."*

La primera estrofa se compone de vocativo + interrogación. La segunda es la suma de una aseveración o enunciado predicativo + condicional – interrogación retórica. La última estrofa toma de nuevo el vocativo, al que sigue ahora, para cerrar el texto, la exhortación del poeta; así concluye el círculo creador.

La interacción misma entre las funciones lingüístico-literarias y la base estructural del poema no hace sino intensificar el goce poético y la propia comprensión del texto. De ahí, la importancia que una acertada selección de textos tiene en la programación docente de la poesía; no es en absoluto indiferente la preferencia de unos u otros poemas según sean sus características.

Adviértase en *La luna en el pino*, de J. R. Jiménez, la presencia de las funciones expresiva y poética, así como la de sus elementos estructurales: preguntas, exclamaciones, oposición pasado/presente.

*“La luna estaba en el pino,
rosa en el cielo violeta...
Hoy viene en una carreta
muerto, sin rumor, el pino.*

¿Vendrá la luna en el pino?

*Sobre el polvo del camino,
esa dulzura violeta
¿la baja el cielo, carreta,
a su luna en el camino?*

¿Pasa la luna en el pino?

*¡Qué tristemente va el pino
rozando el suelo violeta!
Llanto de luz la carreta
llora del verdor del pino.*

¿Llora la luna en el pino?

*¿Dónde está el lirio divino
naciente solo y violeta?
¡Lleva rosa la carreta
como un resplandor divino!*

¿Está la luna en el pino?

*La luna estaba en el pino,
rosa en el cielo violeta.*

... Hoy se va en una carreta
muerto, sin rumor, el pino.
¿Se va la luna en el pino?"

Las bases estructurales de la oración son, por supuesto, muy amplias. Una consideración detenida de las mismas pondría de manifiesto la gran cantidad de elementos constructivos que permiten ordenar a partir de la materia lingüística, el sentimiento y el pensamiento del poeta, proporcionando, por otra parte, un gran poder de captación respecto al lector.

Las posibilidades arquitectónicas son, sin embargo, tan ilimitadas que nunca podríamos hacer un recorrido completo de todas las capacidades que brinda la lengua. Conscientes de ello, señalamos a continuación algunos modelos constructivos que, además de sencillos, pueden ser registrados en autores famosos de nuestra literatura. Por ese doble motivo, como indicamos más adelante, acaso podamos sentir, por nuestra condición docente o de guías académicos, la llamada de la inspiración creativa, ayudando a nuestros alumnos a expresar sus sentimientos con ropajes sencillos pero suficientes, basados en estas mismas estructuras poéticas³³.

Veamos, pues, con algún orden, una selección de secuencias lógico-gramaticales convertidas en pivotes compositivos de los poemas. Según nos parezca conforme a la necesidad ilustradora, procederemos en cada caso a la cita íntegra o abreviada del texto³⁴.

³³ De las palabras con las que finaliza Levin sus *Estructuras lingüísticas en la poesía* se infiere la importancia de conocer y manipular las convenciones poéticas, de advertir la unidad poética y la relación de ésta con los apareamientos ("7 Conclusión").

Con ello tiene también relación la permanencia del lenguaje poético, que no vemos en el lenguaje ordinario, el cual se "desvanece en la mente (...) tan pronto como es asimilado".

³⁴ La *Colección Alba y Mayo* (Ed. De la Torre) nos ofrece selecciones poéticas muy adecuadas para los adolescentes. Los poemas elegidos contienen, entre otros rasgos, la presencia de estructuras y elementos recurrentes favorecedores de la lectura.

a) Futuro narrativo

En *¡No es nada!*, Juan Ramón Jiménez entrelaza sentimentalmente los sentires y dichos de “tú” y “yo”, protagonistas del poema –valórese también en este texto la dualidad “tú/yo” (ver punto 2.8., *Los contrastes creativos*)–:

*“Tú me mirarás llorando,
–será el tiempo de las flores–,
tú me mirarás llorando
y yo te diré: –No llores...
(.....)”*

*Tú me mirarás sufriendo;
yo sólo tendré tu pena;
tú me mirarás sufriendo;
tú, hermana, que eres tan buena.”*

Precedido de una proposición temporal (“*Madre, cuando sea grande*”), que encabeza el poema, Gabriela Mistral toma la voz del hijo en *Hombrecillo* para, dirigiéndose a la madre, elevar sus promesas:

*“Te levantaré en mis brazos,
como el viento alza al trigal.
(.....)”*

*Yo te regaré una huerta
y tu falda he de colmar
con las frutas perfumadas:
pura miel y suavidad.*

(.....)”

Si la relación en el poema de Jiménez es fraternal, en este caso, es la vinculación madre-hijo la que desata los sentimientos. Si en aquél dominan las interrogaciones, en este último poema se hace presente la exclamación como signo de la función expresiva de la lengua:

*“¡Ay, qué hermoso el niño tuyo
que jugando te pondrá
en lo alto de las parvas
y en las olas del trigal...!”*

Se trata de estructuras ligadas fuertemente a la matriz emocional de la creación, de las que ya indicamos su relevancia al hablar de la función expresiva.

Otras estructuras complementarias, indicadoras de esta misma función, están también presentes en el texto de Mistral; tal es el caso de la construcción “Yo + verbo de sentimiento o pensamiento”, característica de autores significativos como Bécquer:

*“Yo no sé si haré tu casa
cual me hiciste tú el pañal”*

Parece evidente la capacidad fabuladora o imaginativa que ofrece este tipo de poemas. Precisamente, el carácter narrativo unido a la sencillez de la estructura puede empujarnos a promover con facilidad la tarea creativa de los alumnos.

b) Verbo de pensamiento + subordinada sustantiva

Técnica sencilla, de fácil imitación en la faceta creadora, sirve, muy especialmente, para estructurar de manera indefinida o indeterminada los componentes ideológicos de un poema –es, por ese motivo, *un buen recurso como complemento de los desarrollos enumerativos* (ver punto 2.9.)–. El autor expresa mediante una sencilla fórmula, con la insistencia deseada en cada caso, sus pensamientos.

Rafael Alberti manifiesta así, con intencionada reiteración, la dolorosa equivocación de la paloma, símbolo polisémico del poema:

*“Por ir al norte, fue al sur.
Creyó que el trigo era agua.

Creyó que el mar era el cielo;
que la noche, la mañana.

Que las estrellas, rocío;
que el calor, la nevada.

Que tu falda era tu blusa;
que tu corazón, su casa.”*

Esta composición, tan divulgada desde hace años a partir de la famosa versión cantada, es un buen ejemplo de poema paralelístico basado en la sucesión de desarrollos metafóricos del enunciado primero (“*Se equivocó la paloma*”). El estribillo (“*Se equivocaba*”) va insis-

tiendo en los contrastes continuamente establecidos, hilando así los episodios argumentales al “leitmotiv” del texto.

Un poema alegórico (*El toro del pueblo vuelve*), también de Alberti, nos da paso a otro tipo de composición que, sin embargo, arranca de modo similar al texto precedente.

*“Creyeron que aquel toro ya tenía
rotas las astas, el testuz vencido;
que hasta cuando bramaba, su bramido
ni en el viento se oía.*

*Creyeron que su oscuro
dolor era agonía;
que el poder de su antigua reciedumbre
para el golpe mortal estaba ya maduro;
que su furor dormía doblado en mansedumbre.”*

Tras la constatación de la falsa creencia, se introduce el elemento sorpresivo (“*Pero, de pronto, un día...*”), pasando el poeta a hacer una descripción-narración de hechos contrarios a la opinión primera.

No faltan en este poema otros elementos estructuradores adecuados para la práctica creativa; tal es el caso de la aposición –Nominaciones apositivas (ver punto 2.7.)–:

*“El toro seco del campo,
el de metal de las fábricas,
el de carbón de las minas,
el niveo de las montañas,
el ciego del mar, el toro
blanco y azul de las playas.
El toro español ha vuelto.”*

Composiciones como ésta pueden estimular el ejercicio literario paralelamente a la manifestación del pensamiento o del juicio de la realidad, al testimonio o a la denuncia de una situación dada (“*creyeron que...*”).

c) Estructuras atributivas

Vinculada en buena medida al sentimiento, la oración atributiva permite expresar no ya los calificativos lógicos que comúnmente registrarían el pensamiento o los sentidos del hombre, sino la particular visión que el poeta tiene del objeto literario, la “impresión” que éste produce en su ser más íntimo.

Amén de las composiciones especialmente ligadas a la vida personal del poeta —es el caso de los poemas amorosos—, otros textos de sentido y finalidad muy diferentes basan su fuerza en la técnica que ahora nos ocupa. El carácter metafórico que puede presentar el atributo multiplica, sin duda, el cumplimiento significativo del texto.

*“Todas las casas son ojos
que resplandecen y acechan.*

*Todas las casas son bocas
que escupen, muerden y besan.*

*Todas las casas son brazos
que se empujan y se estrechan.*

*De todas las casas salen
soplos de sombra y de selva.*

*En todas hay un clamor
de sangres insatisfechas.*

*Y a un grito todas las casas
se asaltan y se despueblan.*

*Y a un grito todas se aplacan,
y se fecundan, y esperan.”*

Como puede apreciarse, el poema de Miguel Hernández comienza con una suma de oraciones atributivas metafóricas que se prolongan en un desarrollo de relativo esclarecimiento-explicativo de la realidad. La segunda parte del texto consta ya de oraciones predicativas que progresivamente insisten en la pintura de la visión social.

Las estructuras bimembres —o trimembres— no hacen sino insistir en la plasmación del sentimiento del poeta: “*resplandecen y acechan*”, “*escupen, muerden y besan*”, “*se empujan y se estrechan*”, “*so-*

plos de sombra y de selva", "se asaltan y se despueblan", "se aplacan, y se fecundan y esperan".

Poetas del amor y tendencias románticas en general, ofrecen, quizá, los ejemplos más claros de esta técnica poética; Bécquer y Salinas son autores representativos, pero no debemos olvidar, como hemos indicado, que esta estructura es igualmente válida en otro tipo de composiciones (poesía existencial, poesía social)³⁵.

Es innecesario comentar la facilidad que esta técnica ofrece para la realización de ejercicios poéticos basados en la apreciación o visión personal de la realidad circundante³⁶.

d) Fórmulas exclamativas

Queremos finalizar el último apartado de este capítulo con unas consideraciones sobre las estructuras derivadas de la actitud discursiva del poeta. Las fórmulas exclamativas e interrogativas contienen rasgos lingüísticos muy concretos que singularizan significativamente el texto literario. *¡Qué...* o *¿Cuándo...* son fórmulas de arrastre que definen la actitud del poeta y determinan su proceso creador. Por otro lado, dichas fórmulas nos sirven ya para establecer un puente con la tipología de los textos poéticos que abordamos en el punto 3. (Modelos de creación poética).

Técnica especialmente ligada a la expresión del sentimiento, la exclamación se nos presenta muchas veces como único medio estructurador del texto –desde el primero hasta el último verso–, ya sea a través de una sola oración, ya mediante la suma de varias expresiones admirativas.

³⁵ Ya quedó citado el estudio de BOUSOÑO sobre la poesía de Bécquer (*Seis calas en la expresión literaria española*). Este modélico trabajo puede servirnos de referencia en nuestras apreciaciones didácticas ("V. Los conjuntos paralelisticos de Bécquer").

³⁶ Ni la facilidad ni el efecto de los sistemas correlativos y paralelisticos deben, no obstante, llevarnos a engaño. Como bien advierte LEVIN, la calidad de un poema no se mide por el número de apareamientos, pues si falta la unidad, el logro no existe; aquéllos deben contribuir a la forja del texto poético (*Estructuras lingüísticas en la poesía*, "5. La matriz convencional". Págs. 73-75).

La carga sentimental que normalmente conlleva explica que haya sido utilizada de manera especial por autores y movimientos literarios caracterizados por el componente emocional (Espronceda, Bécquer; Romanticismo), aunque la exclamación no supone necesariamente este tipo de distinción; así lo demuestra la poesía laudatoria que en épocas literarias como el Neoclasicismo, se sirve de esta técnica con fines predominantemente ensalzadores, enfáticos o magnificadores, tan alejados del sentimiento como cercanos a la retórica.

Superando la dicotomía Clasicismo / Romanticismo, de la que el docente sabrá extraer fácilmente textos ilustradores, tan distintos a la vez en el tratamiento de la exclamación, proponemos como botón de muestra la poesía de Jorge Guillén. Su obra es un claro ejemplo del peculiar uso de la expresión exclamativa, según vemos en buena parte de su creación. Es su poesía, en este aspecto, un hecho, sin duda, diferencial.

Algunos textos se nos presentan en su conjunto como una sola exclamación –*La salida*–; otros se componen de tantas frases exclamativas como estrofas –*Viento saltado*–. Si bien es cierto que estos poemas necesitarían matizaciones oportunas sobre su sentido admirativo, la obra de Guillén es un modelo muy interesante para acercarnos a este procedimiento poético. Sirvanos ahora *Cima de la delicia*, en el que la simbiosis de exclamaciones y enunciaciones es más significativa que el carácter aparentemente admirativo de otros textos en la totalidad de sus versos.

“¡Cima de la delicia!
 Todo, en el aire, es pájaro.
 Se cierne lo inmediato
 resuelto en lejanía.
 ¡Hueste de esbeltas fuerzas!
 ¡Qué alacridad de mozo
 en el espacio airoso,
 henchido de presencia!
 El mundo tiene cándida
 profundidad de espejo;
 las más claras distancias
 sueñan lo verdadero.
 ¡Dulzura de los años
 irreparables! ¡Bodas
 tardías, con la historia

*que desamé a diario!
¡Más, todavía más!
Hacia el sol, en volandas,
la plenitud se escapa,
¡Ya sólo sé cantar!"*

Un poema como éste puede muy bien ayudarnos en la comprensión de una de las obras más representativas de la Generación del 27. La técnica exclamativa está, en este caso, vinculada a una peculiar tendencia poética.

Debemos indicar, por último, que esta técnica no es extraña al protagonista de la Educación Secundaria, por obvias razones de edad. Esto permite una familiarización mayor mediante la propia práctica poética de los educandos.

e) Fórmulas interrogativas

Procedimiento muy frecuente en la poesía es la interrogación, actitud discursiva relacionada, según vimos, con la función expresiva de la obra literaria. De ahí, la importancia de su consideración en nuestro repertorio de técnicas poéticas.

Esta técnica, que deriva en la llamada interrogación retórica, es utilizada con múltiples variantes según su grado enfatizador, desde el sencillísimo poema construido con suma brevedad mediante la sola adición de pregunta-respuesta,

*"¿Cuándo vas a volver?
¡Cuando sean gusanos
las manzanas del ayer!"*

hasta el texto ensartado de preguntas retóricas, concatenadamente disparadas hacia el mismo fin. *El silbo de las ligaduras*, de Miguel Hernández, es sólo una muestra del largo trecho de posibilidades interrogativas:

*"¿Cuándo aceptarás, yegua,
el rigor de la rienda?"*

¿Cuándo, pájaro pinto,
 a picotazo limpio
 romperás tiranías
 de jaulas y de ligas,
 que te hacen imposibles
 los vuelos más insignes
 y el árbol más oculto
 para el amor más puro?
 ¿Cuándo serás, cometa,
 para función de estrella,
 libre por fin del hilo
 cruel de otro albedrío?
 ¿Cuándo dejarás, árbol,
 de sostener, buey manso,
 el yugo que te imponen
 climas, raíces, hombres,
 para crecer atento
 sólo al silbo del cielo?
 ¿Cuándo, pájaro, yegua,
 cuándo, cuándo, cometa,
 ¡ay!, ¿cuándo, cuándo, árbol?
 ¡Ay! ¿Cuándo, cuándo, cuándo?
 Cuando mi cuerpo vague,
 ¡ay!
 asunto ya del aire."

Los diferentes elementos de la realidad, símbolos fuertemente potenciados por la semántica del texto, se suceden en una suma de interrogaciones temporales unidas en la misma idea: la liberación del sometimiento o prisión. La recolección final de los elementos no hace sino intensificar más el sentido del poema.

La mente del hombre despierto es un cúmulo de preguntas; nuestra actitud interrogativa sobre tantos aspectos de la vida engarza muy bien con el mismo proceder poético. Es fácil, pues, motivar al alumno con este tipo de textos, como es también muy natural, avanzando en el proceso hacia la creación propia, llegar al ejercicio literario mediante la confección de un poema interrogativo.

Los textos exclamativos e interrogativos nos llevan, como dijimos, a la consideración de los principales modelos de creación poética. Aunque los poemas mencionados se levantan sobre fórmulas lingüísticas concretas –lo que concierne a la estructura–, lo cierto es que el autor, cuando escribe estas composiciones, logra una peculiar tipología del texto y deja en evidencia una visión concreta, relativa a su actitud o talante creador; llegamos, así, al planteamiento de la concepción poética. De ello nos ocupamos a continuación.

3. TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS POÉTICOS. MODELOS DE CREACIÓN POÉTICA

En el capítulo anterior, nos hemos referido al envolvente poético, dando cuenta de algunos de los procedimientos más frecuentes que sirven para estructurar con sencillez los textos. Por ellos, el lector encuentra especialmente transitable la lectura y comprensión de la poesía.

Atendiendo a la concepción creadora del autor y a la visión general dominante en el texto, pretendemos señalar ahora, algunos de los modelos poéticos más elementales en los que se hacen especialmente presentes los rasgos básicos de la creación poética señalados en el primer capítulo.

Si partimos de la consideración de la poesía como fruto de la percepción sustancialmente sensible del ser humano, resulta imprescindible valorar el “poema-impresión”, consecuencia inmediata del “enfrentamiento” del hombre con la realidad; mediante el modo expositivo-descriptivo, el escritor da cuenta de manera muy simple, de cuanto el mundo provoca en él. El “poema biográfico y confidencial” es una variante del modelo anterior, cuyo rasgo más destacado es el carácter expositivo-narrativo.

El “poema epistolar” nos pone en contacto con la función apelativa de la lengua. A la función expresiva se añade el interés que el poeta muestra por el destinatario como receptor de sus sentimientos.

Otros modelos poéticos (“poema dedicatorio”, “poema exhortativo”, “poema conativo”) son escalones progresivos de la relación entre el “yo” y el “tú”, entre el autor y el lector; la implicación, llamada de atención a la segunda persona, deja en evidencia la importancia de la carga sugestiva como componente esencial de la creación literaria.

El “poema imaginativo” y el “poema-atributo” ilustran, en fin, el valor primarísimo de la función poética de la lengua, señalada ya en

el capítulo primero. El interés de las comparaciones y metáforas, de las connotaciones y de la retórica en general no hacen sino refrendar la vinculación de estos modelos poéticos con el origen y la naturaleza de la poesía.

Cualquiera que sea la época literaria que académicamente hayamos de afrontar en la clase, encontraremos siempre la posibilidad de seleccionar modelos poéticos que, como los propuestos, permitan al alumno la fácil comprensión del texto así como el incremento de su motivación hacia la poesía. No insistiremos, por ello, en las ejemplificaciones, tomando la obra de algún autor, como Alberti, a modo de representación poética extensiva a los demás escritores ³⁷.

A lo largo del recorrido por los ocho tipos básicos de textos señalados, podremos apreciar, también, la presencia de estructuras poéticas recogidas en el capítulo segundo de esta obra. La relación, pues, entre las técnicas y los componentes poéticos se intensifica con la alianza de unos modelos literarios que, a modo de recipientes, dan cabida y desarrollan los rasgos de la creación vistos con anterioridad.

Veamos, por tanto, estos modelos poéticos basados en los sentimientos primeros del autor y en la postura adoptada respecto al destinatario de su obra y al propio tratamiento literario.

3.1. El poema-impresión –El choque con la realidad–. El poema expositivo-descriptivo

El ser humano se mueve a diario entre realidades, acontecimientos o manifestaciones diversas que golpean su sensibilidad. En lugar del silencio u otro tipo de respuestas, puede ofrecer, como consecuencia de ese “choque” con cuanto le rodea, la expresión de su sentir y pensar en forma de verso.

³⁷ Bien están las selecciones poéticas que podemos encontrar en textos de apoyo y manuales de Lengua y Literatura (RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. *Selección comentada de textos. El alfar de poesía*), pero hemos de ir más allá de la mera reproducción de los textos paradigmáticos establecidos, acompañados de los tópicos rasgos literarios, y ampliar el repertorio con el uso de los tipos y estructuras poéticas didácticamente más acordes.

El poema-impresión es aquel que surge de nuestro contacto con la realidad, positivo o negativo, reconfortante o triste. Nuestra sensibilidad se estremece, ya sea en uno u otro sentido, dentro de la amplia gama de pulsaciones que distinguen los registros sentimentales.

No somos impasibles a los hechos del mundo y, por ello, reaccionamos ante la catástrofe y ante la dicha, ante el brote de la vida y ante la muerte, ante el espíritu constructivo y ante la destrucción.

*"Han descuajado un árbol. Esta misma mañana,
el viento aún, el sol, todos los pájaros
lo acariciaban buenamente. Era
dichoso y joven, cándido y erguido,
con una clara vocación de cielo
y con un alto porvenir de estrellas.
Hoy, a la tarde, yace como un niño
desenterrado de su cuna, rotas
las dulces piernas, la cabeza hundida,
desparramado por la tierra y triste,
todo deshecho en hojas,
en llanto verde todavía, en llanto.
Esta noche saldré –cuando ya nadie
pueda mirarlo, cuando ya esté solo–
a cerrarle los ojos y a cantarle
esa misma canción que esta mañana
en su pasar le susurraba el viento."*

Como Alberti en su estampa, podemos, también nosotros, constatar un acontecimiento que nos parece lamentable y manifestar luego nuestra pena. El escritor andaluz lo que hace es dar cuenta, llevado de sus sentires, del dolor que le produce su triste visión. Este hermoso poema recoge en tres secuencias –mañana, tarde, noche– el hecho lamentable, el sentimiento que provoca y, con él, la determinación del ser humano –“Esta noche saldré...”–. De la realidad (exposición-descripción del árbol descuajado) pasa el poeta al segundo momento compositivo: el reflejo de su postura ante la impresión que la visión ha ejercido en él, la huella que le ha dejado.

Este tipo de poesía nos permite la expresión de los sentimientos e ideas que va conformando en nuestro interior la realidad. Son composiciones que recogen nuestra reacción ante aspectos muy diversos de la vida.

Frente a la aparente insensibilidad del alumno tímido en la escritura, podemos, dentro de la ejercitación literaria –Práctica poética–, provocar la creación mediante numerosos recursos, desde el planteamiento de un serio problema hasta la contemplación de una imagen, cuadro o diapositiva de fuerte impacto.

Si, por una parte, este tipo de creación nos puede llevar a la literatura testimonial, social o de protesta, por otra, puede mecernos, en *dirección contraria*, en el *lirismo interior, reconcentrado y sentimental*, en cuyo fondo, acaso, el afán de sublimación deje brotar, siguiendo el magisterio de Alberti, ternuras confidenciales, estampas telúricas o adornos retóricos tan sencillos como el de la personificación.

Ya se trate de la faceta más íntima o de la realidad más externa, desde la temática amorosa –a la que nos hemos referido más de una vez al tratar las Estructuras literarias– a la social, el poeta marca en estos textos sus huellas dactilares como consecuencia de la impregnación que la vida ejerce en él y de la particular absorción o asimilación de sus ingredientes.

3.2. El poema biográfico y confidencial. El modo expositivo-narrativo de las semblanzas

A la manera de una fe de vida, el poeta, con una intención fundamentalmente expresiva, nos cuenta a veces su identidad o el transcurrir diario de sus sentires e impresiones, labrando todo ello al fuego de sus satisfacciones y lamentos.

En una poesía en la que muchas veces los retazos o fragmentos de vida no están lejos de la función terapéutica de la literatura, el poeta parece sentir la necesidad de expresarse y repasar acontecimientos, conductas y decisiones íntimas ligadas a sus experiencias vitales.

Con rasgos autobiográficos, constatados por hechos descritos, gustos, posesiones y carencias, el ser mismo del hombre que escribe va configurando, trazo a trazo, el poema:

*"A los 50 años, hoy, tengo una bicicleta.
Muchos tienen un yate*

*y muchos más un automóvil
y hay muchos que también tienen ya un avión.
Pero yo,
a mis 50 años justos, tengo sólo una bicicleta.*

*He escrito y publicado innumerables versos.
Casi todos hablan del mar
y también de los bosques, los ángeles y las llanuras.
He cantado las guerras justificadas,
la paz y las revoluciones.
Ahora soy nada más que un desterrado.
Y a miles de kilómetros de mi hermoso país,
con una pipa curva entre los labios,
un cuadernillo de hojas blancas y un lápiz
corro en mi bicicleta por los bosques urbanos,
por los caminos ruidosos y calles asfaltadas
y me detengo siempre junto a un río
a ver cómo se acuesta la tarde y con la noche
se le pierden al agua las primeras estrellas.”*

Como si de confidencias se tratara, Alberti se dirige a cada uno de nosotros, sus lectores, para trasladarnos el sentido de su vida, su concepto de la existencia humana, de las posesiones y de la poesía. Estos versos de la *Balada de la bicicleta con alas* encierran, en un modelo arquitectónico sencillísimo, las expresiones propias de la confianza personal.

El contraste —“*muchos tienen (...), y muchos más (...), y hay muchos (...)* / *Pero yo (...)*”— y el uso de formas verbales típicas del carácter expositivo-narrativo —“*he escrito (...), he cantado (...), corro (...)* y *me detengo*”— son los rasgos más destacados de esta semblanza.

La proximidad a la carta convierte estas composiciones en modelos adecuados para dar los primeros pasos en la práctica poética, pues son el sentimiento, las impresiones y las actitudes ante la vida los ejes sobre los que se levantan. El poema libre, desde el punto de vista métrico, da más ancho cauce a las posibilidades poéticas, aunque debemos tener cuidado con la ausencia total de restricciones para no incurrir en prosaísmos o defectos similares.

La capacidad expresiva de estas semblanzas no debe estar reñida, sin embargo, con el tratamiento poético de la lengua:

*"y me detengo siempre junto a un río
a ver cómo se acuesta la tarde y con la noche
se le pierden al agua las primeras estrellas."*

Estas composiciones tendrían, por ello, que servir como ejercicios literarios en los que alumnos y profesor fueran puliendo progresivamente el estilo. En todo caso, constituyen un puente de enorme interés que enlaza la composición tradicional del aula con el ejercicio poético ³⁸.

3.3. El poema epistolar

Es un modelo especialmente útil para sacar afuera los propios pensamientos, el sentimiento íntimo, las alegrías, los dolores o la rabia interior. La epístola predispone fácilmente la expresión del hombre.

Se trata de una especie de prolongación de las composiciones que alguna vez se hacen en el aula a requerimiento del docente. El poema epistolar ofrece un amplio cauce de expresión, no exigiendo, por otra parte, excesos retóricos ni complicadas bases estructurales.

Como cuando en la vida ordinaria, nos dirigimos a un ser querido, a un amigo o, simplemente, a un conocido, puede servirnos la reiteración del nombre, la del complemento correspondiente –*vid.* poema dedicatorio (*A ti*)– o, sólo, una repetición anafórica o reduplicación al comienzo de algunos versos.

³⁸ Necesitamos, al margen de la teorización literaria, aterrizar en poemas que, facilitando el discurrir lector de los alumnos, ofrezcan sendas que puedan encarrilar sus propias prácticas poéticas.

Están bien cuantas consideraciones juzguemos oportunas sobre las experiencias, distancias, mediaciones o "connivencia" de autor y lector; están bien las relativas a la función expresiva y a la comunicación poética dentro del circuito de la creación (NÚÑEZ RAMOS, R. *La poesía*. Capítulos 4.º, "*La función expresiva y la unidad fondo-forma en el poema*", y 5.º, "*La comunicación poética*"), pero el docente ha de concretar todas estas preocupaciones en la selección acertada de textos. Los "modelos de creación poética" que aquí describimos representan una muestra de tipos de textos adecuados a la práctica del aula.

Tras la invocación correspondiente, pueden muy pronto aparecer los sentires y pensamientos del poeta, envueltos seguramente en suficiente temperatura emocional, dada la condición básica de este tipo de creaciones.

Sírvanos de ejemplo este *A "Niebla", mi perro*, de Rafael Alberti:

*"Niebla", tú no comprendes: lo cantan tus orejas,
el tabaco inocente, tonto de tu mirada,
los largos resplandores que por el monte dejas
al saltar, rayo tierno de brizna despeinada.*

*Mira esos perros turbios, huérfanos, reservados,
que de improviso surgen de las rotas neblinas,
arrastrar en sus tímidos pasos desorientados
todo el terror reciente de su casa en ruinas.*

*A pesar de esos coches fugaces, sin cortejo,
que transportan la muerte en un cajón desnudo;
de ese niño que observa lo mismo que un festejo
la batalla en el aire, que asesinarle pudo;*

*a pesar del mejor compañero perdido,
de mí más que tristísima familia que no entiende
lo que yo más quisiera que hubiera comprendido,
y a pesar del amigo que deserta y nos vende;*

*'Niebla', mi camarada,
aunque tú no lo sabes, nos queda todavía,
en medio de esta heroica pena bombardeada,
la fe, que es alegría, alegría, alegría."*

En este caso, la repetición del nombre del perro en la última estrofa (cerrando el poema), la exhortación de la segunda estrofa ("*mira*") y la reiteración adverbial ("*a pesar de*") de las estrofas tercera y cuarta son estructuralmente suficientes.

Si una carta sentida llega fácilmente al corazón, la epístola poética puede muy bien llevarnos al ejercicio creador, potenciando moldes casi perdidos en la vida ordinaria. Motivos no deberían faltar-nos para poder cumplir estos propósitos.

3.4. El poema dedicatorio. Presencia del sistema anafórico y desarrollo de la retórica –la metáfora–

Lo que llamamos poema dedicatorio es uno de los más fáciles modos de poetizar, pues podemos suponer la cercanía anímica respecto al objeto poético –insistimos en la importancia del sentimiento como motor de la creación– y, por ello mismo, la relativa facilidad con la que el artista puede ensartar sus sentires e ideas. Se comprenden, por otra parte, las grandes posibilidades creativas que nos ofrece este modelo basado en la muy particular “impresión” que alguien o algo produce en nosotros, poetas-aprendices.

Otro aspecto importante es el contacto natural de estas composiciones con la retórica, pues es previsible la tendencia ensalzadora o laudatoria, en la que el uso de metáforas o figuras cercanas (comparación) es casi inexcusable. Son, en definitiva, textos en los que las galas de la retórica pueden prodigarse en todo su esplendor.

Señalemos, ¡cómo no!, la frecuente utilización del sistema anafórico en este tipo de poemas, definido precisamente por su inicio:

*“A ti, tela tendida, plano al viento
de la mano, el pincel y los colores;
ventana o mirador de miradores
para la creación del pensamiento.*

*A ti, camino en éxtasis, portento
que surges de tu nada en esplendores;
terco dominio, imposición, rigores
y frontera encuadrada de un momento.*

*A ti, goce después; a ti, sumiso,
peligroso, resuelto compromiso
sobre un mar en calma que perdura.*

*Ya no eres lino, plano humilde, tela.
Ya eres barco celeste, brisa, vela.
A ti, ángel salvador de la Pintura.”*

Al lienzo reitera paralelísticamente el brindis expresivo “A ti” sobre el que se desarrollan las estrofas. Esta repetición podría llevarnos a la consideración del uso de los complementos como generadores del poema, lo cual no es oportuno tratar aquí, como tampoco la pre-

sencia de otros elementos estructurales (nominaciones apositivas), que quedan señalados en otro lugar.

Precisamente, el ejercicio de la nominación encadenada fomenta el dominio de la capacidad retórica antes referida. De este modo, podemos trabajar con los alumnos, junto a la búsqueda de atribuciones y características de los objetos literarios, los diversos modos metafóricos; trazamos así, en pos de la práctica poética, el camino que nos lleva del mutismo inicial a la capacidad expresiva y creadora de la palabra³⁹.

Las metáforas del lienzo o estas otras dedicadas por el propio Alberti *Al color* pueden ser algunos ejemplos didácticos:

*"A ti, sonoro, puro, quieto, blando,
incalculable al mar de la paleta,
por quien la neta luz, la sombra neta
en su transmutación pasan soñando.*

*A ti, por quien la vida combinando
color y color busca ser concreta;
metamorfosis de la forma, meta
del paisaje tranquilo o caminando.*

*A ti, armónica lengua, cielo abierto,
descompasado dios, orden, concierto,
raudo relieve, lisa investidura.*

*Los posibles en ti nunca se acaban.
Las materias sin términos te alaban.
A ti, gloria y pasión de la Pintura."*

Sirvan como ejemplificación, los dos poemas de Alberti, tan próximos temáticamente. Composiciones más tópicas facilitan en mayor medida, como es lógico, el análisis de este tipo de textos y la propia familiarización con la retórica.

Ya sólo necesitamos, para echar a andar en la ejercitación poética, la selección de los motivos literarios más adecuados de modo

³⁹ Tanto las consideraciones sobre el "nivel del significante" (*ritmo, simbolización poética*) como las relativas al "nivel del significado" (*imagen tradicional, procedimientos visionarios*) – RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. *El alfar de poesía*– han de llevarnos, mediante la necesaria profundización, a la catalogación de modelos didácticamente válidos que, luego, generen, también, iniciativas de práctica poética entre el profesor y sus alumnos.

que, a partir de la repetición estructural “a ti” o alguna similar, podamos construir un texto en el que vayan apareciendo aposiciones atributivas, metáforas, desarrollos de tipo relativo, etc.

Dependiendo del planteamiento inicial de la creación, estaremos ante un texto más bien emotivo (cercanía cordial al objeto poético) o retórico (cuando sean dirigidas las propuestas temáticas y predomine el aprendizaje didáctico de la clase), con una especial presencia en este caso de las figuras literarias (metáforas).

3.5. El poema exhortativo

La exhortación es un procedimiento lingüístico que revela el interés que el poeta tiene en variar la conducta y actuación de una segunda persona o mediar en su mundo interior. La exhortación manifiesta, pues, con el pensamiento del poeta, el contraste yo/tú y, dentro de esta oposición, involucra claramente al “tú”, apelando sobre su comportamiento.

Aunque presenta puntos de contacto con otro tipo de textos, el poema exhortativo se dirige de modo muy directo a la segunda persona, convirtiéndola en protagonista y hacedora potencial de cuanto se indica en la composición. No es, por tanto, la sola manifestación del sentimiento que el “tú” ha generado en el poeta lo que se plasma en los versos, para constatación y conocimiento del otro personaje. El poema exhortativo convierte al autor, según los casos, en confidente revestido de autoridad o consejero, caudillo o agitador de masas, visionario o profeta, dependiendo de la temática del texto.

Mucho más allá de la mera apelación o la esporádica llamada a la segunda persona, el poema exhortativo contiene una gran carga intencional que baña el texto. Los poemas sociales, testimoniales o de denuncia son característicos por la presencia de la llamada de atención directa que identifica a este tipo de poemas. El “tú”, en estos casos, tiene un sentido genérico o aparece en la forma plural.

Los poemas *Ara y canta*, de Gabriel y Galán, y *Pregón del amanecer*, de Rafael Alberti, nos pueden servir como modelos de los tratamientos indicados.

En el primero, Galán invita genéricamente al labriego a considerar, de acuerdo con su espíritu religioso y concepto de la vida, las excelencias de su trabajo; de ahí, la reiteración de la estructura oracional atributiva –con base anafórica– y el verso principal que invita al trabajo y al canto de manera simultánea y dichosa.

*"Ara tranquilo, labriego,
y piensa que no tan ciego
fue tu destino contigo,
que el campo es un buen amigo
y es dulce miel su sosiego,
y es salud el puro día,
y estas bregas son vigor,
y este ambiente es armonía,
y esta luz es alegría...
¡Ara y canta, Labrador!"*

Por su parte, Alberti exhorta, con el amanecer, a todos los trabajadores del campo –cazadores, leñadores, pastores– a fin de que, con el día, también ellos cumplan, alegres, sus faenas:

*"¡Arriba, trabajadores
madrugadores!

¡En una mulita parda,
baja la aurora a la plaza
el aura de los clamores,
trabajadores!

¡Toquen el cuerno los cazadores;
hinquen el hacha los leñadores;
a los pinares el ganadico,
pastores!"*

Alberti, precisamente, es autor de textos exhortativos de intencionalidad muy diferente. Son éstos los poemas político-sociales, ligados con frecuencia a símbolos de gran transparencia significativa. Sigamos el curso de este *Galope*:

*"Las tierras, las tierras, las tierras de España,
las grandes, las solas, desiertas llanuras.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo,
al sol y la luna.*

*¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!*

*A corazón suenan, resuenan, resuenan
las tierras de España en las herraduras.
Galopa, jinete del pueblo,
caballo cuatralbo
caballo de espuma.*

*¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!*

*Nadie, nadie, nadie, que enfrente no hay nadie;
que es nadie la muerte si va en tu montura.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo,
que la tierra es tuya.*

*¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!"*

La popularidad de textos como éste, debida, como tantas veces, a la célebre versión cantada, convierte a los poemas en un importantísimo material de trabajo en el aula. La capacidad de pensamiento y reflexión de los alumnos de Secundaria aconsejan el debate como fórmula de acercamiento y profundización en estos mensajes poéticos.

Veamos, en fin, la siguiente *Canción* del autor andaluz en la que destacan los versos de apertura y cierre. La exhortación con la que comienza y finaliza Alberti —“*Creemos al hombre nuevo cantando*”—, en la que nos sentimos juntos en la misma causa, lectores y autor, es la que da unidad y sentido a un texto cuyo desarrollo consiste en la relación de algunos ejemplos modélicos de la naturaleza que avalan la unión, la solidaridad de los hombres.

*“Creemos al hombre nuevo
cantando.*

*El hombre nuevo de España,
cantando.*

*El hombre nuevo del mundo,
cantando.*

*Canto esta noche de estrellas
en que estoy solo, desterrado.*

*Pero en la tierra no hay nadie
que esté solo si está cantando.*

*Al árbol lo acompañan las hojas,
y si está seco ya no es árbol.*

*Al pájaro, el viento, las nubes,
y si está mudo ya no es pájaro.*

*Al mar lo acompañan las olas
y su canto alegra los barcos.*

*Al fuego, la llama, las chispas
y hasta las sombras cuando es alto.*

*Nada hay solitario en la tierra.
Creemos el hombre nuevo cantando."*

"*Nada hay solitario, en la tierra*". Si el árbol, si el pájaro, si el mar, si el fuego están acompañados, el hombre no debe estar solo.

Ejemplo peculiar de poema exhortativo es *Aceituneros*, de Miguel Hernández. A la exhortación definitiva, con la que quiere espolear Hernández a los aceituneros,

*"Jaén, levántate brava
sobre tus piedras lunares,
no vayas a ser esclava
con todos tus olivares."*

se han ido trenzando progresivamente apelativos insistentes ("*Andaluces de Jaén*"), preguntas inquiridoras, respuestas contundentes del propio poeta e, incluso, la exclamación desgarrada que antecede a los versos citados:

*"¡Cuántos siglos de aceituna,
los pies y las manos presos,
sol a sol y luna a luna,
pesan sobre nuestros huesos!"*

Proponemos, por tanto, este también famoso poema por el conjunto de elementos que enriquecen su carga semántica. Poema tes-

timonial, de compromiso social, es un buen ejemplo de la suma de ingredientes en torno a la intención exhortativa del poeta.

*"Andaluces de Jaén,
aceituneros altivos,
decidme en el alma: ¿quién,
quién levantó los olivos?*

*No los levantó la nada,
ni el dinero, ni el señor,
sino la tierra callada,
el trabajo y el sudor.*

*Unidos al agua pura
y a los planetas unidos,
los tres dieron la hermosura
de los troncos retorcidos.*

*Levántate, olivo cano,
dijeron al pie del viento.
Y el olivo alzó una mano
poderosa de cemento.*

*Andaluces de Jaén,
aceituneros altivos,
decidme en el alma: ¿quién
amamantó los olivos?*

*Vuestra sangre, vuestra vida,
no la del explotador
que se enriqueció en la herida
generosa del sudor.*

*No la del terrateniente
que os sepultó en la pobreza,
que os pisoteó la frente,
que os redujo la cabeza.*

*Árboles que vuestro afán
consagró al centro del día
eran principio de un pan
que sólo el otro comía.*

*¡Cuántos siglos de aceituna,
los pies y las manos presos,
sol a sol y luna a luna,
pesan sobre nuestros huesos!*

*Andaluces de Jaén,
aceituneros altivos,
pregunta mi alma: ¿de quién,
de quién son estos olivos?*

*Jaén, levántate brava
sobre tus piedras lunares,
no vayas a ser esclava
con todos tus olivares.*

*Dentro de la claridad
del aceite y sus aromas,
indican tu libertad
la libertad de tus lomas."*

Textos de diferentes épocas ofrecen, sin duda, un campo amplio en el que encontramos temáticas y tratamientos peculiares de este modelo sugestivo de creación. El poema exhortativo es en gran medida incitador, pues interroga en el interior de la persona y promueve la dialéctica, resultando por ello muy aprovechable en el ámbito escolar.

3.6. El poema conativo –El protagonismo de la 2.^a persona

La poesía, eminentemente efusiva, convierte con suma facilidad al yo del poeta en exclusivo protagonista de la creación; por eso abundan las composiciones en las que el sentimiento del escritor se torna en centro y cuerpo poéticos (poema-impresión, poema biográfico).

Mas, es natural, el poeta proyecta, también, con frecuencia, su yo hacia otra persona, erigiéndola en eje de su obra. La temática amorosa es especialmente significativa en este tipo de textos; el ser humano, interiormente dependiente o prisionero de su amor, convierte al tú en la base del poema. El giro estructural en torno a este "tú" está presente a lo largo de toda la historia literaria, pues forma parte de la propia condición humana. No es, por eso, difícil dar con textos de todas las épocas en los que los versos van tejiendo su malla en torno a la segunda persona. De nuevo, aquí, poetas como Bécquer pueden ser fácilmente recordados.

No es, sin embargo, el amor, el único sentimiento humano en el que se produce esta polarización. Si pasamos a un campo tan distinto como es el social, o el político, podemos apreciar el valor conativo, provocativo, incluso, que este procedimiento constructivo tiene.

Alrededor del pronombre personal pueden desarrollarse muy variados esquemas constructivos dependiendo de las funciones sintácticas que aquél desempeñe en el texto (“tú” sujeto, “te”, “a ti”, “para ti”, “por ti”, etc.).

Sírvanos de ejemplo este poema de Alberti en el que “por ti” se convierte en razón de ser del texto, tan cierta como el hombre de cuanto acaece en la vida:

*“Por ti la luz del hombre es más amada
y la sombra, por ti, más escondida.
Por ti altas cumbres pueden ser la vida
y la muerte por ti ser enterrada.*

*Por ti la noble mano encadenada
puede ser justamente desceñida.
Y por ti en la mañana conseguida
puede la Libertad ser libertada.*

*No más, por ti, las nieblas, el espanto.
No más, por ti, la angustia, el duelo, el llanto.
No más, por ti, la sorda y triste guerra.*

*Sí, por ti, el despertar de la armonía.
Sí, por ti, el sueño humano en pleno día.
La paz, por ti, la paz sobre la tierra.”*

Obsérvense las anáforas, las correlaciones y, en definitiva, los enunciados atributivos que se derivan, uno tras otro, del eje irradiador del poema (*A los derechos del hombre*). “Por ti” es el motivo de la composición ⁴⁰.

Lo característico del poema conativo es que la persona apelada se convierte en el centro mismo de la creación. A diferencia del texto exhortativo, en el que la segunda persona es invocada y estimulada en favor de un cambio de pensamiento o conducta, aquí es el verdadero eje argumental, por lo que el poeta cambia su papel incitador por el de sujeto pasivo, meramente contemplativo o, acaso, notario registrador de la primacía de esa segunda persona, auténtica protagonista del texto

⁴⁰ Hemos de buscar, desde la perspectiva didáctica, las estructuras peculiares del lenguaje poético que Levin llama *apareamientos* (couplings), a las que atribuye una *función unificadora* sobre el texto (LEVIN. *Estructuras lingüísticas en la poesía*, “I Introducción”. Pág. 22).

—con matices diversos, en una extensa gradación, podemos comprobar esta relación “yo-tú” en la historia de la poesía amorosa—. Lo diferenciador, en fin, de los poemas exhortativo y conativo es la presencia de fuerzas centripetas o centrífugas; en el segundo caso, los “poderes” se trasladan a la segunda persona que ocupará todo el protagonismo del texto, mientras que en el primero, el poeta ostenta siempre la dirección intencional y significativa.

En el siguiente poema religioso de J. R. Jiménez podemos apreciar muy bien, junto a la apelación magnificadora del “tú”, la subordinación absoluta del poeta a los designios del Señor.

*“Lo que Vos queráis, Señor;
sea lo que Vos queráis.*

*Si queréis que, entre las rosas,
ría hacia los matinales
resplandores de la vida,
sea lo que Vos queráis.*

*Si queréis que, entre los cardos,
sangre hacia las insondables
sombbras de la noche eterna,
sea lo que Vos queráis.*

*Gracias si queréis que mire,
gracias si queréis cegarme,
gracias por todo y por nada;
sea lo que Vos queráis.*

*Lo que Vos queráis, Señor;
sea lo que Vos queráis.”*

Naturalmente, las oraciones o plegarias constituyen un ejemplo extremo de este modelo poético, pero la primacía del “tú” es también absoluta en otros casos. Dentro de la temática amorosa, direcciones peculiares como la del amor cortés y la romántica son muy representativas; no hay gran distancia en el tratamiento y relación personal “yo-tú” respecto a otras manifestaciones religiosas como la literatura mística.

3.7. El poema imaginativo. Evocación, recuerdo y fantasía –La connotación–

Ya hemos señalado la importancia de la imaginación como potencia creadora. La capacidad de fabulación es esencial en la tarea literaria. Junto a la sensibilidad, es siempre necesaria la creación en su más estricto sentido.

De ella depende el mayor o menor vuelo poético que el autor sea capaz de imprimir al texto. La lengua literaria, que es desvío y anomalía atributiva o predicativa, llega a la auténtica creación por vía metafórico-alegórica, presentándonos mundos sólo existentes en la mente del poeta, aunque luego éstos puedan ser asimilados por el lector a través de la sugestión, según vimos.

Esta característica, general de la lengua literaria, se hace, por supuesto, especialmente presente en la poesía, género que nos permite gustar como ningún otro los deleites imaginativos. El poema tiende las alas en espacios imaginarios tocados de un sentimiento impregnador que nos los hace fácilmente reconocibles.

Mediante connotaciones o asociaciones, seremos capaces de seguir la fantasía del poeta, sobre todo si ésta se apoya en evocaciones, recuerdos o experiencias que, en definitiva, forman parte de una memoria o legado común. La sublimación poética se torna, entonces, gratificante para el propio lector.

Adviértase el lirismo que Alberti inyecta en esta hermosa fabulación:

*"Hoy las nubes me trajeron,
volando, el mapa de España.*

*¡Qué pequeño sobre el río,
y qué grande sobre el pasto
la sombra que proyectaba!*

*Se le llenó de caballos
la sombra que proyectaba.*

*Yo, a caballo, por su sombra
busqué mi pueblo y mi casa.*

*Entré en el patio que un día
fuera una fuente con agua.*

*Aunque no estaba la fuente,
la fuente siempre sonaba.*

*Y el agua que no corría
volvió para darme agua."*

Se trata de la Canción 8ª de las *Baladas y canciones del Paraná* (1954). Es un hermoso ejemplo de modelo creativo basado en el recuerdo; connotaciones y asociaciones cordiales llevan al autor gaditano hasta la fantasía. Repárese, junto a la base imaginativa, en el poder expresivo y poético-creador de la lengua (personificaciones, metáforas).

Experiencias particularmente sentidas nos permitirán, en adelante, emular estampas similares a la de Alberti mediante la adición a nuestro sentimiento original de evocaciones y fabulaciones poéticas no exentas de fáciles recursos literarios como los que hemos visto. La compuerta de la imaginación puede disparar nuestros sentimientos, volando en pos de situaciones perdidas o soñadas, al igual que Alberti es capaz, cruzando el océano, de regresar a su cuna y a su infancia. Este modelo poético, al instalarnos en la fantasía, nos empuja sin esfuerzo hasta las imágenes irreales, por lo que el contacto con la retórica más atrevida se hace de modo natural. La comprensión, y ejercitación, de símbolos y metáforas surrealistas encuentra, pues, en estos textos, un buen apoyo didáctico.

En la siguiente propuesta, el "yo" del autor y el "tú" invocado se transforman, por vía fabuladora, en velero de alta mar con el que el poeta desea ver cumplidos sus anhelos de unión dichosa y eterna:

*"Quiero contigo embarcar
por la orilla de mis sueños*

*... y al alba en la eternidad,
fundidos en alma y cuerpo,
navegar en alta mar,
con la luz de tus luceros,*

*... un velero nada más,
mis remos sobre tus remos,
sin ancla que custodiar*

*más velas que el cabello
de tu pelo nada más."*

Con el poema imaginativo nos zambullimos en la esencia misma de la obra artística. Si el sentimiento es el motor de la creación, la fantasía es el fin al que aspira el arte en su dimensión fabuladora.

El camino por la estética de la poesía debe conducirnos a la figuración, a la alegoría, al reino de las galas de la retórica; de nuevo, nos encontramos con los adornos literarios, herramienta principal en la orfebrería de la imaginación.

El poema imaginativo es, pues, otro tipo básico de composición. El componente característico de este modelo poético lo hace ineludible en el proceso didáctico. Sólo hemos de preocuparnos por administrar adecuadamente estos textos según su grado de dificultad; así, por ejemplo, determinados símbolos e imágenes surrealistas deberán ser pospuestos a tratamientos literarios más sencillos; personificaciones, comparaciones y metáforas simples habrán de preceder a otros niveles metafóricos de complejo cumplimiento significativo ⁴¹.

3.8. El poema-atributo –Metáfora y comparación

Vimos en otro apartado –el 2.10.c– la suma de oraciones atributivas como procedimiento estructurador. Pues bien, cuando la insistencia en este proceder es acusada, podemos hablar del poema-atributo, refiriéndonos al texto basado en dicha técnica.

Los poemas emotivos, sobre todo si están dirigidos a la persona amada –ya hemos hablado suficientemente del “tú” o de la segunda per-

⁴¹ Los diversos modelos de textos poéticos complementan, en suma, con su discriminación selectiva, la programación literaria docente.

La mayor o menor dificultad de los tipos de poemas marca, también, el grado de comprensión, incluso el umbral de inteligibilidad, al que se refiere J. COHEN en *Estructura del lenguaje poético*.

La catalogación de los textos ha de añadirse, pues, a los, más considerados, elementos estructurales (Capítulo VI. “*El orden de las palabras*”): desorden sintáctico –*palabras en libertad*–, inversión –epíteto, hipérbaton–,...

Junto a la desestructuración, el debilitamiento de las categorías o las ausencias de determinados elementos lingüísticos (verbo), hemos siempre de valorar la mayor o menor cercanía ofrecida por los distintos modelos de creación poética.

sona poética—, encuentran en este esquema compositivo un traje hecho a la medida del sentimiento. Bécquer, autor de estructuras sencillas pero perfectamente vertebradoras de sus rimas, utiliza esta técnica.

Dependiendo de la actitud del poeta, el texto puede variar su rumbo o vestirse con más o menos galas retóricas. Si al hablar de las estructuras atributivas nos sirvió un poema de Miguel Hernández con desarrollos metafóricos, ahora, este otro, del mismo autor, nos muestra la fácil técnica del poema-atributo:

*“El corazón es agua
que te acaricia y canta.*

*El corazón es puerta
que se abre y se cierra.*

*El corazón es agua
que se remueve, arrolla,
se arremolina, mata.”*

El poema está basado en la fácil yuxtaposición de oraciones atributivas metafóricas con desarrollos relativos de carácter explicativo. La puesta en práctica de esta técnica en nuestra vertiente pedagógica, no es difícil si acertamos a prender el fuego del pensamiento y la imaginación.

En este otro texto de Hernández, el modelo poético se fundamenta en oraciones atributivas comparativas, reiteradas y ampliadas con dos predicaciones explicativo-argumentales al final de las estrofas 1.^a y 3.^a:

*“Como la higuera joven
de los barrancos eras.
Y cuando yo pasaba
sonabas en la sierra.*

*Como la higuera joven,
resplandeciente y ciega.*

*Como la higuera eres.
Como la higuera vieja.
Y paso y me saludan
silencio y hojas secas.*

*Como la higuera eres
que el rayo envejeciera.”*

El poema atributo nos permite acceder hasta la significación metafórica por medio de sencillas oraciones atributivas, anteriores en grado de dificultad al énfasis metafórico de los textos predicativos.

El poema-atributo, además, hace muy fácil el paso del sentimiento como origen de la creación a la obra propiamente dicha, ya esté centrada en el “yo” del poeta, ya en el “tú” directamente invocado o en otra realidad literaria más o menos externa. Sirvanos de ilustración este *Otro juego* de León Felipe:

*“Todos son juguetes, Señor Arcipreste:
las heridas, las lágrimas,
el veneno del áspid, la baba del tirano,
el hacha del verdugo... Una pelota es esa cabeza cercenada.
Jugamos al ‘Nacimiento y a la Muerte’,
al ‘Soplo y a la Llama’,
al ‘Que me ves y no me Ves’,
al ‘Enciende y apaga la Lámpara’.”*

Como puede apreciarse, estamos ante un texto claramente denotativo y directo en el que los primeros versos repiten el esquema atributivo –atribución enunciativa– para, así, señalar mejor la llaga del hombre, mientras los cuatro últimos presentan, bajo el manto de una metáfora lúdica e irónica, sus malas artes.

Con el poema-atributo cerramos este capítulo dando fin al círculo expositivo iniciado con el modelo que denominamos poema-impresión. Si en éste, el yo, “enfrentado” con la realidad, manifiesta el impacto que el mundo le ocasiona, en el poema-atributo, el autor califica y define el objeto literario, sea cual sea su mundo, centrándose la obra en el otro polo de la creación.

Una vez más, las personas poéticas –yo, tú– nos sirven para establecer los mundos básicos de la creación. Todos ellos se erigen en un conjunto de textos caracterizados, como hemos indicado, por la génesis natural, la sencillez constructiva y la fácil motivación del lector. De ahí, su importancia en la programación didáctica de la poesía. La familiaridad con estos textos facilita el acceso a la lírica y asegura pasos ulteriores en la enseñanza y comprensión de este género literario.

4. EL DISCURSO POÉTICO. LAS TÉCNICAS DISCURSIVAS DE LA POESÍA

Son distintas las posibilidades que los modos del discurso ofrecen para entrar en el mundo de la poesía. El diverso grado de dificultad que entrañan hace necesario la consideración de su naturaleza y, como consecuencia, el aprovechamiento didáctico diferente de uno u otro.

La poesía es un género eminentemente expositivo; a esta esencial condición nos hemos referido ya de forma reiterada. Mas no parece adecuado ofrecer exclusivamente, o prioritariamente, textos expositivos en la fase de iniciación o primer contacto con esta parcela literaria; dichos poemas suelen exigir un mayor esfuerzo en el lector, paralelo al grado de hermetismo, carga conceptual y elaboración literaria. La poesía expositiva resultará, sin embargo, más interesante si los sentimientos e ideas del autor están expresados en modelos similares a los indicados en el punto 3; más aún, si técnicas literarias como las vistas en el punto 2 ordenan sabiamente la materia lingüística.

El modo descriptivo entraña, también, peligros en la consecución de nuestros objetivos. Así ocurre cuando se produce la dispersión a causa del elevado número de elementos poéticos; esto origina el hastío o la pérdida de interés del lector, a veces sumido en sensaciones negativas como las que le producen determinados textos o fragmentos descriptivos: intrascendencia, superficialidad, irrelevancia, exceso de ornato retórico...⁴²

⁴² Sin embargo, como veremos más adelante, el poema descriptivo sencillo encuentra un buen apoyo en la presencia de los elementos plásticos cuando éstos permiten las relaciones interdisciplinares.

Consideraciones didácticas sobre este tipo de conexiones podemos encontrar con facilidad en manuales y libros de apoyo (RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. *El alfar de poesía*; REYZÁBAL, M.^a Victoria. *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*) así como en propuestas divulgadas en Revistas de especialización (*Lenguaje y textos*, SEDLL) y congresos (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura).

Más eficaz resulta, en los comienzos de la programación poética, el modo narrativo, precisamente por su atracción argumental, por el peso de la sustancia de que se nutre, por la acción y por el propio movimiento que entraña. Aunque tenemos el riesgo de rozar, o abandonar, los linderos del género que nos ocupa, las estructuras dialogadas indudablemente son muy atractivas y fáciles aun para los más pequeños.

Diálogo y narración son, aunque se trate de modos más característicos de otros géneros (teatro, novela), técnicas discursivas muy acertadas para procurar el interés y la motivación del alumno. Comenzando con ellos, dentro de una programación didáctica lógica, podemos ir aproximándonos, lentamente pero con pasos seguros, hasta la esencia misma de la poesía, allanando el camino a los textos posteriores, progresivamente expositivos.

Se trata, pues, de echar a andar convenientemente a partir de los modos del discurso menos característicos –diálogo, narración, descripción– hasta alcanzar con las máximas garantías el poema expositivo. La didáctica aconseja esta gradación, dada la dificultad de unas y otras técnicas discursivas, siempre en favor de la comprensión lectora de los estudiantes.

4.1. El diálogo. –Poemas representables, villancicos, romances, diálogos poéticos, diálogos con la naturaleza (personificación, apóstrofe)–.

Acaso sea la dramatización el género literario más libre de obstáculos para iniciar gustosamente al alumno en la senda del arte de la palabra. El diálogo vivo, la tensión argumental y el movimiento mismo que encierra hacen del teatro un género afín, y continuador, de los gustos naturales del ser humano por la actividad creadora en comunicación con los demás.

El teatro, más concretamente la dramatización, por su dinamismo, por la acción que conlleva, por el valor directo de la palabra, es terreno abonado tanto para la lectura como para la contemplación de la puesta en escena o el propio ejercicio creador del alumno.

Rescatamos, pues, de esta convicción didáctica sobre la enseñanza de los géneros el rasgo que mejor define al teatro. El diálogo, modo discursivo por excelencia de este tipo de obras, puede servirnos como plataforma en la programación del conocimiento de la poesía. Los poemas representables, las composiciones dialogadas o los diálogos poéticos son variantes especialmente aptas para acercarnos, con pocos riesgos de fracaso, hasta la poesía.

En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* queda constancia, en el apartado correspondiente, de algunos tipos de composiciones acordes con el fin que perseguimos. Señalamos aquí, a modo de ilustración práctica, el interés que pueden ofrecernos determinados textos poéticos.

La penúltima, de Calderón de la Barca, es un ejemplo de composición intrascendente, fundamentalmente dialogada, que no está lejos de las primeras experiencias dramáticas de los escolares. El carácter episódico-argumental y la vena chistosa de este texto lo hacen perfectamente accesible.

"Pues, señor, vaya de cuento:

*Dolía a un hombre una muela;
vino un barbero a sacarla,
y estando la boca abierta,*

-¿Cuál es la que le duele?, dijo.

Dióle el culto la respuesta:

*-La penúltima, diciendo.
El barbero, que no era
en "penúltimas" muy ducho,
le echó la última fuera.*

*A informarse del dolor
acudió pronto la lengua,
y dijo en sangrientas voces:*

-La mala, maestro, no es ésa.

Disculpóse con decir:

-¿No es la última de la hilerá?

*-Sí, respondió, mas yo dije
"penúltima", y usted advierta*

*que penúltimo es lo que
a lo último se asienta.*

*Volvió mejor informado
a dar al gatillo vuelta,
diciendo:*

*—¿En efecto es
de la última la más cerca?*

*—Sí, dijo. —Pues vela aquí,
respondió con gran presteza,
sacándole la que estaba
penúltima, de manera
que quedó, por no hablar claro,
con la mala y sin dos buenas."*

Como sostenemos en *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria*, los poemas lúdicos constituyen una fácil puerta de entrada en la poesía. Considerando el placer de la palabra en sí mismo, no podemos ignorar las muestras poéticas basadas en el disfrute lector. Poemas humorísticos, ya sean recogidos del folclore, de los cancioneros o de la obra de famosos poetas, añaden al diálogo un carácter gracioso, ameno y distendido que los convierten en literatura muy apta para establecer los primeros contactos con la poesía.

El villancico es un tipo de composición interesantísimo también para nuestro fin. Ligado a la vida del hombre en una época concreta del año, desarrolla el diálogo, ya como único modo de discurso, ya yuxtapuesto a la narración, la descripción o la exposición de los sentimientos. De una u otra forma, nos ofrece numerosas versiones paralelas a las variantes temáticas:

*"—Dígame, Rey Mago,
¿quién lo trajo aquí?
—De mi torre pina,
estrella que vi.*

*—Y a ti, pastorcillo,
¿quién te lo anunciaba?
—Por mis soledades,
un ángel pasaba."*

Sirvan de típico modelo compositivo estos versos de D'Ors. La reiteración de la estructura dialogada, con la suma de "pregunta – apela-

ción + respuesta de los personajes”, es muy característica. Su cercanía a la dramatización es, muchas veces, fundamental.

En lo que a villancicos se refiere, la historia de la literatura es pródiga en todo tipo de textos, por lo cual, si queremos que nuestra selección de la lírica corra paralela a épocas y autores, podemos hacer un buen acopio de poemas extraídos de antologías diversas, propiamente líricas o teatrales. No olvidemos, en este último caso, una página tan importante como la del Prerrenacimiento español. No está lejos el siguiente poema de Gerardo Diego (*La estrella*) del estilo de tantos otros de Juan del Encina o Lucas Fernández.

“—¿Sabes la nueva? —¿Qué nueva?

—Sal de la cueva.
Mira al cielo que se estrella.
Mira aquella,
aquella estrella tan clara.

—Qué algazara.
Cómo rebrinca y retoza
y alborosa.
Mira cómo alarga un pico
de oro rico
hasta hacer de él una espada
rehumbrada
que ordena: —Seguidme a mí.
Aquí, aquí.
Aquí está la buena prueba
siempre nueva.
Novedad de novedades
y toda novedad,
la Navidad.”

La estructura es sencilla, ingenua y directa; el diálogo es plenamente dramatizable. A la pregunta le sigue una respuesta incitadora y a ésta, un comentario exultante.

La gama de villancicos es amplísima desde los primeros testimonios literarios hasta los autores de hoy. “Leitmotifs”, situaciones y tratamientos no hacen sino enriquecer este gran caudal poético.

“La Virgen se está peinando
debajo de una palmera;

*los peines eran de plata,
la cinta de primavera.*

*Por allí pasó José;
le dice de esta manera:*

*-¿Cómo no canta la Virgen?
¿Cómo no canta la bella?*

*-¿Cómo quieres que yo cante,
solita y en tierra ajena,
si un hijo que yo tenía,
más blanco que una azucena,
me lo están crucificando
en una cruz de madera?
Si me lo queréis bajar,
bajádmelo en hora buena;
os ayudará San Juan,
y también la Magdalena,
y también Santa Isabel
que es muy buena medianera."*

Estos versos populares representan una escena en la que los personajes de la Navidad aparecen trasladados ya a la Pasión, realizándose de este modo el contraste hermosura, amor / sufrimiento, dolor.

Los versos siguientes, pertenecientes a la *Balada amarilla del camellero*, de Antonio Murciano, ofrecen, en cambio, una jugosa muestra de los poemas especialmente distendidos y joviales; en ella se suman la interrogación por los presentes, la referencia a la tópica belleza del Niño y, frente a ésta, la reiteración de la negatividad y las carencias del camellero, del hombre:

*"-¿Qué le llevo yo
al Niño que ayer nació?*

*Dicen que dicen que es bello,
que tiene de oro el cabello,
que alumbra con su destello,
¡qué sé yo!...*

*-Tan solo y tan sin fortuna,
tan pobre y con tanta luna,
¿adónde tú, camellero,
sin caravana ninguna?
¿adónde tú, sin lucero?
-¡Qué sé yo!...*

*—¿De qué verdes palmerales
tú, de qué lejana orilla?,
¿de qué ardientes arenales
llenos de tierra amarilla?
(.....)*

El romance es un tipo de composición también digno de ser tenido en cuenta a la hora de trazar los caminos didácticos de la lírica. De forma parecida al villancico, el romance recorre la historia literaria, estando, además, muy ligado, en su génesis y sentido último, a los cantares de gesta y, por ello, a la historia del pueblo.

Romances enteros o fragmentos dialogados nos introducen en la poesía, de modo quizá indirecto, pero muy válido. En lo que se refiere al diálogo como discurso literario, hemos de considerar, en la tarea de selección de textos, la importancia mayor o menor de dramatismo, el movimiento interior y la tensión que pueden almacenar muchas escenas.

No conviene olvidar, en ningún caso, el interés de los romances nuevos, junto a los tradicionales, o el de determinadas épocas literarias como el Romanticismo; en éste, el género se desarrolla con evidente predilección, dando lugar a obras importantes a las que nos referimos en otros apartados.

La estructura que frecuentemente adopta el romance permite el fácil acercamiento del alumno, si consideramos, en todo caso, el atractivo que ofrece por sí mismo el argumento. A la exposición inicial sobre el encuentro o situación del poeta en relación con el protagonista, sigue una narración que contiene acciones y palabras del personaje, para terminar incrementándose la presencia de la voz —diálogo—, acaso con una invocación final. Veamos el siguiente romance anónimo:

*“Yo me levantara, madre,
mañanica de San Juan:
vide estar una doncella
riberica de la mar.*

*Sola lava y sola tuerce,
sola tiende en un rosál.*

*Mientras los paños se enjugan,
dice la niña un cantar:*

—¿Dó los mis amores, dó los?
¿dó los andaré a buscar?

*Mar abajo, mar arriba,
diciendo iba el cantar,
peine de oro en las sus manos,
por sus cabellos peinar:*

—*Dígame, tú, marinero,
y Dios te guarde de mal,
si los vistes mis amores,
si los vistes allá pasar.”*

Hermosos diálogos poéticos, cargados de lirismo, nos brindan, también, a lo largo de la historia de la poesía, la posibilidad de acercarnos a la efusión sentimental mediante el fácil discurso dialogado. Valórese la fresca alegoría de esta *Canción* de García Lorca:

*“Tan, tan.
¿Quién es?
El Otoño otra vez.
¿Qué quiere el Otoño?
El frescor de tu sien.
No te lo quiero dar.
Yo te lo quiero quitar.*

*Tan, tan.
¿Quién es?
El Otoño otra vez.”*

Es una breve y juguetona dramatización que la realidad del otoño ha sugerido al poeta. Sencillísimas estructuras dialogadas como ésta pueden muy bien invitar a los alumnos a personificar y dramatizar realidades objetivas mediante la canalización de los sentimientos y las sugerencias que provocan —es un doble ejercicio de creación y pensamiento.

La *Canción tonta*, del propio Lorca, es otro ejemplo de diálogo poético muy sencillo y lírico a la vez. A pesar de su carácter infantil, nos parece procedente la referencia a este texto por concurrir en él, rasgos muy importantes: la función poetizadora de la lengua, la expresión metafórica, la estructura paralelística, amén de la presencia del diálogo como exclusivo modo del discurso.

*“Mamá,
yo quiero ser de plata.*

*Hijo,
tendrás mucho frío.*

*Mamá,
yo quiero ser de agua.*

*Hijo,
tendrás mucho frío.*

*Mamá,
bórdame en tu almohada.*

*¡Eso sí!
¡Ahora mismo!"*

Diálogos poéticos de distinta índole deben ser tenidos en cuenta a la hora de confeccionar y ordenar adecuadamente nuestras antologías didácticas. Textos líricos y dramáticos, breves o más extensos, cuando están surcados por el diálogo, resultan más próximos al alumno.

No hemos de descuidar, en fin, la valoración de los más diversos temas y tratamientos. Considérense, por ejemplo, los diálogos del poeta con la naturaleza y su correspondiente implicación en el uso de la retórica. Personificación y apóstrofe encuentran especial desarrollo en estos textos, apareciendo el diálogo en una nueva dimensión: el uso figurado de este modo del discurso.

Los siguientes versos dirigidos por J. R. Jiménez a la amapola, "novia del campo", en una lírica estampa de manifiesto amor a la naturaleza, nos sirven de ejemplo:

*"Novia del campo, amapola
que estás abierta en el trigo;
amapolita, amapola,
¿te quieres casar conmigo?"*

*Te daré toda mi alma,
tendrás agua y tendrás pan,
te daré toda mi alma,
toda mi alma de galán.*

*Tendrás una casa pobre,
yo te querré como a un niño,
tendrás una casa pobre
llena de sol y cariño.*

*Yo te labraré tu campo,
tú irás por agua a la fuente,
yo te regaré tu campo
con el sudor de mi frente.*

*Amapola del camino,
roja como un corazón,
yo te haré cantar al son
de la rueda del molino.
yo te haré cantar, y al son
de la rueda dolorida,
te abriré mi corazón,
¡amapola de mi vida!*

*Novia del campo, amapola,
que estás abierta en el trigo:
amapolita, amapola,
¿te quieres casar conmigo?"*

La posibilidad de trenzar argumentalmente poemas con relaciones dialogadas entre el ser humano y los componentes de la naturaleza, es muy interesante. Su proyección didáctica en montajes audiovisuales o dramáticos colmaría, en la vertiente práctica, la primera tarea de selección de textos.

4.2. La narración: –El romance, la historia insinuada, el poema lírico, la poesía infantil, el villancico, la poesía realista–.

Aunque no es éste un modo característico de la poesía –más bien al contrario, debido, entre otras razones, a los riesgos que comporta respecto a la presencia suficientemente destacada de sentimiento y lirismo–, el carácter narrativo aparece en determinados tipos de poemas que sí debemos considerar en nuestra programación didáctica. Al igual que en el caso del diálogo, la narración aligera notablemente la lectura debido a los rasgos que le son inherentes: atractivo argumental, suspense, dinamismo. Diálogo y narración trenzan, además, numerosas historias desde los más viejos caminos de la literatura ⁴³.

⁴³ En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* (Capítulo 9.º “Los modos del discurso poético”) se exponen, en lo que a los modos del discurso se refiere, los primeros pasos en el acercamiento de la poesía a los alumnos, tomando como base de la programación docente tanto los poemas dialogados como los narrativos.

El romance es el subgénero poético en el que en mayor medida se desarrolla el carácter narrativo. Desde la épica antigua hasta nuestros días se han sucedido los poemas narrativos dando cuenta de historias rancias, episodios cotidianos y, también, estampas líricas de la vida del hombre.

Sirvanos, entre los primeros, el famoso *Romance de la condesita* como ejemplo de numerosos romances que, con diversas variantes, han dado fe a lo largo de los tiempos de hermosos fragmentos biográficos, adobados en tópicos y hormas recurrentes, como es el caso del tema del plazo.

Si ciertos movimientos literarios han insistido en el romance y en algunos de sus singulares "topica" –tal es el caso del Romanticismo (*La vuelta deseada*, del Duque de Rivas, es un ejemplo característico del "plazo")–, más cerca de nosotros, otros poetas se han servido, también, con predilección, de esta peculiar estructura métrica, abriéndole nuevos caminos. García Lorca, con su *Romancero gitano* y creaciones similares, ocupa un lugar de privilegio en el tratamiento de estos textos.

El carácter narrativo hará siempre fácil el acceso a la poesía debido al interés que suscita el argumento, la acción, el movimiento de la trama. El romance es, por excelencia, la composición en que se dan estos rasgos; por eso, no hemos de desaprovecharlo en nuestra programación literaria.

Pero la utilización de los romances constituye un paso obligado, no sólo por su carácter narrativo, sino, también, por el valor que representan tanto en el conocimiento de la literatura como en el de la propia historia de la nación; adviértase la importancia extrema de la clase social (nobleza/realeza) en un poema eminentemente lírico como es el *Romance del Conde Olinos*:

*"Madrugaba el Conde Olinos,
mañanita de San Juan,
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar.*

*Mientras el caballo bebe,
canta un hermoso cantar;*

*las aves que iban volando
se paraban a escuchar:*

*–Bebe, mi caballo, bebe;
Dios te me libre del mal,
de los vientos de la tierra
y de las furias del mar.*

*Desde las torres más altas
la reina le oyó cantar:
–Mira, hija, cómo canta
la sirena de la mar.*

*–No es la sirenita, madre,
que esa tiene otro cantar;
es la voz del Conde Olinos,
que por mi penado está.*

*–Si es la voz del Conde Olinos,
yo le mandaré matar,
que para casar contigo
le falta sangre real.*

*–No le mande matar, madre,
no le mande usted matar,
que si mata al Conde Olinos,
a mí la muerte me da.*

*Guardias mandaba la reina
al Conde Olinos buscar.
Que le maten a lanzadas
y echen su cuerpo a la mar.*

*La infantita, con gran pena,
no cesaba de llorar.
El murió a la media noche,
y ella a los gallos cantar.”*

Señalamos ya la frecuente suma, o alternancia, de narración y diálogo como modos del discurso; su relevancia en el Romancero convierte a estos textos en piezas literarias de obligada lectura, pues son modos discursivos especialmente aptos por su atractivo argumental y la aproximación vital de la historia.

Repárese, además, en la presencia habitual en este tipo de poemas, de elementos estructuradores que hacen aún más fácil el acercamiento al texto (estribillos, recurrencias, reiteración de secuencias y funciones...). Los siguientes versos del *Romance de Delgadina* –tam-

bién aquí podemos apreciar los *roles* y costumbres de la sociedad medieval— nos sirven como muestra de la repetición de estas funciones y secuencias narrativas:

*“Rey moro tenía una hija
más hermosa que oro y plata.
Un día estando a la mesa
su padre la remiraba.*

*—Padre, ¿qué me mira usted?
—Hija, no te miro nada,
es que bajas la cabeza
como una recién casada.*

*—Padre, no me mire usted,
que el Conde me dio palabra
de tomarme por esposa
al volver de la cruzada.*

(.....)

*Al cabo de unos tres meses
se ha asomado a la ventana,
ha visto a sus dos hermanas
que estaban bordando en plata.*

*—Herманas por ser hermanas,
por Dios, una gota de agua.*

*—Yo te la diera, mi vida,
yo te la diera, mi alma;
si padre, el Rey, lo supiera,
la cabeza nos cortara.*

*Se retiró Delgadina
tan triste y desconsolada,
con lágrimas de sus ojos
toda la sala regaba.
Al cabo de otros tres meses
se ha asomado a otra ventana;
ha visto a sus dos hermanos
jugando al juego de espadas.*

*—Herманos por ser hermanos,
por Dios, una gota de agua,
mas de sed, que no de hambre,
a Dios le entrego mi alma.*

*—Yo te la diera, mi vida,
yo te la diera, mi alma,*

*mas si padre lo supiera
la cabeza nos cortara.*

*Se retiró Delgadina
tan triste y desconsolada,
con lágrimas de sus ojos
toda la sala regaba.*

*Al cabo de otros tres meses
se ha asomado a otra ventana
y vio a su madre la Reina
peinando sus blancas canas.*

*—Mi madre por ser mi madre,
por Dios, una gota de agua,
que se me acaba la vida
y a Dios le entrego mi alma.*

*—Esclavas por ser esclavas,
dadme una jarrita de agua,
que sea de plata y oro
adornada de esmeraldas
y en lo alto de la torre
a Delgadina entregadla,
que más de sed que de hambre
a Dios le entrega su alma.
La que llegase primero
un gran premio se ganara,
si no se entera mi esposo
ya que a todas nos matara.
(.....)”*

Desde el romance como modelo de narración explícita y directa hasta la historia insinuada característica de otro tipo de poemas y canciones populares hay un largo trecho y, por ende, muchas posibilidades didácticas. Es aconsejable sazonar convenientemente la clase, alternando los diversos textos, pues cada modelo ofrece sus peculiares puntos de interés.

Esta *Canción china en Europa*, de García Lorca, surge a partir de la suma de estampas de un paisaje poético:

*“La señorita
del abanico,
va por el puente
del fresco río.*

*Los caballeros
con sus levitas,
miran el puente
sin barandillas.*

*La señorita
del abanico
y los volantes,
busca marido.*

*Los caballeros
están casados,
con altas rubias
de idioma blanco.*

*Los grillos cantan
por el Oeste.*

*(la señorita,
va por lo verde).*

*Los grillos cantan
bajo las flores.*

*(Los caballeros
van por el Norte)."*

Se trata, en realidad, de un poema en gran medida descriptivo, pero que sugiere, sin embargo, un argumento. El interés, en este caso, reside en la selección y ordenación del material simbólico.

Manifestaciones literarias que podríamos catalogar, por encima de cualquier otro rasgo, como composiciones líricas, contienen, también, un notable carácter narrativo. De modo general, podemos igualmente destacar la presencia de este modo del discurso en los textos infantiles. Ambas vertientes, caracterizadas por la sencillez y la ingenuidad poética, deben formar parte de las primeras selecciones de textos. En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* hay una exposición de diversos tipos de textos adecuados, todos ellos, para nuestra programación poética.

Otro texto de Lorca puede servirnos, a la vez, como ejemplo del poema lírico y de la poesía infantil. La forma es, en este caso, la del romance, pero el tema, el tratamiento y los personajes nada tienen

que ver con el paradigma del romance tradicional. El texto está formado por secuencias justas, sintéticas y bien ordenadas:

*"El lagarto está llorando.
La lagarta está llorando.*

*El lagarto y la lagarta
con delantalitos blancos.*

*Han perdido sin querer
su anillo de desposados.*

*¡Ay, su anillito de plomo,
ay, su anillito plumado!*

*Un cielo grande y sin gente
monta en su globo a los pájaros.*

*¡El sol, capitán redondo,
lleva un chaleco de raso.*

*¡Miradlos qué viejos son!
¡Qué viejos son los lagartos!*

*¡Ay cómo lloran y lloran,
¡ay!, ¡ay!, ¡cómo están llorando!"*

Este modelo de creación parte de la interiorización de una imaginaria estampa poética; en el texto se suman las secuencias descriptivas y los sentimientos del poeta (exclamaciones), todo ello en una historia hilvanada con muy pocos elementos; la personificación intensifica el sentimiento y el valor lírico del poema.

Sin duda, en la poesía infantil, la presencia del carácter narrativo es importantísima, pues aligera la lectura a la vez que estimula a los escolares. En la adolescencia, hemos de adoptar la actitud más conveniente de modo que, sin eliminar la carga narrativa, ésta vaya atenuándose poco a poco en provecho de un texto cada vez más íntimo y expositivo, según lo requiera la progresiva madurez del alumno ⁴⁴.

⁴⁴ Antologías y selecciones poéticas destinadas a la infancia y a la adolescencia (*Colección Alba y Mayo*, de editorial De la Torre) recogen, naturalmente, poemas trazados por discursos dialogados y narrativos a fin de facilitar la lectura de los alumnos.

Los villancicos son, como decíamos al hablar del diálogo, textos también adecuados para lograr la familiarización sencilla con la poesía mediante las múltiples estampas narrativas que nos ofrecen. En ellos, sentimiento y lirismo se dan en grado notable, por lo cual acercan muy satisfactoriamente al alumno hasta la esencia misma de la poesía.

Las desiertas abarcas, de Miguel Hernández, nos sirve de ilustración; es un moderno y original villancico, dotado de gran poder de significación:

*“Por el cinco de enero,
cada enero ponía
mi calzado cabrero
a la ventana fría.*

*Y encontraba los días
que derriban las puertas,
mis abarcas vacías,
mis abarcas desiertas.*

*Nunca tuve zapatos,
ni trajes, ni palabras:
siempre tuve regatos,
siempre penas y cabras.*

*Me vistió la pobreza,
me lamió el cuerpo el río
y del pie a la cabeza
pasto fui del rocío.*

*Por el cinco de enero,
para el seis, yo quería
que fuera el mundo entero
una juguetería.*

*Y al andar la alborada
removiendo las huertas,
mis abarcas sin nada,
mis abarcas desiertas.*

*Ningún rey coronado
tuvo pie, tuvo gana
para ver el calzado
de mi pobre ventana.*

*Toda gente de trono,
toda gente de botas*

*se rió con encono
de mis abarcas rotas.*

*Rabié de llanto, hasta
cubrir de sal mi piel,
por un mundo de pasta
y unos hombres de miel.*

*Por el cinco de enero
de la majada mía
mi calzado cabrero
a la escarcha salía.*

*Y hacia el seis, mis miradas
hallaban en sus puertas
mis abarcas heladas,
mis abarcas desiertas.”*

Según puede apreciarse, es un modelo poético basado en la fusión de las técnicas expositiva y narrativa. En efecto, pronto queda constatada la realidad, pues el poeta da cuenta de todo aquello que lo envuelve y configura: pobreza, tristeza, desilusión, carencias, insolidaridad. La técnica narrativa, tras la oportuna restrospección, explica el porqué del insistente “*poner las abarcas*” y su correspondiente respuesta negativa. Entre los imperfectos durativos de comienzo y fin del poema están los duros indefinidos sembrados en el cuerpo central. Es un ejemplo de “poema-impresión” en el que el choque del hombre con la realidad queda patente en la unión de los elementos expositivos y de los propios hechos reflejados.

Naturalmente, debemos ser conscientes, como decíamos más arriba, de los peligros que se ciernen sobre la narratividad en la poesía. Por ello, el profesor debe estar listo para valorar en todo momento la conveniencia del poema narrativo, sus riesgos (pérdida de sentimiento y lirismo, prosaísmo) y, también, su aprovechamiento y sus ventajas.

Si buena parte de la poesía realista incurre en excesos de narratividad, hemos de reconocer que, tras una adecuada selección, puede contribuir en gran medida, al conocimiento de la realidad social. La función testimonial es una de las finalidades inherentes a la literatura. Además del apoyo curricular al campo de las ciencias sociales, esta poesía desempeña muy bien la labor iluminadora en la comprensión de los procesos históricos.

No podemos, por ello, despreciar o silenciar aquellas creaciones que trazan la vida de las gentes, sus ambientes y costumbres, sus hábitos, sus filosofías de vida, sus pensamientos religiosos, sociales y políticos. Los siguientes versos de Gabriel y Galán pueden servirnos de paradigma:

*"Compartían mis únicos amores
la amante compañera,
la patria idolatrada,
la casa solariega,
con la heredada historia,
con la heredada hacienda.
¡Qué buena era la esposa
y qué feraz mi tierra!
¡Qué alegre era mi casa
y qué sana mi hacienda,
y con qué solidez estaba unida
la tradición de la honradez a ellas!*

(.....)

*Lavando en el regato cristalino
cantaban las mozuelas,
y cantaba en los valles el vaquero,
y cantaban los mozos en las tierras,
y el aguador camino de la fuente,
y el cabrerillo en la pelada cuesta...
¡Y yo también cantaba,
que ella y el campo hicieronme poeta!
Cantaba el equilibrio
de aquel alma serena
como los anchos cielos,
como los campos de mi amada tierra;
y cantaba también aquellos campos,
los de las pardas, onduladas cuevas,
los de los mares de enceradas mieses,
los de las mudas perspectivas serias,
los de las castas soledades hondas,
los de las grises lontananzas muertas..."*

Son dos fragmentos de *El ama*. En sus versos aparecen idearios, filosofías vitales, descripciones y, también, elementos narrativos. El discurso narrativo está, pues, entreverado, junto a otros ingredientes que trazan la vida del hombre en un tiempo y un lugar determinados (mozuelas, vaquero, mozos, aguador, cabrerillo), configurando un ambiente y un "modus vivendi" concretos.

Con este apunte sobre la poesía realista, finalizamos el recorrido por los textos narrativos. Las posibilidades son, como puede apreciarse, muy amplias. Los resultados dependerán en gran parte de los intereses suscitados por el docente y, también, de la conexión que sepa establecer con el bagaje cultural asimilado por sus alumnos en la etapa educativa precedente.

Como hemos indicado, poemas episódico-narrativos tocados de afecto habrán brindado con anterioridad, la posibilidad de iniciar el camino de los textos argumentales; composiciones centradas en el reino de los animales, villancicos, canciones infantiles y poemas diversos del folclore, frecuentemente reforzados con dibujos o ilustraciones gráficas, forman parte de la iniciación poética en la Educación Infantil y Primaria. El poema narrativo representa, por otra parte, la continuación de la gran madeja de historias y cuentos que los adultos han ido tejiendo con el niño desde que éste despertó capacidad suficiente de escucha.

4.3. La descripción. –De las imágenes a las alegorías y retratos; la evocación poética; estampas líricas y poemas paisajísticos

Cuando el poeta escribe, refleja principalmente sus sentimientos e ideas; su labor es, antes que nada, expositiva. En la lírica, el hombre desnuda su alma como en ningún otro género, pero en el proceso del revelado anímico aparecen, junto a sentires y pensamientos, rodeos que embellecen, afianzan y acercan al lector, el proceso psíquico o los estados emocionales del poeta. Si no fuera así, estaríamos ante un tratado del alma humana o ante una mera exposición psicológica o filosófica.

La búsqueda del embellecimiento –revestimiento literario– y el deseo de enfatizar o aproximar plásticamente el sentimiento y la idea al prójimo, hace que el escritor revuele en torno al núcleo temático, echando mano de cuantas posibilidades le ofrecen la palabra y su propia imaginación⁴⁵.

⁴⁵ Capítulo 10.º “Las galas de la retórica –Los poemas alegóricos–” (*Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria*).

Una simple comparación o la metáfora más sencilla pueden abrir el camino del apartamiento de la exposición inicial, llevando el poema hasta la descripción alegórica o el más ornado retrato. Con la descripción, el poeta gira en torno al eje del poema, presentándonos sus irisaciones, su colorido, su música; cuanto lo envuelve, en suma. La descripción es, también, una aproximación indirecta; las relaciones de sus elementos, sus connotaciones y sugerencias nos hablan, por vía metafórica o perifrástica, del motivo principal de la composición. Detengámonos en este texto de García Lorca:

I

*La tarde está
arrepentida
porque sueña
con el mediodía.
(Arboles rojos y nubes
sobre las colinas).
La tarde soltó su verde
cabellera lírica
y tiembla dulcemente
... le fastidia
ser tarde habiendo sido
mediodía.*

II

*¡Ahora empieza la tarde!
¿Por qué? ¿por qué?
... ahora mismo
he visto al día inclinarse
como un lirio.
La flor de la mañana
dobla el tallo,
... ahora mismo...
la raíz de la tarde
surge de lo sombrío.*

III

*¡Adiós, sol!

Bien sé que eres la luna,
pero yo
no lo diré a nadie,
sol.
Te ocultas
detrás del telón
y disfrazas tu rostro*

*con polvos de arroz.
 De día, la guitarra
 del labrador,
 de noche, la mandolina
 de Pierrot.
 ¡Qué más da!
 Tu ilusión
 es crear el jardín
 multicolor.
 ¡Adiós, sol!
 No olvides lo que te ama
 el caracol,
 la viejecilla
 del balcón,
 y yo...
 que juego al trompo con mi...
 corazón."*

En estos *Tres crepúsculos*, Lorca no deja de expresar su sentimiento, aunque éste aparece de modo alegórico-descriptivo. Se trata de una original y asequible visión del paso del tiempo; el transcurrir del día, de las horas, de la plenitud, está envuelto en la fabulación que la imaginación creadora teje mediante connotaciones y sugerencias.

La presencia de la descripción no anula el sentimiento original del poeta ni expurga sus ideas; el elemento descriptivo no tiene por qué ser una rémora en el poema; al contrario, bien utilizado y soldado convenientemente con el mensaje, puede potenciar el texto y enriquecer la expresión, como apreciamos en el poema de Lorca.

Imágenes diversas, símbolos y sugerencias se encargan de transmitir con énfasis y belleza el sentimiento. Una hermosa evocación, una pintura lírica, un paisaje poético pueden, incluso, ser el centro compositivo tras el cual se esconda el latido íntimo del hombre. Los caminos de la lírica son muy amplios, como lo son, también, los recursos del escritor y sus particulares formas de poetizar, según apreciamos en esta evocación que Alberti hace de *Rosa-fría, patinadora de la luna*:

*"Ha nevado en la luna, Rosa-fría.
 Los abetos patinan por el yelo;
 tu bufanda rizada sube al cielo,
 como un adiós que el aire claro estría."*

*¡Adiós, patinadora, novia mía!
De vellori tu falda, da un revuelo
de campana de lino, en el pañuelo
tirante y nieve de la nevería.*

*Un silencio escarchado te rodea,
destejido en la luz de sus fanales,
mientras vas el cristal resquebrajando...*

*¡Adiós, patinadora!
El sol albea
las heladas terrazas siderales
tras de ti, Malva-luna, patinando."*

Por supuesto, hemos de hacer referencia también al ancho campo de los textos paisajísticos. Más allá de la evocación poética, las estampas líricas fotografían literariamente un determinado golpe de vista del poeta; éste cala en la pintura que tiene delante adentrándose en el interior de sus componentes. En el centro del paisaje late el corazón del poeta. Textos como los *Campos de Soria* –VII– de A. Machado son buenos ejemplos de estas estampas.

*"¡Colinas plateadas,
grises alcores, cárdenas roquedas
por donde traza el Duero
su curva de ballesta
en torno a Soria, oscuros encinares,
ariscos pedregales, calvas sierras,
caminos blancos y álamos del río,
tardes de Soria, mística y guerrera,
hoy siento por vosotros, en el fondo
del corazón, tristeza,
tristeza que es amor!
¡Campos de Soria
donde parece que las rocas sueñan,
conmigo vais! ¡Colinas plateadas,
grises alcores, cárdenas roquedas...!"*

El poema paisajístico tiene un desarrollo mayor que la estampa, posee menor densidad lírica y en sus versos se extienden con técnica más pormenorizada los elementos que integran la pintura de la naturaleza. El poema paisajístico desarrolla básicamente el componente descriptivo propio del género narrativo. El mayor o menor equilibrio entre descripción y lirismo es lo que, según el grado de consecución, puede llevarnos de la poesía al prosaísmo, de la condensación a la su-

perfidia, del auténtico poema a la mera apariencia del verso. El peligro que acecha a la descripción es, pues, similar al que señalábamos al hablar del componente narrativo.

El mismo Machado tiene méritos diversos, precisamente por la presencia de narración y descripción, en sus famosos *Campos de Castilla*. Autores de la poesía realista —recuérdense los poetas de la segunda mitad del XIX— muestran muy bien los peligros que asaltan a la creación cuando se utilizan profusamente modos del discurso que no son, en verdad, los más característicos de la poesía.

La descripción ofrece, sin embargo, al igual que diálogo y narración, grandes posibilidades para entrar con facilidad en el mundo poético. Sus propios ingredientes cumplen, además, una función secundaria: el conocimiento del medio, los ambientes y paisajes. La relación con otras áreas curriculares es, pues, evidente.

Sírvanos de ejemplo esta composición de Gabriel y Galán, autor característico de los poemas de campo, es decir, de los poemas que describen la vida de la naturaleza, con sus paisajes y elementos:

*“Ya llegan mis gañanes con las yuntas
canturreando la canción primera
que les arranca el equilibrio plácido
del bien venir de la mañana buena.
Rayando los timones el camino,
y en alto la mancera,
vienen los bueyes con la cruz que forman
el yugo y el arado en la cabeza.
Ya escucho golpes secos
de mazos y de azuelas,
silbidos cariñosos,
nombres de bueyes que en besana entran
y uno que suena compasado ruido
como de riego de menudas perlas
al desplegarse el abanico de oro
de la simiente que los mozos riegan.
Estoy en el repecho
presidiendo mi hermosa sementera.
Todo lo escucho con avaro oído:
el blando hundirse de las anchas rejas;
el suave rodar hacia los lados
de la mullida tierra;*

*el alentar pujante de los bueyes,
de cuyos bezos charolados cuelgan
tenues hilos de baba transparente
que el manso andar no quiebra;
aquel pausado y firme
posar de sus pezuñas gigantesca;
el crujir dormilón de las coyundas
que el yugo pulimentan;
un aliento de brisa tan suave
que apenas se menea,
un hondo y general rumor de vida
y un ruido sordo de pujante brega.”*

Estos versos de *Las sementeras* reflejan muy bien la vida del campo. El poeta, desde el repecho, observa las labores campesinas; en la adecuada ambientación meteorológica y naturalista otoñal, van apareciendo, con el labrador, los animales y utensilios característicos que él ha observado en multitud de ocasiones.

Es necesario señalar, por otra parte, que, desde el punto de vista creativo, este tipo de poema se presenta como continuación natural de los ejercicios de composición tradicionalmente realizados en el ámbito escolar. La ejercitación en esta tarea creadora es muy interesante para pulir el estilo y progresar en la labor poetizadora, y también narrativa.

El poema descriptivo permite, en suma, un contacto mayor con la retórica. Nuevo escalón de nuestra andadura poética, los textos caracterizados por la presencia de la descripción hacen que la poesía entre más por los ojos, recreándose el alumno en la constatación de las sensaciones antes que en los entresijos, a veces complicados, del cerebro o del alma. En todo caso, el modo descriptivo hace posible una entrada, en las ideas y los sentimientos, más confortable ⁴⁶.

El refuerzo, por otro lado, de comparaciones, metáforas e imágenes diversas adiestra la figuración literaria, preparando al alumno,

⁴⁶ En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* puede verse, en relación con el acercamiento de la poesía desde la consideración de los modos del discurso, no sólo las correspondientes pautas sobre los textos descriptivos (Capítulo 11. “La técnica descriptiva”. “11.1. Las estampas poéticas”, “11.2. Los poemas paisajísticos”), sino, también, su básica relación con la retórica (Capítulo 10. “Las galas de la retórica –Los poemas alegóricos–”).

con arreglo a nuestra programación didáctica, para los textos más directamente expositivos, en los que cada vez dominarán más los conceptos y el hermetismo literario. La alegoría y el retrato-espejo (interrelación ser humano-naturaleza) son dos vías de aproximación al interior del hombre.

Sólo después de transitar estos atractivos y sugerentes arrabales de la poesía podemos introducirnos de lleno en el texto expositivo. El meollo está tras la corteza, llamativa a la vista, pero limitada en sustancia. No hay duda, sin embargo: el contacto con los elementos accesorios –la forma– nos llevará hasta el núcleo mismo –el fondo–. Así sucede, también, con la práctica compositiva tradicional: resulta más sencilla la pintura externa de la persona o del paisaje que el calado en su interior, al que se llega más tarde, tras la pertinente madurez. Indirectamente, mediante aproximaciones elípticas –metáforas, alegorías– y circunstanciales –sensaciones visuales, auditivas...– vamos captando la esencia de nuestro objetivo.

La preparación para llegar al núcleo de las cosas requiere necesariamente mediaciones, como el ensayo o el tratado de cualquier fenómeno exige previamente un roce epidérmico progresivo en forma de observación, anotación, apunte, comentario y artículo antes periodístico o divulgativo que científico.

4.4. La exposición. –Los diversos grados expositivos, la efusión lírica

La exposición es el modo discursivo propio de la creación poética. Ligada al venero más íntimo del yo, recoge los sentimientos e ideas que bullen en el alma creadora del poeta. El propio yo es el sujeto por excelencia de la poesía; por eso, desarrolla en toda su plenitud la función expresiva de la lengua, condensando el espíritu del hombre como ninguna otra manifestación literaria.

La cima de la poesía aparece cuando se da una alta dosis expositiva de las interioridades del ser humano. Diálogos, narraciones o descripciones no son sino senderos que facilitan, aligeran y embellecen el camino de la lírica; cuando son éstos los modos utilizados por el autor, su intimidad está más escondida o no se muestra sino en retazos o asociada con otros componentes poéticos.

Podríamos decir que, en una programación didáctica de la poesía, las composiciones dialogadas, narrativas y descriptivas son peldaños que paulatinamente nos conducen hasta la efusión lírica, culminación de la poesía. Con ésta aparece en todo su esplendor el sentir íntimo del hombre, el alma del poeta en toda su desnudez.

Dentro del proceso escalonado de los modos del discurso, mediante los tipos de poemas señalados con anterioridad, hemos, en fin, de llevar al alumno hasta la cumbre de la poesía; con el texto expositivo se produce el abrazo definitivo con la expresión lírica, manifestación más alta del hombre.

El poema de Miguel Hernández *Las desiertas abarcas* –ver punto 4.2.– puede servirnos como ilustración del paso de un modo discursivo a otro: la narratividad del texto no hace sino facilitar la comprensión de un mensaje que, desprovisto de toda anécdota, podría resultar árido, más aún tratándose de un poema navideño. En cambio, envuelta la idea con la forma biográfica, el cumplimiento significativo aumenta, así como la impresión en el lector y su propio acercamiento a la base testimonial y crítica del poema.

El ascenso hasta las cotas más altas de la poesía, sirviéndonos de los escalones antes indicados, tiene una gran relación con la programación didáctica. Lo importante es trazar bien los caminos de acceso a la cima expositiva para llegar a captar de modo natural y entusiasta la efusión lírica que late en el texto⁴⁷.

Así como la narración puede empujarnos a una mejor comprensión del mensaje –exposición de la pobreza en *Las desiertas abarcas*–, la descripción, por medio de una presentación nueva de los elementos paisajísticos, puede ser la puerta expositiva de los sentimientos.

*“Con la frente a la altura de los robles
con las manos desnudas y el corazón ligero
vengo de andar el bosque en primavera.*

⁴⁷ Capítulo 12. “Cima de la poesía –Las efusiones líricas–” (*Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria*).

*El verdor de los campos florece en mis pupilas
y el trino de los pájaros atraviesa mis sienes.
Traigo aromas de pinos y hojas frescas
de álamos en los hombros.*

*Mi vieja pesadumbre se ha fundido en el agua
y canta río abajo entre las dos orillas...
La violeta de ayer
ha salido al camino para verme pasar.*

Vengo de andar el bosque en primavera.”

No está aquí el paisaje reflejado a la manera tradicional y externa; no es en este caso la mirada del poeta la que va dando simplemente cuenta de los componentes naturales. Garfias ha asimilado de tal forma la primavera, ha interiorizado de tal modo el nuevo paisaje, que sus elementos han penetrado en él, formando ya, parte de su yo, de su intimidad. El resultado es la pintura de un nuevo hombre, es el retrato de un nuevo ser; los elementos paisajísticos no pintan aquí, pero sí exponen la nueva situación anímica del poeta.

No es, pues, el paisaje, puro elemento decorativo, sino materia transformadora del hombre. Concluimos, por tanto, insistiendo en el servicio que un modo discursivo hace a otro; los elementos propios de la descripción sirven, con un nuevo tratamiento, para acercarnos a la exposición, pilar de la poesía.

Si el poeta ha asimilado el paisaje, convirtiéndolo en carne poética en la exposición de su interioridad, nosotros, lectores, paralelamente, pasamos de la mirada dispersa y fotográfica de la más simple descripción a la visión metafórico-expositiva de los componentes paisajísticos.

Los niveles de presencia de un modo discursivo u otro, los grados de una u otra técnica, los tratamientos diversos que el poeta haga de los ingredientes poéticos determinarán la caracterización del tipo de poesía y su mayor o menor dificultad.

Establézcase la comparación oportuna entre el texto anterior y este *Romance de la soledad*, también de Garfias:

*“Aquí estoy sobre mis montes
pastor de mis soledades.*

*Los ojos fieros clavados
como arpones en el aire.*

*La cayada de mi verso
apuntalando la tarde.*

*Quiebra la luz en mis ojos
la plenitud de sus mármoles.*

*Tiene el tiempo en mis oídos
retumbos de tempestades.*

*Mi corazón se acelera
sobre el volar de las aves.*

*Vibra mi sien al zumbido
de los vientos y los mares.*

*Y aquí estoy sobre mis montes
pastor de mis soledades."*

En el primer texto, el paso de la pesadumbre a la alegría y al optimismo se produce por un contagio fuerte de la naturaleza primaveral. Aquí, el poeta tiene hincado su bastón poético firmemente en el alma; el sentimiento late de modo más abrupto y directo; las referencias a la naturaleza tienen la función de enfatizar la situación anímica del poeta.

En el poema esencialmente expositivo, el sentimiento brota de modo directo, sin apenas mediaciones. De numerosos factores depende el grado expositivo de cada composición y la propia poética de los autores. No debemos, sin embargo, pensar en la preeminencia de una forma de poetizar sobre otra. Con independencia de la dificultad y de las finalidades diversas que con ellos podemos perseguir, según la presencia de unos u otros modos del discurso, las distintas tipologías poéticas son en sí mismas todas ellas válidas. Asunto diferente es la programación didáctica que académicamente podamos llevar a cabo desde una responsable filosofía educativa.

La más desnuda exposición, el apoyo de un modo discursivo, de una estructura literaria o determinado tratamiento de la retórica nos brindan posibilidades muy amplias a la hora de aplicar nuestra concepción didáctica de la poesía. El buen profesor ha de sopesar todas las variables para, mediante la oportuna selección de textos, poner en marcha del modo más consciente sus convicciones metodológicas.

Es importantísimo trazar un plan didáctico ligado a objetivos e intereses previamente establecidos; ceder a la improvisación no es, desde luego, aconsejable. El control de nuestro programa educativo puede desaparecer muy pronto cuando se trata de propuestas docentes como la que ahora nos ocupa ⁴⁸.

La poesía no sirve indistintamente a los diversos grupos de discentes, ni cumple tampoco la misma función en todos los momentos y situaciones académicas. En su programación, los modos del discurso constituyen una variante digna de ser tenida siempre en cuenta. Nada tiene que ver la presentación abrupta de un poema expositivo de alto contenido con la lectura de ese mismo texto tras determinados pasos previos encaminados, precisamente, a su mejor comprensión y asimilación.

Un poema como *Separación*, de Manuel Altolaguirre, enfatiza la soledad mediante la expresión metafórico-alegórica y la anormalidad predicativa:

*“Mi soledad llevo dentro,
torre de ciegas ventanas.*

*Cuando mis brazos extendiendo
abro sus puertas de entrada
y doy camino alfombrado
al que quiera visitarla.*

*Pintó el recuerdo los cuadros
que decoran sus estancias.
Allí mis pasadas dichas
con mi pena de hoy contrastan.*

*¡Qué juntos los dos estábamos!
¿Quién el cuerpo? ¿Quién el alma?
Nuestra separación última,
¡qué muerte fue tan amarga!*

*Ahora dentro de mí llevo
mi alta soledad delgada.”*

⁴⁸ Como señala M.^a Victoria REYZÁBAL (*La lírica: técnicas de comprensión y expresión*), es necesario hacer una verdadera programación didáctica que responda a los planteamientos educativos marcados. Para ello, hemos de desarrollar las oportunas reflexiones sobre cuantas coordenadas se dan cita en el género poético.

La exposición del estado anímico del poeta queda, pues, reforzada por el peculiar tratamiento de la lengua literaria (la soledad es una torre provista de ciegas ventanas, de puertas de entrada, con estancias decoradas por cuadros gratos del ayer que contrastan con la amargura del hoy).

Los grados de dificultad deben ser tenidos muy en cuenta en la programación de la enseñanza poética. El trazado de los capítulos de esta *Didáctica* pretende ofrecer opciones preferentes para este fin. Antes de llegar a las composiciones netamente expositivas debe haber habido una familiarización progresiva con otros fenómenos y rasgos literarios, así como con las técnicas discursivas más elementales. Sólo así podemos asegurar la comprensión de los textos poéticos y el gusto por la poesía.

La consideración de los diversos modos del discurso utilizados por el poeta debe llevarnos, por lo tanto, a una sabia administración de la poesía, ya sea estableciendo secuencias lógicas en la didáctica de este género, ya alternando convenientemente poemas de diferente textura.

5. PRÁCTICA POÉTICA

Una vez sentadas las bases de la creación poética y señalados algunos de los modelos, estructuras y técnicas discursivas más elementales de la poesía, abordamos la práctica de este género literario al amparo de las consideraciones teóricas que anteceden y de los textos que ilustran y facilitan el acceso a cuanto hasta aquí se ha indicado.

Sin pretensiones, pero también sin prejuicios, podemos, en nuestra tarea didáctica, estimular la composición poética, al igual que la de cualquier otro género literario, sabedores del cauce que a la expresión personal abre la poesía. Es importante, para ello, establecer el contacto más natural posible con una parcela artística contemplada tradicionalmente con reticencias y tratada casi siempre, en la faceta creativa, bajo el peso de la clandestinidad y el sonrojo de la vergüenza íntima⁴⁹.

No hemos de ignorar que el tramo vital de nuestros alumnos puede favorecer el contacto con la poesía si el enfoque en el aula es el adecuado y el tratamiento se ajusta tanto a las condiciones del género como de los propios componentes de la clase. En todo caso, no lo olvidemos, el sentimiento está siempre presente en el fondo del hombre; lo que hemos de cuidar es que las circunstancias del grupo humano que integra el aula y las del entorno social en que estamos sumidos, no entierren, o duerman, las capacidades expresivas⁵⁰.

⁴⁹ Así se manifiesta Georges Jean en torno a la doble tarea de leer y escribir poesía, advertencia incluida: "*Pienso, en efecto, que toda actividad poética para niños y adolescentes es doble: la poesía se lee, se escucha, se dice y se escribe. La relación entre las prácticas de lectura y las prácticas de escritura es inseparable, dialéctica. Todo lector de poesía reescribe mentalmente el poema que lee o escucha y casi siempre desea escribir a su vez para él y para los otros. Nos veremos necesariamente obligados a abordar estos dos aspectos de lo que une a la poesía con aquellos que la encuentran. Pero debo señalar desde ahora, y diré el porqué, que no se trata de sacralizar prematuramente la escritura 'libre' del niño ni de defender el mito del niño poeta por naturaleza.*" (JEAN, G. *La poesía en la escuela -Hacia una escuela de la poesía-*. Pág. 16.)

⁵⁰ "*En su último origen, el punto de partida para la creación poética no puede ser más que una disposición sentimental, ya que el sentido poético de la realidad pre-*

La tendencia creativa, el gusto por la imaginación y la atracción por la expresión poética son propios del hombre, como puede apreciarse ya en sus primeros años de vida. Si hay un cultivo de estas facetas –postulado cada vez con más insistencia en las leyes educativas– en los primeros niveles escolares, la familiarización, la comprensión y la propia práctica de la poesía habrían de ser una consecuencia natural en las sesiones literarias. En el caso de que estas condiciones no se produzcan –desgraciadamente, este supuesto se hace realidad–, tenemos que procurar el cumplimiento de estos propósitos educativos, aunque nos veamos abocados a retroceder en busca de procedimientos y recursos didácticos propios de la Educación Primaria –*vid. Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria*–. De ningún modo hemos de pasar por alto el contacto con el género poético, ya sea en la vertiente lectora y comprensiva, ya en la de la creación, paralela a aquélla en el trazado de las diferentes secuencias.

La poesía es el género literario que desata con más intensidad la vena creativa del hombre. La lectura de la poesía, conducida a través de los pasos que hemos descrito hasta aquí, tendría que llevarnos, luego, a nuestra propia capacitación para el ejercicio poético. Así, habríamos de llegar a poseer los mecanismos de la transformación literaria de la realidad, poetizando la existente o inventando otra nueva. La aprehensión e interiorización de las situaciones será mayor al mismo tiempo que más hermosa, también, nuestra vestidura expresiva.

Nuestra voz y nuestro sentimiento, como *El niño mudo* de García Lorca, deben buscar su particular fuente poética ⁵¹:

*"El niño busca su voz.
(La tenía el rey de los grillos).
En una gota de agua
buscaba su voz el niño.*

sentada es de orden sentimental" (ALONSO, A. *Materia y forma en poesía, "Sentimiento e intuición en la lírica"*. Pág. 13).

⁵¹ A propósito de los ejercicios de *reescritura* y *taller* –continuación de ritmos y estructuras–, recoge G. Jean las siguientes palabras: "*El poema* –dice Valéry– *no tiene sentido sin su voz*", y añade: "*El verdadero deber con el que hay que cumplir sería pedir a los alumnos que completasen el texto dado mediante indicaciones de movimiento, de intensidad y ritmo que el mismo les sugiera y que, según lo que sientan, deben darle todo su efecto.*" (JEAN, G. *La poesía en la escuela*. Pág. 107).

*No la quiero para hablar;
me haré con ella un anillo
que llevará mi silencio
en su dedo pequeñito.*

*En una gota de agua
buscaba su voz el niño.*

*(La voz cautiva, a lo lejos,
se ponía un traje de grillo)."*

5.1. La búsqueda de la expresión –La expresión desnuda, la fórmula asociativa, el dirigimiento epistolar, el ejercicio de la composición poética–

Es muy importante buscar la propia voz, adormecida en el ángulo oscuro del alma o, acaso, apagada por la ruidosa sociedad actual. Por eso, hoy más que nunca, deber ser una tarea inexcusable del profesor de literatura el cultivo de la sensibilidad y la estética, junto a la labor tradicional de la enseñanza de los conceptos histórico-literarios.

Pues bien, la búsqueda de la sensibilización poética encuentra un camino muy apropiado en el ejercicio creativo. Dar rienda suelta al sentimiento, fomentar la capacidad expresiva del ser humano, supone entrar en contacto con la poesía ⁵².

La sensibilidad que logramos mediante la educación de la lectura se acrecienta enormemente cuando nosotros, trocando los papeles, pasamos a ejercer la función expresiva. Nuestra imaginación poética, entonces, se ocupará de la búsqueda de procedimientos sugestivos y cuantos medios permitan el mejor reflejo del yo. Esto no tiene por qué abocar, en modo alguno, a la complicación, al arabesco retórico o a la vestidura artificiosa. La expresión poética puede ser –ha de ser, mejor– sencilla y directa, como son estos versos de Miguel Hernández:

*"Me tendí en la arena
para que el mar me enterrara,
me dejara, me cogiera,
¡ay de la ausencia!"*

⁵² Con las emociones –dice Guillén– surgen las imágenes ("visión y sentimiento nacen fundidos". (GUILLÉN, J. *Lenguaje y poesía*. Pág. 121).

Un modelo poético como éste facilita enormemente la capacidad expresiva, dada la sencillez de su estructura: enunciado de la acción + finalidad insistente de la acción + exclamación final.

La brevedad del poema, la condensación de la idea o sentimiento en pocos versos obliga, satisfactoriamente, a expresar de modo más directo el latido interior del ser humano, evitando así un prematuro y estéril revoloteo por los pagos de la retórica. Por otra parte, insistimos, así, en la comprensión de la estructura lingüística como base principal de la composición⁵³.

Los versos que siguen, también de Hernández, son sencillísimos; el poeta comienza con una proposición principal de pensamiento que se desarrolla en dos proposiciones completivas negativas (reiteración de la "carencia"), para rematar con una proposición relativa de finalidad ligada a los instrumentos o medios indicados antes.

*"No puedo olvidar
que no tengo alas,
que no tengo mar,
vereda ni nada
con que irte a besar."*

Se trata de una sola oración, pero directa, clara, rotunda, que traslada muy bien el sentimiento del poeta, es decir, su deseo. Éste choca con sus limitaciones naturales, expresadas poéticamente, pero con metáforas tan comprensibles como hermosas –alas, mar, vereda.

Hechos, acciones frecuentes, evidencias, carencias o anhelos una y otra vez contrastados por el hombre en su diario vivir, pueden iniciar con enorme sencillez, el camino de la práctica poética. Podemos decir que se trata de abrir la puerta del alma para así expresar nuestras conductas y voluntades [*"me tendí (...) para que (...)*], nuestras impotencias y nuestras quimeras (*"no puedo olvidar que no tengo alas..."*).

⁵³ "La intuición consiste en una visión penetrante de la realidad, el hallazgo de un sentido de las cosas más hondo que el práctico que les da nuestro intelecto" (ALONSO, A. *Materia y forma en poesía*. "Sentimiento e intuición de la lírica". Pág. 11).

No es nada difícil seguir fórmulas como éstas si la terapia didáctica y la estimulación del alumno son las adecuadas. Sólo hay que llevar al verso de modo sencillísimo algunas de las muchas realidades internas que bullen continuamente en lo más íntimo de nuestro ser, vivencias con seguridad similares a las del prójimo, compañero del aula.

La función expresiva puede ser potenciada creativamente por imitación a partir de textos que, como éste de Vicente Gaos, arrancan de la contemplación o la sensación percibida en una determinada circunstancia temporal o espacial:

*“Bajo la luna llena,
la noche es más alta (más honda),
y más fina mi pena.*

*Bajo la luna llena,
el mar inmenso es una blanca y pura
azucena.*

*Bajo la luna llena,
junto al río que brilla con álamos,
tendido en la arena.*

Bajo la luna.

*Ha cesado mi pena.
En el mundo tranquilo y completo descanso.
La noche con la luna me acuna serena.”*

El poema no es un mero ejercicio literario; los elementos descriptivos están íntimamente ligados al sentimiento del poeta. La naturaleza se nos ofrece como medio de expresión. De este modo, damos un paso adelante en la escritura poética; se trata de plasmar una asociación determinada entre un estado anímico concreto y un ambiente, situación o elemento del paisaje.

Experiencias como ésta son frecuentes en el hombre; lo que hemos de procurar es que salgan a la luz ejercitando la función expresiva. Con las asociaciones, seremos ahora nosotros los encargados de promover la sugestión en los demás; cambiamos el papel de lectores por el de artífices de las intenciones significativas del verso a través de la búsqueda de connotaciones o símbolos.

Circunstancias diversas se convierten fácilmente en motores de la creación. *Bajo la luna llena* se siente empujado a la poesía, el

hombre en situaciones de melancolía, desazón sentimental o anhelo romántico. Pues bien, lo que hemos de ofrecer son otras circunstancias paralelas que permitan igualmente la más sencilla y natural proyección de nuestros sentimientos.

Circunstancias temporales (*bajo el ardiente sol del estío, bajo la cálida luz del alba, bajo el fresco aroma de la mañana*) y espaciales (*bajo la arboleda, bajo los álamos del río*) pueden ser arranques literarios que desencadenen la expresión del alumno con fórmulas amplias que nos lleven desde el tópico literario hasta la combinación más original de las palabras.

Procuraremos progresivamente modificar el marco poético a medida que profundizamos en nuestras vivencias personales, lo que lleva consigo la alteración del primer motor literario. Llegaremos, así, fácilmente, a una poetización más propia, tanto en el contenido como en su expresión. Valórense, a modo de ejemplo, las posibilidades que ofrece el campo de las preposiciones (*sobre la arena de la playa, entre las luz del cielo y del mar, hasta las horas más embriagadas de la noche*) para poder trasladar las situaciones más comunes en la vida del alumno.

La expresión poética puede ser fomentada también en sus inicios mediante alguno de los modelos de creación señalados en el punto 3. El “poema biográfico” o el “poema-epístola” son moldes muy adecuados.

El poema expresivo es incitado especialmente a partir de textos que, como *Amparo*, de García Lorca, se tornan confidencia íntima –casi epistolar– del sentir del hombre respecto al ser amado.

*“Amparo,
¡qué sola estás en tu casa
vestida de blanco!*

*(Ecuador entre jazmín
y el nardo)*

*Oyes los maravillosos
surtidores de tu patio,
y el débil trino amarillo
del canario.*

*Por la tarde ves temblar
los cipreses con los pájaros,
mientras bordas lentamente
letras sobre el cañamazo.*

*Amparo, ¿qué sola estás en tu casa,
vestida de blanco!*

*Amparo,
¡y qué difícil decirte:
yo te amo!"*

Símbolos, sugerencias o connotaciones son envolventes potenciadores de la semántica. También nuestros alumnos son capaces de colmar poéticamente sus escritos. ¡Cuántos poemas habrán sido iniciados con versos similares a los que dirige primeramente Lorca a Amparo! Lo que hemos de trabajar es el desarrollo posterior, la "carne" poética que sigue a la apelación y a la circunstancia temporal o local en la que se sitúa la estampa ⁵⁴.

La expresión desnuda y directa, convenientemente reflejada en la estructura oracional, el modo asociativo o el dirigimiento epistolar no son sino tres posibilidades señaladas antes al tratar las técnicas literarias, los propios ingredientes de la poesía o la tipología de los textos poéticos.

La necesidad comunicativa del adolescente necesita sólo unas sencillas vías de expresión sobre las que puede proyectar un nombre propio, una circunstancia y un sentimiento de exclamación convenientemente aderezados para, así, desprovistos del rubor propio de la primera inspiración, tejer ya la fábula poética. La clase de literatura debe combatir, con sus propios medios, la pérdida de las confesiones personales y el abandono de los diarios íntimos y las cartas, fomentando la creación con modelos literarios que permitan la sabia suma de la expresión íntima (*¡qué sola...*) y la "fábula" poética (*por la tarde ves temblar los cipreses con los pájaros,...*).

⁵⁴ La idea de la sugerencia, de la sugestión, como solución al problema de la inefabilidad de los sentimientos, y no la estricta comunicación, según señala J. GUILLÉN (*Lenguaje y poesía*. Pág. 136), ha de llevarnos a realizar invitaciones de creación poética a nuestros alumnos. Los pasos indicados a propósito de la poesía amorosa becqueriana (sentimiento - recuerdo - sueño - verso, palabra de sugestión) son una buena ilustración.

Una *Ráfaga* como ésta que sigue de García Lorca se nos ofrece como breve estampa descriptiva a partir de la cual podemos fácilmente proyectar la presentación de nuestro personaje para pasar, luego, a la exclamación ponderativa y a la exhortación final:

*"Pasaba la niña.
¡Qué bonita iba
con su vestidito
de muselina!
Y una mariposa
prendida.*

*¡Síguela, muchacho,
la vereda arriba!
Y si ves que llora
o medita,
píntale el corazón
con purpurina.
Y dile que no llore
si queda solita."*

En este caso, el ejercicio literario puede estar más dirigido. Al igual que ocurre con las composiciones escolares tradicionales, una escena de la vida personal o común, una secuencia sacada de un texto literario, un cuadro o diapositiva pueden ser el origen de una sencilla fabulación poética, en la que se inserten exclamaciones o exhortaciones como las que aparecen en el texto de Lorca.

Son, en fin, numerosos y variados los modos de encender la creación. En los capítulos que anteceden, podemos encontrar fórmulas, técnicas y modelos poéticos muy propicios para echar a andar con naturalidad en esta tarea. En todo caso, hemos de procurar la presencia, de una u otra forma, de la expresión personal como testigo del sentimiento y base de la poetización.

Así, vemos en *Soledades, LX*, de A. Machado:

*"¿Mi corazón se ha dormido?
Colmenares de mis sueños
¿ya no labráis? ¿Está seca
la noria del pensamiento,
los cangilones vacíos,
girando, de sombra llenos?"*

*No, mi corazón no duerme.
Está despierto, despierto.
Ni duerme ni sueña, mira,
los claros ojos abiertos,
señas lejanas y escucha
a orillas del gran silencio.”*

5.2. El camino de la función poética –El “poema asociativo”, el “poema imaginativo”, la fórmula condicional y la antítesis–

El primer objetivo en la actividad poética ha de ser la búsqueda de la expresión; para ello, el corazón, como dice el poeta, no debe estar dormido, sino despierto. Si no está seca la noria del pensamiento ni los cangilones vacíos, podremos aspirar al cumplimiento de nuestro segundo objetivo: el vuelo de la imaginación literaria, el desarrollo de la función poética de la lengua ⁵⁵.

Los colmenares de los sueños labrarán, entonces, fantasías y tejerán fabulaciones siguiendo modelos de los autores que previamente hemos visto en la fase del acercamiento lector o comprensivo de la poesía ⁵⁶.

La realidad, en sus diversos grados de concreción o experimentación, puede ser sometida a un proceso de revestimiento literario a partir de las sugerencias que nos provoca. Se trata de ejercer la capacidad de poetizar convenientemente, mediante palabras connotadoras y símbolos, aquellas sensaciones que despierta en nosotros la consideración de un objeto, una abstracción o situación concreta.

*”Agosto,
contraponientes
de melocotón y azúcar,*

⁵⁵ Los conceptos de *soñar despierto* y *soñar dormido* pueden ser buenos estímulos para fomentar la creación (GUILLÉN, J. *Lenguaje y poesía*).

⁵⁶ Las ideas sobre la dificultad de la expresión como postrera etapa del escritor nos sirven para afrontar la creación literaria como un reto entre los alumnos. La *insuficiencia del lenguaje* está ligada al sueño del hombre –*lo inefable soñado*– que, en su poetización, va tropezando con el *estorbo de la palabra*. (GUILLÉN, J. *Lenguaje y poesía*. Págs. 130-131).

*y el sol dentro de la tarde,
como el hueso en una fruta.*

*La panocha guarda intacta
su risa amarilla y dura.*

*Agosto,
Los niños comen
pan moreno y rica luna."*

Este *Agosto* de García Lorca es muy particular; es el agosto que le brota del corazón como consecuencia de unas vivencias concretas. El agosto sensitivo del escritor andaluz nos abre muy bien la puerta poetizadora de la lengua; nuestra visión de la realidad y las extrañas relaciones que anidan en nuestro cerebro dejan en evidencia las andanzas del corazón. La ilógica de la expresión, la predicación anormal, los enunciados metafóricos y la simbología son, a la vez que cauce expresivo, muestra del proceso mental del hombre.

El "poema asociativo" es consecuencia natural de cuanto bulle en el interior del poeta. Las impresiones que éste ha recibido y tiene grabadas en su alma brotan ligadas a realidades y palabras pertenecientes a los otros mundos de la lógica y la razón, pero potencian y explican muy bien, sin embargo, el sentimiento y la idea originales del texto.

Mediante el sistema asociativo, los "años" son "flores" y "alondras", la luz en el mundo tiene su razón de ser en la medida en que vive, gira y rueda, como la luz, el ser amado; la risa de éste es "herramienta", palanca de vida para el poeta.

*"Con dos años, dos flores
cumples ahora.
Dos alondras llenando
toda tu aurora.
Niño radiante:
va mi sangre contigo
siempre adelante.*

*Sangre mía, adelante,
no retrocedas.
La luz rueda en el mundo,
mientras tú ruedas.*

*Todo te mueve,
universo de un cuerpo
dorado y leve.*

*Herramienta es tu risa,
luz que proclama
la victoria del trigo
sobre la grama.*

*Ríe. Contigo
venceré siempre al tiempo
que es mi enemigo.*"

Este hermoso y, a la vez, sencillo poema de Miguel Hernández transmite un contenido importante por medio de la técnica asociativa. Por un lado, aparece la relación metafórica, de raíces cósmicas, niño-universo; por otro, la relación original, base del poema, niño-padre. Éste se proyecta a través de la sangre fértil y joven del hijo, como la de las flores y los pájaros, como la de cuanto tiene luz, radiante alegría, risa, movimiento, vida, en definitiva, como el universo. Si la vida sigue joven y radiante en el niño, el padre mata la muerte, el fin, con su descendencia.

El texto de Hernández nos parece un buen ejemplo de poema asociativo. La mente es muy fértil a la hora de establecer relaciones; éstas, por otro lado, dejan en evidencia una gran fuerza interior y una lógica interna que, a primera vista, se nos pueden escapar. La asociación nos conduce por los senderos imaginativos de la poesía; la función poética de la lengua no es, en realidad, sino capacidad fabuladora. La poesía como género literario es, por definición, creación *-poiesis-*.

La *Cancioncilla del niño que no nació*, de García Lorca, nos invita a la fabulación íntima sobre supuestos de gran actualidad en nuestros días:

*"Me habéis dejado sobre una flor
de oscuros sollozos de agua!
El llanto que aprendí
se pondrá viejecito,
arrastrando su cola
de suspiros y lágrimas.
Sin brazos, ¿cómo empujo
la puerta de la Luz?"*

*Sirvieron a otro niño
de remos en su barca.
Yo dormía tranquilo.
¿Quién taladró mi sueño?
Mi madre tiene ya
la cabellera blanca,
¡Me habéis dejado sobre una flor
de oscuros sollozos de agua!"*

No necesitamos, ciertamente, de situaciones reales concretas para hacer surgir la creación. La asociación de sentimiento e idea –pensamiento– basta para la creación. Puede tratarse de un personaje supuesto, de una realidad imaginada que nos sumerja en lo más hondo de nuestro ser haciendo brotar nuestra capacidad de sentir e idear conjuntamente.

El contacto con la función poetizadora que siempre debe ejercer la palabra se hace natural si dejamos salir de nuestro interior el cúmulo de asociaciones que continuamente nos acompañan. De esta forma se produce, además, una familiarización muy interesante, a partir de nuestras particulares combinaciones, con el “vuelo” poético, ingrediente fundamental en toda obra literaria.

Como ejercicios motivadores colectivos, podemos obligarnos a analizar lo que nos connota una imagen, lo que nos sugiere la contemplación de una escena, lo que asociamos a una palabra, lo que provoca tal o cual sentimiento, lo que suscita en nosotros un concepto. Éste será el trampolín –material prepoético– del que luego, puede derivar la creación.

Podemos pasar del “agosto” a la “nieve”, del “azúcar” a la “sal” o a las “lágrimas saladas”, del “niño” al “viejo”, de la “alondra” al “cuervo” o de la “aurora” a la “noche”, de las “flores” a las “espinas” de la vida, de la “rueda” a la monotonía, quietud o estancamiento vital, de la “risa” como herramienta gozosa al “llanto” como amarga consecuencia, del “trigo” al “barbecho” o a la “tierra estéril”, del “niño florecido” a la criatura que muere o hacemos morir antes de su nacimiento, del natural alumbramiento del ser a las manipulaciones genéticas y legislativas que el hombre lleva a cabo sobre el hombre.

A todo ello, sin duda, se adherirán múltiples imágenes portadoras de sentimientos e ideas. De un ejercicio de reflexión en el aula,

derivaremos, pues, a la creación literaria mediante sugerencias seguramente riquísimas de textos provistos de claro interés significativo. La sesión filosófico-lingüística nos lleva, entonces, al taller poético. Estamos poniendo en marcha, conjuntamente, los principios de la reflexión, el descubrimiento, la sensibilización y la creatividad como bases pedagógicas.

El arranque de determinados supuestos facilita también la creación, sobre todo si utilizamos fórmulas tradicionales usadas con gran acierto en ocasiones por los poetas. Nos situamos, así, ante procedimientos literarios que tienden a satisfacer el componente lúdico mediante el desarrollo del ingenio imaginativo.

La fórmula condicional, al partir de un supuesto, nos incita a unir a nuestra capacidad puramente expresiva el vuelo imaginativo, tan importante en la creación literaria.

Modelos como el que sigue de Alberti ya los hemos visto con anterioridad. Obsérvese, en este caso, la construcción del poema (condición-promesa, desarrollo narrativo de la promesa, exclamación gozosa) junto a la obligada capacidad imaginativa.

*"Si Garcilaso volviera,
yo sería su escudero,
que buen caballero era.

Mi traje de marinero
se trocaría en guerrera
ante el brillar de su acero.

¡Qué dulce oírle, guerrero,
al borde de su estribera!
En la mano, mi sombrero,
que buen caballero era."*

Las fórmulas condicionales constituyen, como vimos en el punto 1.4, una importante técnica potenciadora de la expresión poética. La capacidad expresiva y el vuelo imaginativo se hermanan muy bien en este tipo de textos.

La antítesis, como reiteradamente señalamos, es un procedimiento fertilísimo para la creación. Por sí misma, la oposición es generadora de ideas, de conflictos y, por supuesto, de argumentos inti-

mos y externos. De algún modo, podemos decir que todo es contraste. Etapas de la vida, pensamientos, sentimientos y realidades se contraponen continuamente generando a su vez, regenerando, modificando, alterando cuanto es.

Pues bien, la reflexión sobre múltiples aspectos de la vida puede dar lugar, una vez más, tras el primer ejercicio filosófico-lingüístico, a la proyección literaria de la idea y su palabra. Como antes decíamos, derivamos a la poesía –creatividad– tras los pasos previos de la reflexión, el descubrimiento y la sensibilización.

La siguiente composición de Miguel Hernández contiene la técnica del contraste –señalada también en el punto 1.4–, inserto en el vuelo imaginativo tendido por el poeta. Obsérvese cómo las metáforas (*casa = bóveda, hoyo, ciudad, ataúd*) van marcando progresivamente el paso del tiempo y, con él, los temores del hombre hacia la soledad y la muerte; repárese en las irisaciones de los vocablos y en la sugestión originada por los contrastes (“*aurora*”, “*tarde*”, “*luz*”, diversos momentos del sol; varias puertas; “*lluvia*”).

*“Mi casa contigo era
la habitación de la bóveda.
Dentro de mi casa entraba
por ti la luz victoriosa.*

*Mi casa va siendo un hoyo.
Yo no quisiera que toda
aquella luz se alejara
vencida, desde la alcoba.*

*Pero cuando llueve, siento
que las paredes se ahondan,
y reverdecen los muebles,
rememorando las hojas.*

*Mi casa es una ciudad
con una puerta a la aurora,
otra más grande a la tarde,
y a la noche, inmensa, otra.*

*Mi casa es un ataúd.
Bajo la lluvia redobla
y ahuyenta las golondrinas
que no la quisieran torva.*

*En mi casa falta un cuerpo.
Dos en nuestra casa sobran.”*

La tarea con los alumnos puede partir del contraste, o variación, de una realidad, para, recubierta ésta metafóricamente, desarrollar luego de modo poético la base motriz del texto.

Los textos señalados abren el camino hacia la función poética de la lengua. Los “colmenares de los sueños” del hombre pueden tejer fácilmente fantasías poéticas si nos abrimos a la imaginación. La gran capacidad receptiva del alma humana y sus posibilidades fabuladoras pueden muy bien plasmar con sencillez y poesía, impresiones, connotaciones, asociaciones (registradas, sin duda, en su interior) o fabricar mundos insospechados a poco que llenemos los cangilones de nuestra noria o pulsemos las cuerdas del arpa abandonada.

5.3. La alianza con la retórica (personificaciones, comparaciones, metáforas, símbolos, alegorías...)

–El “espejo” de los poemas de la naturaleza, la metáfora de la intimidad–.

No queremos sino insistir, en este punto, en la importancia de la retórica como vestidura o apoyo de la creación. El poeta, cuando vuelca su intimidad en el verso, encuentra un aliado importantísimo en el uso de determinadas figuras literarias⁵⁷. Así podemos apreciarlo en *El arroyo*, de Ramos Carrión:

*“Quiero ver correr el agua
porque, viéndola marchar
parecen irse mis penas
con el agua que se va.*

*Sentado en la fresca orilla
¡cuánto gozo al contemplar
cómo se miran los álamos
en el agua que se va!*

⁵⁷ “El sentimiento no es de naturaleza racional, y por eso, no se puede comunicar directamente. Hay que hacerlo indirectamente, por contagio sugestivo. Este contagio sugestivo se obtiene por medio de los juegos rítmicos propios del lenguaje poético, gracias a las claras o vagas asociaciones adheridas a las palabras empleadas, por la elección de ciertas fórmulas sintácticas que presentan movimientos del ánimo (...), por las imágenes y metáforas, etc.” (ALONSO, A. *Materia y forma en poesía*, “Sentimiento e intuición en la lírica”. Pág. 17).

*La música del arroyo,
siempre nueva y siempre igual
aún suena más armoniosa
viendo el agua que se va.*

*Si agua son también las lágrimas
y se llevan el pesar,
¿qué extraño es que me consuele
viendo el agua que se va?*

*Buscando va el arroyuelo
al río, como éste al mar
y allá van las vanidades
con el agua que se va.*

*En dulce melancolía,
en inefable gozar,
mi alma va lejos, muy lejos,
con el agua que se va.*

*Dejadme, dejadme solo,
quiero, despierto, soñar...
¡Y que se vayan mis penas
con el agua que se va!*"

Los dos últimos versos, fundamento del poema, encuentran su desarrollo en la visión alegórico-descriptiva del texto, en el que la personificación y el símbolo son elementos claves. El agua interior del poeta corre paralela a la del arroyo. La expresividad del ser humano se manifiesta en torno a la función de espejo que ejerce la naturaleza –re-párese, por otra parte, en los sencillos esquemas estructurales que van dando cuenta de la estampa paisajística (verbo de voluntad + causa, circunstancia + exclamación, condición + pregunta, exhortación, exclamación).

Sin abandonar la temática del agua, podemos estimular la creatividad mediante el desarrollo de la doble función poética y retórica en textos muy conocidos como el *Romance del Duero* de Gerardo Diego. En él, el carácter apelativo, la construcción aposición – enunciado y la enumeración de acciones no hace sino resaltar más las personificaciones y metáforas que se mecen en el poema.

*"Río Duero, río Duero,
nadie a acompañarte baja:
nadie se detiene a oír
tu eterna estrofa de agua.*

*Indiferente o cobarde,
la ciudad vuelve la espalda.
No quiere ver en tu espejo
su muralla desdentada.*

*Tú, viejo Duero, sonríes
entre tus barbas de plata,
moliendo con tus romances
las cosechas mal logradas.*

*Entre los santos de piedra
y los álamos de magia
pasas llevando en tus ondas
palabras de amor, palabras.*

*Quién pudiera como tú,
a la vez quieto y en marcha,
cantar siempre el mismo verso,
pero con distinta agua.*

*Río Duero, río Duero,
nadie a estar contigo baja,
ya nadie quiere atender
tu eterna estrofa olvidada,*

*sino los enamorados
que preguntan por sus almas
y siembran en tus espumas
palabras de amor, palabras.”*

El hombre encuentra muchas veces en el diálogo con la naturaleza, un excelente recurso para manifestar sus sentimientos. El fomento de la capacidad expresiva que esto supone y la consiguiente utilización de una retórica natural (personificación, comparación, metáfora, alegoría, símbolo), hacen aconsejable este tipo de composiciones en la faceta creativa del aula. No faltarán, incluso, estampas paisajísticas en nuestro hábitat que puedan ser origen de la imaginación poética. En todo caso, la fabulación literaria puede encontrar en esta clase de textos, un estímulo importante.

Veamos el siguiente poema de Pedro Salinas como modelo creativo basado en la descripción de una hermosa estampa paisajística:

*“El agua que está en la alberca
y el verde chopo son novios
y se miran todo el día
el uno al otro.*

*En las tardes otoñales,
cuando hace viento, se enfadan:
el agua mueve sus ondas,
el chopo sus ramas;
las inquietudes del árbol
en la alberca se confunden
con inquietudes de agua.*

*Ahora que es la primavera,
vuelve el cariño;
se pasan toda la tarde besándose
silenciosamente. Pero
un pajarillo que baja
desde el chopo a beber agua,
turba la serenidad
del beso con temblor vago.
Y el alma del chopo tiembla
dentro del alma del agua.”*

Una vez más, función poética y retórica (personificaciones, metáforas, alegorías) se funden bellamente.

Lo principal para que se produzca la “figuración literaria”, es que el hombre tenga una capacidad de sensibilización suficiente. Podríamos decir que, si tiene lugar la “impresión” en el alma, si ésta se impregna de las sensaciones que el mundo ofrece a cada momento, estaremos también prestos a plasmar de modo poético las múltiples sugerencias y connotaciones que se abren campo en nuestro interior.

*“Empieza el llanto
de la guitarra.
Se rompen las copas
de la madrugada.
Empieza el llanto
de la guitarra.
Es inútil callarla.
Es imposible
callarla.
Llora monótona
como llora el agua,
como llora el viento
sobre la nevada.
Es imposible
callarla.
Llora por cosas*

*lejanas.
 Arena del Sur caliente
 que pide camelias blancas.
 Lloro flecha sin blanco,
 la tarde sin mañana,
 y el primer pájaro muerto
 sobre la rama.
 ¡Oh, guitarra!
 Corazón malherido
 por cinco espadas.”*

Ésta es *La guitarra* particular que surge en García Lorca en un momento dado de su vida y como consecuencia de un determinado proceso interior. La particular impresión ejercida por la música de la guitarra ha erigido, fácilmente, al instrumento en protagonista del poema, entre personificaciones, comparaciones, metáforas y símbolos, reflejo éstos de las preocupaciones del autor.

Poco nos puede importar la etiología, o la relación causa-efecto, de la creación poética. Que la guitarra evoque con sus notas el dolor del hombre o que el poeta reconozca en la música del instrumento sus amarguras, allí buscadas, mientras tañe las cuerdas, no es una disyuntiva que presente prioridades ni preferencias. El proceso puede tener dos caminos perfectamente legítimos, como válidos son también los diferentes modos de pulsar la poética de la lengua al amparo de la retórica literaria.

Lo verdaderamente importante es que seamos capaces, nosotros y nuestros alumnos, de sensibilizarnos ante un texto en el que el logro poético y sus acordes interpretativos destilan sensibilidad y arte. Después, vendrá nuestra propia creación, una vez degustada la joya poética propuesta y asimiladas sus irisaciones.

El “leitmotiv” del agua como espejo de la vida del hombre, la contemplación del viejo río como testigo de la historia y de los sentimientos humanos o la visión de la guitarra como instrumento que tañe el llanto, sustituyendo los tópicos de la propia agua o del viento, nos sirven muy bien por la fácil comprensión de los símbolos y por la también sencilla utilización de la personificación para ejercitar nuestra creación poético-retórica.

Nuestra tarea, en este caso, debe encaminarse a fomentar en el alumno la búsqueda de objetos simbólicos que puedan ser tratados fácilmente con recursos como el de la personificación. La originalidad de sus creaciones correrá paralela, en buena parte, a la de los protagonistas poéticos seleccionados.

Elementos cósmicos o de la naturaleza (estrellas, viento, arroyo), flora y fauna (la rosa y la paloma son dos ejemplos típicos), componentes propios de la vida del hombre y creados por él (fuego del hogar, puerta, arco, espejo) se convierten en modelos poéticos que podrán llevar al alumno a la búsqueda de nuevas simbologías y al tratamiento original de los signos acaso característicos de nuestra era.

Nos parece bien dejar abierta esta sección de nuestra *Didáctica* para ensanchar al máximo los campos de exploración de cada alumno. No lo olvidemos; en el mundo actual están muy potenciados símbolos e imágenes de todo tipo. La exposición contemplativa, el diálogo literario, la apelación, la exhortación o la exclamación en torno a muchos elementos característicos de nuestra época no debería resultar ardua para el adolescente.

Desde esta perspectiva, propóngase, sólo como ejercicio de iniciación, un diálogo similar al creado por Pedro Salinas, en el que nuevos protagonistas sustituyan al agua y al chopo, y una "exposición" poética a partir de otro elemento significativo semejante a la guitarra lorquiana.

La lengua literaria es expresión potenciada, es predicación intensificada por el poeta. Los recursos literarios no son sino modos de enfatizar un sentimiento o una idea. Hemos, pues, de buscar cuantos procedimientos contribuyan a este propósito. Las figuras literarias son, sin duda, protagonistas destacados ⁵⁸.

Los recuerdos, la memoria, el paso del tiempo o la muerte han sido siempre objeto de meditación en el hombre. Las manifestaciones en torno a estas cuestiones son constantes pero, quizá, a la vez, repeti-

⁵⁸ Las ideas vertidas por J. Cohen en relación con la impertinencia del lenguaje poético (COHEN. *Estructura del lenguaje poético*. Capítulo III, "Nivel semántico: la predicación") deben llevarnos, en nuestro proceder didáctico, a proponer ejercicios creativos basados en recursos como la metáfora o el epíteto. ¡Prediquemos de modo divergente en nuestros talleres!

tivas, tópicas, poco originales⁵⁹. La visión particular del poeta puede, en cambio, ofrecer una nueva perspectiva:

*“El tiempo es una llanura
y mi memoria un caballo,
jinete suyo yo voy
a oscuras por ese campo
sin detenerme en recuerdos
fugaces como relámpagos.*

*Mi caminar por el tiempo
tan sólo tiene un descanso
en el año de tu muerte
—isla de luto y de llanto—.*

*Plaza de mármoles fríos
y luna yerta. Me paro,
deteniendo mi memoria
desbocada, con espanto.
Junto al ciprés de tu sueño,
para verte, descabalgo.*

*No son recuerdos, que es vida,
y verdadero el diálogo
que contigo tengo, madre,
cuando aquí nos encontramos.”*

Isla de luto, de Manuel Altolaguirre, es un poema alegórico; en él brilla el lenguaje literario; se cumple en él la función poética. Sobre la llanura, el jinete en su caballo nos lleva a la isla de luto donde un ciprés, en la plaza de mármoles fríos y luna yerta, simboliza el reposo del ser querido en el que descansa el alma del poeta.

La retórica no es sólo adorno, sino, también, potenciación expresiva, énfasis significativo, fuerza de la palabra. Mediante la ejercitación retórica, con la metáfora, podemos consolidar la expresión. Para ello, hemos de buscar la asociación del término original con aquel otro que lo intensifique y enriquezca⁶⁰.

⁵⁹ Las interesantes ideas de J. Guillén sobre la creación poética y el concurso que en ella se produce de los sentimientos, las emociones, las sensaciones y la memoria —recuerdos— (*Lenguaje y poesía*), deben ayudarnos tanto a comprender mejor los poemas como a componerlos.

⁶⁰ “De todas las intuiciones que se presentan en tumulto en el ánimo del poeta inspirado, el poeta elige aquellas que más atinadamente cooperen en la expresión

La retórica abre, también, el camino del cumplimiento significativo diverso por medio del uso polisémico de los términos, de las ambigüedades deliberadas o de las predicaciones intencionadamente oscuras. Este proceder ha de ser bien programado en la faceta creativa, debiendo ir precedido en todo caso, de ejercicios de comprensión e interpretación.

Esta *Copa de luz*, también de Altolaguirre, es un buen ejemplo de la función poética de la lengua ligada a la alegoría como recurso retórico; veamos sus irisaciones:

*"Antes de mi muerte, un árbol
está creciendo en mi tumba.*

*Las ramas llenan el cielo,
las estrellas son sus frutas
y en mi cuerpo siento el roce
de sus raíces profundas.*

*Estoy enterrado en penas,
y crece en mí una columna
que sostiene el firmamento,
copa de luz y amargura.*

*Si está tan triste la noche
está triste por mi culpa."*

Personificaciones, comparaciones, metáforas, símbolos y alegorías son medios expresivos con los que podemos ir desarrollando paulatinamente la veta creativa del alumno; por añadidura, se irán sumando las demás figuras literarias.

Unas veces con textos de la naturaleza, otras con poemas íntimos, estos sencillos recursos enriquecen y potencian la facultad expresiva. La fabulación sobre elementos de la naturaleza y la capacidad asociativa devengarán logros importantísimos en el dominio de la lengua literaria, siguiendo modelos como los propuestos.

La creciente lectura de textos, los comentarios colectivos realizados en la clase y el propio ejercicio de creación favorecerán la fami-

del sentimiento. Es el sentimiento el que las busca y conjura, y por eso, su sentido poético no es otro que ese mismo sentimiento, que se tiene que expresar por el rodeo de ellas y por los otros rodeos enumerados" (ALONSO, A. Materia y forma en poesía. "Sentimiento e intuición en la lírica". Pág. 17).

liarización progresiva con la retórica, asimilada, no ya memorísticamente, sino de modo comprensivo tanto en la faceta lectora como creativa.

Las equivalencias tiempo = llanura y memoria = caballo o las relaciones del tipo hombre – árbol nos empujan en busca de asociaciones atrevidas, aunque razonadas, que nos esperan en el camino como otros muchos descubrimientos, conquistas y retos del gusto del hombre.

5.4. La consecución del ritmo poético

Vimos ya en el capítulo 2 –“*Las estructuras literarias*”– un repertorio de técnicas poéticas que permiten ordenar la materia lingüística en beneficio de la estética del texto. La presencia del ritmo es fundamental en la consecución de la obra artística.

Sin entrar ahora en consideraciones sobre la importancia en la literatura y en el arte, de este elemento estructurador, pasamos a señalar algunos de los procedimientos que, más al alcance del alumno, pueden servir para que éste asimile mejor el concepto del ritmo y ponga en marcha, en un segundo momento, su labor creadora ⁶¹.

5.4.1. El sistema de la numeración

Como ya hicimos en el punto 2, señalamos, en primer lugar, el sistema de numeración, tan ligado a los comienzos literarios del ser humano; cuentos, leyendas, tradiciones y, también, versos folclóricos y populares contienen la reiteración numérica como columna vertebral de sus argumentos.

⁶¹ Quizá convenga en este punto, como afianzamiento de nuestras convicciones didácticas, recordar la importancia de los juegos lingüísticos en el niño y establecer, así, una relación con las estructuras poéticas.

Paule Aimard, según señala G. JEAN (*La poesía en la escuela*. Pág. 88), clasifica los juegos de palabras de los niños en cuatro categorías:

1. Los juegos fonéticos.
2. Los juegos “morfológicos”.
3. Los juegos “sintagmáticos”.
4. Los juegos semánticos.

Este *Cazador* de García Lorca es un buen ejemplo de la utilización del número como elemento cancioneril:

*¡Alto pinar!
Cuatro palomas por el aire van.*

*Cuatro palomas
vuelan y tornan.
Llevan heridas
sus cuatro sombras.*

*¡Bajo pinar!
Cuatro palomas en la tierra están."*

La condensación argumental por medio de ráfagas sugeridoras recoge en tres mínimos actos, la presentación, el nudo y el desenlace de la historia.

En realidad, el gran valor significativo del número permite escribir una historia poética de manera muy sencilla, aunque no por ello simple. Breves secuencias pueden condensar, eliminando materia lingüística, la impresión de un acontecimiento, como vemos en *Cortaron tres árboles*, poema también de Lorca:

"Eran tres.

(Vino el día con sus hachas)

Eran dos.

(Alas rastreras de plata)

Era uno.

Era ninguno.

(Se quedó desnuda el agua)."

El sistema de la numeración tiene un tratamiento similar en los dos poemas citados; en el último, la progresiva disminución del número en su aplicación al objeto poético (árboles) expresa su muerte, su extinción.

El número posee, pues, una importante carga semántica aplicable de modo muy sencillo a las realidades más diversas, convirtiéndolo-

se en aliado fundamental para la consecución de la estructura y el ritmo de los textos. Autores vinculados a la poesía popular, como García Lorca, lo utilizan con profusión; veamos ahora ésta, su *Gacela del amor con cien años*:

*“Suben por la calle
los cuatro galanes.*

ay, ay, ay, ay.

*Por la calle abajo
van los tres galanes.*

*Se ciñen el talle
esos dos galanes.*

ay, ay.

*¡Cómo vuelve el rostro
un galán y el aire!*

Ay.

*Por los arrayanes
se pasea nadie.”*

Podemos decir que el número está ceñido aquí al ser humano; repárese en la paulatina disminución de la exclamación –“ay”–, paralela a la de los galanes.

De la mano del poeta andaluz, cerramos un significativo periplo. Tres estratos temáticos –fauna, flora y hombre– se nos ofrecen como modelos sencillos de ejercitación en la técnica de la numeración.

La propuesta que, en consecuencia, podemos hacer se basa en la utilización del número como elemento estructurador y rítmico del poema. Ya sea la repetición de la misma cantidad –es el caso típico de una gran cantidad de textos tradicionales–, ya la ampliación o disminución de un número dado, con la carga de sugerencia que lleva implícita, pueden convertirse en moldes de creación sencillos y estimulantes para nuestros alumnos.

La ordenación del pensamiento, la obligada síntesis argumental y la inherente capacidad sugeridora –contacto con la retórica– son consecuencias importantísimas que no debemos despreciar nunca.

Extráigase un objeto poético de una determinada realidad —externa o interna— y proceda luego el alumno a dar forma mediante la estructuración numérica, a una propuesta argumental. Nos servirán tanto las estampas paisajísticas, similares a las de Lorca —podemos trocar los ambientes rurales por temas urbanos—, como las íntimas, ligadas al “yo” de cada creador.

Conflictos bélicos, desgracias sociales, reiterados episodios del caminar del hombre, tramos vitales, desengaños amorosos, ciclos y etapas de la naturaleza ofrecen en su propio orden y cuantificación, amplísimas posibilidades para el desarrollo de una técnica que didácticamente es fundamental en la comprensión de la estructura y del ritmo del arte.

Veamos, en fin, para colmar este recorrido por ámbitos y significados distintos, el original poema de M. Altolaguirre titulado *Trino*. Obsérvese en él, la particular simbología de la trinidad —tres— y la unidad —una luz—, frente a la dualidad —bien/mal— asociada a la tierra:

*“Quiero vivir para siempre
en torre de tres ventanas,
donde tres luces distintas
den una luz a mi alma.*

*Tres personas y una luz
en esa torre tan alta.*

*Aquí abajo, entre los hombres,
donde el bien y el mal batallan,
el dos significa pleito,
el dos indica amenaza.*

*Quiero vivir para siempre
en torre de tres ventanas.”*

El número, por la simbología que le es inherente (repárese en la importancia de “tres” y “siete”) y, también, por el tratamiento que puede recibir en la estructuración concreta del poema —adelgazamiento progresivo, contraste antitético—, debe ser considerado en la práctica de la poesía como uno de los más sencillos sistemas de composición de textos, sobre todo si, como hemos visto, aparece ligado a un significado concreto. De esta forma, a la vez que procedemos con sencillez constructiva, evitamos caer en el sinsentido o en la pura palabrería poética, ajenos al cumplimiento significativo.

5.4.2. *El poder regulador del estribillo*

Partimos de la gran familiarización que del estribillo tiene el alumno ya desde sus más tiernos años. Villancicos y canciones populares, en el primer sustrato cultural del hombre, muestran con profusión, la presencia de este ingrediente compositivo.

El estribillo, ahora, en la práctica creadora, puede muy bien ayudarnos a ahormar el texto, logrando una correcta estructuración y permitiendo algo tan importante como el logro de la unidad poética. De esta forma, podemos muy bien hablar del poder regulador del estribillo, pues nos facilita el orden de versos y estrofas. Con el "ritorno" del estribillo evitaremos que nuestros alumnos se pierdan en la práctica compositiva; el uso de esta técnica acaso impida el descarrilamiento de las vías del verso.

Como en *El niño mudo* de García Lorca,

*"En una gota de agua
buscaba su voz el niño."*

nosotros también debemos intentar que la repetición del verso potencie la unidad de la composición, muy especialmente en los casos de los poemas sugeridores, de las estampas impresionistas o cualesquiera textos caracterizados por el desvanecimiento argumental o el poder significativo difuso.

No necesitamos, sin embargo, estos últimos supuestos para comprender el valor del estribillo como elemento potenciador del poema; es, en sí mismo, una técnica condensadora que enfatiza una determinada idea o sentimiento. El estribillo puede ser el sintetizador del texto en muchos casos. Al mismo tiempo, puede actuar como voz de acompañamiento, confidencial y emotiva.

Sigamos en esta *Elegía* de Rafael Alberti, el sentimiento, el particular contrapunto, el presagio anunciador de la exclamación:

*"La niña, rosa sentada.
Sobre su falda,
como una flor,
abierto, un atlas."*

*¡Cómo la miraba yo
viajar, desde mi balcón!*

*Su dedo, blanco velero,
desde las islas Canarias
iba a morir al mar Negro.*

*¡Cómo la miraba yo
morir, desde mi balcón!*

*La niña, rosa sentada.
Sobre su falda,
como una flor,
cerrado, un atlas.*

*Por el mar de la tarde
van las nubes llorando
rojas islas de sangre."*

Es un texto levemente descriptivo en el que a la función poética se le inyecta una notable carga sugeridora apoyada precisamente por el estribillo. No sólo en el poema, más claramente ligado a la intimidad del escritor, sino también, en otro tipo de composiciones, el estribillo canaliza la imaginación fabuladora guiando convenientemente la expresión. En un texto descriptivo, la mirada abierta del poeta, ante la posible dispersión, se concentra creativamente mediante el uso de esta técnica repetitiva.

Sirvan de modelo, ante la eventual creación de un paisaje, los siguientes versos de García Lorca:

*"En lo alto de aquel monte
hay un arbolito verde.*

*Pastor que vas,
pastor que vienes.*

*Olivares soñolientos
bajan al llano caliente.*

Pastor que vas, pastor que vienes.

*Ni ovejas blancas ni perro
ni cayado ni amor tienes.*

Pastor que vas.

*Como una sombra de oro
en el trigal te disuelves.*

Pastor que vienes.

(.....)"

El estribillo apoya el cumplimiento significativo, colma los símbolos paisajísticos o, en otros casos, abre la búsqueda de sentidos diversos en el objeto poético. Los versos de Lorca –*Cuatro baladas amarillas*– muestran cómo las pinceladas sueltas que conforman un poema paisajístico pueden muy bien quedar atadas y potenciadas por medio del estribillo.

Estamos, en definitiva, ante una técnica que, amén de ahorrar y unificar el texto, regula la labor creativa, potenciando, también, la propia capacidad expresiva⁶².

Nuestra propuesta puede estar basada en la selección de un enunciado, de una idea motriz o eje temático que en cuanto tal, ha de perpetuarse como golpe rítmico de martillo a lo largo de los versos. La aproximación especial al tema o al propio título del texto favorecerá, sin duda, la labor de creación.

Desde una perspectiva distinta, podemos partir de un estribillo “musical”, construido esencialmente por la vía fonética. La sonoridad, la cadencia o armonía de una determinada combinación puede también llevarnos a la creación poética; en este caso, caminamos del significativo al significado, prevaleciendo en principio, los valores estéticos sobre los contenidos o esencias significativas. Aunque de modo general no nos parece aconsejable este camino por sus evidentes peligros, no puede descartarse que un primer verso sugeridor buscado “artificialmente” pueda luego dar lugar a una composición interesante.

Como técnica estrechamente ligada a la retórica (punto 5.3.), el arranque a partir de armonías vocálicas y aliteraciones, onomatopéyas o rimas internas permite la ulterior edificación del poema sobre la base reiterativa creada –estribillo–. La contemplación de una imagen, la evocación de una estampa paisajística o el recuerdo de un hecho do-

⁶² En el capítulo II, “*Nivel fónico: la versificación*” (*Estructura del lenguaje poético*), desarrolla Cohen importantes ideas sobre la “repetición”, la “periodicidad”, el “carácter cíclico” y el “retorno” en la poesía.

Como fácil vía de entrada a los conceptos de rima y ritmo, pueden verse complementariamente los capítulos 6 y 7 de *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* (poemas onomatopéyicos, pareados, juego de la rima, poema-ripió, poemas rítmicos).

cumental de la actualidad nos puede llevar hasta el postulado estribillo.

"Blancos álamos en los campos calcinados", "sangrientas guerreras de la muerte", "pétreos rostros sin dolor y dictadores" pueden abrir la creación a importantes desarrollos (destrucción de la naturaleza, guerra, frialdad e impiedad del hombre).

El ejercicio literario sirve para combatir la insensibilidad, función que en sí misma tiene ya un gran valor, al margen de la tarea estrictamente poética. Como ya hemos dicho, el estímulo del pensamiento, el fomento de los sentimientos y la labor creativa se funden dichosamente en la composición literaria.

5.4.3. *La función vertebradora de las figuras literarias*

Propusimos ya en el capítulo 2, algunos modelos de textos estructurados mediante el uso de determinadas figuras literarias. Estos *procedimientos vertebradores del poema deben ser tenidos en cuenta*, no sólo por constituir un tipo de técnica poética sino por ser una continuación natural del proceso didáctico que seguimos⁶³. Anáfora, reduplicación o concatenación generan estructuras poéticas, pero, también, son recursos literarios, por lo que su utilización afianza el dominio de la capacidad expresiva de la lengua, al que nos hemos referido en el apartado anterior (ver 5.3., *"La alianza con la retórica"*).

Podemos basar la creación poética en la concatenación de elementos, paralela, como vemos en *Y bajo el río, ¿qué?* de Manuel Benítez Carrasco, a la asociación lógica y sentimental:

*"Y junto al río, el árbol
y por el río, el pez,
y sobre el río, el cielo
y bajo el río, ¿qué?"*

⁶³ Desde el tratamiento de las figuras literarias como eje del poema, es oportuno señalar la referencia de Levin a la rima y a la aliteración como recursos poéticos generados a partir de lo que denomina *"formas fónicamente equivalentes"* (LEVIN, *Estructuras lingüísticas en la poesía*. "5. La matriz convencional").

*El zapato de un pobre,
la impaciencia del frío,
o quizá el esqueleto
de algún cariño mío.*

*Y río arriba, el monte
y río abajo, el pez;
a todo río el agua
y a medio río, ¿quién?*

*Alguien que a medio río
se quisiera quedar.
Pero un río es un río.
Me está esperando el mar.”*

Obsérvese la importancia que en este poema tiene el orden constructivo. La colocación de los elementos que lo integran es extremadamente sencilla, pero ello no resta capacidad sugeridora; en la vinculación interior de las realidades mencionadas puede radicar la superación del mero trabajo artesanal de la palabra –pura distribución de los vocablos– cuando nos disponemos a ejercitar la poesía.

La aparente sencillez de un texto no tiene por qué suponer descuido por el significado o intrascendencia temática. Veamos, como muestra, los siguientes versos de *Hermosura*:

*“Del agua surge la verdura densa,
de la verdura
como espigas gigantes las torres
que en el cielo burilan
en plata su oro.
Son cuatro fajas:
la del río, sobre ella la alameda,
la ciudadana torre
y el cielo en que reposa.
Y todo descansando sobre el agua,
fluido cimiento,
agua de siglos,
espejo de hermosura.”*

Unamuno asciende, a través de los peldaños semánticamente concatenados de la famosa estampa salmantina, desde la tierra a los cielos, sublimando su alma y empapando en efluvios divinos, el paisaje natural del que parte:

*"A la gloria de Dios se alzan las torres,
a su gloria los álamos,
a su gloria los cielos,
y las aguas descansan a su gloria.*

(.....)

*¿Qué quieren esas torres?
Ese cielo, ¿qué quiere?
¿Qué la verdura?
Y ¿qué las aguas?"*

La técnica estructuradora vinculada a las figuras literarias constituye un buen ejercicio de creación por cuanto nos ejercitamos en el dominio del verso, sin menoscabo, como hemos visto, del contenido. Los textos así contruidos pueden ser muy diversos tanto en su significación como en la potenciación expresiva y simbólica.

Unos y otros, puramente descriptivos o alegóricos, externos o íntimos, de trascendencia religiosa o de temática popular, nos pueden servir de guía en nuestra práctica poética.

La concatenación de elementos y la construcción del poema por impresiones constituyen la base de este texto de García Lorca:

*"Galán, galancillo,
En tu casa queman tomillo.

Ni que vayas ni que vengas,
con llave cierra la puerta.

Con llave de plata fina.
Atada con una cinta.

En la cinta hay un letrero:
mi corazón está lejos.

No des vueltas en mi calle.
Déjasela toda al aire.

Galán,
galancillo.
En tu casa queman tomillo."*

Ejemplificamos en su momento (ver puntos 2.3. y 2.4.) anáfora y reduplicación con dos breves textos de Miguel Hernández; sirva-

nos, de nuevo, otro poema del mismo autor para apreciar el efecto del adjetivo duplicado como escolta intensificadora del sustantivo:

*"Suave aliento suave
claro cuerpo claro
densa frente densa
penetrante labio.
Vida caudalosa,
vientre de dos arcos.
Todo lo he perdido, tierra
todo lo has ganado."*

El poeta expresa la pérdida de los atributos de la amada –muerta–, ganados ahora por la tierra. Para ello, arranca con la enunciación de los “objetos” poéticos, redundantemente calificados, y finaliza con una anáfora ligada, también, a un mismo esquema constructivo:

*"Todo lo he perdido, tierra
todo lo has ganado."*

Las tres figuras de dicción propuestas pueden servirnos, en fin, para ejercer tanto el dominio de la retórica como la propia organización del poema. Su denominador común, la repetición de palabras, nos lleva al tiempo a hermostrar la expresión y a ahorrar el texto. Las composiciones que aquí hemos recordado pueden ser un estímulo interesante en la práctica personal de la poesía ⁶⁴.

Iniciemos nuestro plan de trabajo con una recolección de textos de estructura concatenada entre la gran cantidad de composiciones populares y otras de autores próximos a la tradición como Antonio Machado o García Lorca. Numerosos poemas, algunos de ellos acaso recordados por influjo del folclore infantil, nos servirán, desde la vertiente lectora, para afianzar la técnica y, así, poder luego ejercer la labor creativa.

⁶⁴ Bien están las consideraciones que los libros de apoyo hacen en torno a la valoración y tratamiento de las figuras literarias (REYZÁBAL, M.^a Victoria. *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*), pero hemos de aplicar con más empeño y constancia la fundamental relación de la retórica con las técnicas compositivas.

La experiencia reclama de forma prioritaria la mejora en la capacidad de selección de los textos por parte de los profesores, a fin de que la presencia de determinados rasgos y elementos estructurales impida que la poesía resbale entre las manos de los alumnos.

Propongamos, a continuación, la confección de textos aplicando el procedimiento de la concatenación a temáticas diversas, desde “leit-motivs” de tipo cancioneril o folclórico hasta aspectos de la conducta y psicología del hombre, pasando por otras composiciones más circunstanciales ligadas a la vida y a nuestro entorno social. La atención a la lógica, a las relaciones causa-efecto, a la sucesión espacial y temporal y a la justificación interna de los hechos ejercerá una notable labor de control de la escritura dentro del aprendizaje general del arte poética.

De la concatenación de términos pertenecientes a los más variados campos (naturaleza, juegos, circunstancias vitales, sentimientos íntimos), podemos pasar al ejercicio de la técnica anafórica. Preposiciones, conjunciones, artículos, adjetivos, sustantivos, verbos... todas las clases de palabras nos servirán, en suma, para ordenar con sencillez y énfasis a la vez, una idea básica, un sentimiento elemental o una breve efusión lírica; no es necesaria en el alumno, ninguna densidad conceptual. De este modo, enseñaremos a plasmar literariamente un apunte temático bajo los importantísimos criterios de unidad, ritmo y orden estético.

Podemos proponer estructuras tan sencillas como las que hemos visto en los poemas anteriormente citados, seguros de su fertilidad:

y junto a...
y por...
y sobre...
y bajo...

de la...
de la...

a su...
a su...

¿qué...
¿qué...

*“suave aliento suave
claro cuerpo claro
densa frente densa”*

Concatenaciones, anáforas, o reduplicaciones son algunas de las figuras literarias que frecuentemente parecen abrazarse en los poe-

mas, mostrándonos un fácil camino de imitación. Recursos como éstos serán de gran utilidad para ejercer de manera sencillísima el dominio del verso con una mínima sustancia poética. La progresión en estos ejercicios nos capacitará, paulatinamente, para mayores desarrollos lingüísticos y enjundias temáticas también superiores.

Profesor y alumnos sólo tendrán que buscar los tipos de palabras y estructuras preferidas entre el gran número de posibilidades que les ofrece la lengua para trabajar en facilísimos esquemas, tantos campos semánticos como realidades sean objeto de su selección literaria.

5.4.4. *Las correlaciones compositivas*

El ritmo poético debe ser también perseguido mediante la repetición, no ya de vocablos aislados o breves conjuntos de términos (ver punto 5.4.2.), sino de estructuras más amplias. La simetría de los diversos sintagmas nominales nos ayudará, así, a ordenar la materia lingüística de modo que genere, al menos, el ritmo externo de la palabra ⁶⁵.

La historia de la poesía nos ofrece desde los primeros testimonios (jarchas, lírica popular), buenos ejemplos de correlaciones compositivas. Lo que hemos de hacer es, al igual que en otros aspectos de la *Didáctica*, seleccionar adecuadamente los textos más característicos para nuestro fin.

Como no es el momento de hacer un repaso cronológico, sirvanos de modelo, entre los numerosos tipos arquitectónicos que jalonan la lírica desde el Medievo hasta nuestros días, el siguiente poema:

*"Entre el clavel y la rosa,
¿cuál es, di, la más hermosa...?"*

*El clavel lindo en color;
o la rosa, todo amor;*

⁶⁵ Es evidente la relación entre las estructuras lingüístico-literarias y el ritmo poético. Conceptos expresados por LEVIN en "3. Paradigmas y oposiciones" (*Estructuras lingüísticas en la poesía*) han de ser considerados tanto en la tarea de selección de textos como en la propia práctica poética.

La idea de la alternancia nos lleva, por ejemplo, al trabajo con sinónimos y al ejercicio de las equivalencias de tipo físico (aliteración, rima, cómputo silábico, etc.).

*el jazmín de honesto olor,
la azucena religiosa...
¿cuál es, di, la más hermosa...?*

*La violeta enamorada,
la madre selva mezclada,
la flor de lino celosa...
¿cuál es, di, la más hermosa...?"*

Entre el clavel y la rosa, de Tirso de Molina, se fundamenta en una disyuntiva, a la que siguen la relación objeto poético –cualidad del mismo y una pregunta-estribillo, elementos literarios ambos de innegable sencillez.

El efecto del espejo ha sido utilizado continuamente por los poetas a lo largo de los siglos. Ya sea en estructuras oracionales, ya en sintagmas o yuxtaposición de términos, las simetrías pueden ser ofrecidas como esquemas lingüísticos de fácil aplicación. Autores ligados a la veta popular fueron siempre especialmente proclives. Gabriel y Galán es un poeta representativo –desarrollos relativos y preposicionales, estructuras calificativas, sintagmas sustantivo + adjetivo–; *El ama* nos ofrece variados ejemplos de correlaciones compositivas, presentes como constante arquitectónica en la poesía del escritor salmantino; versos ya citados en otros capítulos pueden servirnos de ilustración – ver puntos 3.5, 4.2 y 4.3.

La primera estrofa de *Las campanas*, de Rosalía de Castro, invita a seguir una composición que puede estar basada en la suma de un enunciado sensorial y una sucesión de fáciles comparaciones:

*"Yo las amo, yo las oigo,
cual oigo el rumor del viento,
el murmurar de la fuente
o el balido del cordero."*

Muchos autores poseen, entre sus versos, poemas muy apropiados para llevar a cabo, de su mano, la enseñanza de la práctica poética. Miguel Hernández, por ejemplo, nos ha legado un buen repertorio de textos breves muy adecuados tanto para la lectura como para el ejercicio de la poesía. Veamos algunos de ellos:

*"El azahar de Murcia
y la palmera de Elche*

*a exaltar la vida
sobre tu vida ascienden.*

*El azahar de Murcia
y la palmera de Elche
para seguir la vida
bajan sobre tu muerte.”*

Este modelo poético está basado en la repetición, con el efecto del espejo, de una misma estructura: sujeto doble + infinitivo final + verbo principal.

Ya hemos señalado la importancia esencial de la unidad del texto literario, así como el interés didáctico que para el aprendiz, tiene la relación entre los primeros y últimos versos –comienzo y cierre del poema.

Un paso seguro en la adquisición de esta virtud es la construcción mediante el procedimiento de la estructura reiterada. El siguiente poema puede ser juzgado como continuación natural de la técnica anafórica:

*“Ausencia en todo veo:
tus ojos la reflejan.*

*Ausencia en todo escuchó:
tu voz a tiempo suena.*

*Ausencia en todo aspiró:
tu aliento huele a hierba.*

*Ausencia en todo toco:
tu cuerpo te despuebla.*

*Ausencia es todo puerto:
tu boca me destierra.*

*Ausencia en todo siento.
Ausencia. Ausencia. Ausencia.”*

La estructura reiterada insiste en la idea central y absoluta del poema: la sensación percibida por cada uno de los sentidos en las diversas estrofas. Se trata de una construcción, en hipérbaton, que repite verbo de percepción + sensación correspondiente, para acabar con la insistente reiteración que recoge y colma el poema.

Ya nos referimos en el punto 2.7, a la nominación apositiva como uno de los procedimientos constructivos más sencillos, proponiendo precisamente textos del autor de Orihuela. La suma asindética de los elementos lingüísticos es, como dijimos, una técnica que podemos fácilmente brindar con el ejemplo de grandes autores de nuestra literatura. *El ciprés de Silos*, de Gerardo Diego, es un poema característico –*vid. base atributiva metafórica*–:

*“Enhiesto surtidor de sombra y sueño
que acongojas el cielo con tu lanza.
Chorro que a las estrellas casi alcanza
devanado a sí mismo en loco empeño.*

*Mástil de soledad, prodigio isleño;
flecha de fe, saeta de esperanza.
Hoy llegó a ti, riberas del Arlanza,
peregrina al azar, mi alma sin dueño.*

(.....)”

Con la precaución debida por los riesgos ya comentados –“Nominaciones apositivas”–, debemos, sin duda, ejercitar el modelo nominativo en la construcción poética. El corpus literario es, en este punto, muy amplio.

Las técnicas poéticas becquerianas son especialmente importantes en la vertebración de los textos. En el poeta romántico encontramos numerosos procedimientos que estructuran sabiamente el poema, desde el *Yo (no) sé* –*Yo sé cuál el objeto...*, *Yo sé un himno gigante y extraño...*– hasta la serie de oposiciones referidas a la amada.

Sobre el primero de los modelos están construidas la 1.^a y 3.^a –última– estrofas de la siguiente composición de Dictinio del Castillo:

*“No sé qué tienen los pinos
cuando se muere la tarde
y elevan sus yertas ramas
bajo la neblina frágil.*

*No sé qué tienen los pinos
cuando se muere la tarde
y sobre mi vida vierten
un sueño de eternidades.”*

No sé qué tienen los pinos es un poema que suma un enunciado negativo en una circunstancia temporal [*“no sé qué (...)cuando”*], repetido en la tercera y última estrofa, y una atribución (segunda).

Vilanos, de Mauricio Bacarisse, se ordena fundamentalmente con una serie de aposiciones seguidas de preguntas dirigidas a los mismos elementos de la realidad antes nombrados.

*“Estrellas del último
cielo de verano,
vilanitos tenues,
vilanitos claros.
Por el campo verde,
de oro recamado,
¿adónde vais ágiles,
sutiles y rápidos?

Tarde de septiembre
que dora los álamos,
y lleva estorninos
al viñedo, grávido
de sombra y dulzura,
de sabrosos gajos...
(Contra la bandada
vuelan los vilanos)

¿Dónde vais, pequeños,
pueriles y pálidos
pajes del invierno,
farolillos blancos?
(.....)”*

La lírica de nuestros días ha hecho especial uso de la nominación apositiva como procedimiento enfático. Largas series de versos en composiciones libres, sin sujeción a medida ni rima, recogen con frecuencia toda la fuerza expresiva del poeta.

Hombre, de Dámaso Alonso, nos sirve como ilustración de un procedimiento utilizado con clara intención significativa:

*“Hombre,
gárrula tolvana
entre la torre y el azul redondo,
vencejo de una tarde, algarabía
desierta de un verano.*

*Hombre, borrado en la expresión, disuelto
en ademán: sólo flautín bardaje,
sólo terca trompeta,
hispida en el solar contra las tapias.*

*Hombre,
melancólico grito,
¡oh solitario y triste
garlador!: ¿dices algo, tienes algo
que decir a los hombres o a los cielos?
¿Y no es esa amargura
de tu grito, la densa pesadilla
del monólogo eterno y sin respuesta?*

*Hombre,
cárabo de tu angustia,
agüero de tus días
estériles. ¿qué aúllas, can, qué gimes?
¿Se te ha perdido el amo?"*

Según puede fácilmente deducirse de la lectura de estos versos, el riesgo ya indicado del mensaje diluido o de la mera orfebrería poética desaparece ante la potencia de voz del poeta. Como casi siempre, la educación en el uso de las técnicas es primordial para el logro de los objetivos marcados.

Epocas literarias, concepciones poéticas y autores diversos ofrecen, pues, ancho material para la comprensión lectora y el ulterior ejercicio de la composición siguiendo procedimientos de simetría lingüística como los aquí señalados.

Recapitulemos levantando algunas estructuras arquitectónicas presentes en los poemas citados y sugiriendo otras similares como posibles modelos para la práctica poética:

- Entre (sustantivo) y (sustantivo)
- el (la) (sustantivo) o el (la) (sustantivo)
- el (la) (sustantivo) de....
- el (la) (sustantivo) + (adjetivo)

- el (sustantivo)
- y la (sustantivo)

(verbo)

para (finalidad)

el..... + la..... (sujeto doble)

(verbo)

porque (causa)

(cualidad) + circunstancia preposicional (en, de, entre...):

(explicación de la idea anterior)

Vocativo

aposición

proposición de relativo

Vocativo

interrogación

Vocativo

exclamación

Vocativo

enunciación

Yo,.....

tú,.....

Yo (verbo de pensamiento o percepción)

como (cual)

Yo soy.....

que.....

No sé.....

cuando.....

Con las múltiples variantes que nosotros podamos ofrecer, hemos de incitar al alumno a la creación de las suyas propias, convenci-

dos siempre de que el arranque natural debe, en todo caso, prevalecer sobre la fórmula fría y rígida.

El “yo” seguido de alguna expresión de sentimiento podrá ser, por ejemplo, un modelo más interesante para el adolescente interiormente motivado que otros esquemas de mayor elaboración retórico-poética (entre... entre, cual... cual).

5.4.5. *El contraste generador de la palabra*

Existe hoy, en la clase de Lengua, una creciente pedagogía de la palabra basada en la oposición de términos. Libros ya clásicos como la *Gramática de la fantasía* de Rodari presentan a los educadores procedimientos enormemente eficaces para el desarrollo de la creatividad; tal es el caso del “binomio fantástico”, aplicable a los más pequeños. Paralelamente, postulamos, también, el acercamiento de los alumnos al texto literario mediante la técnica del contraste ⁶⁶.

La dualidad, en cualquiera de sus múltiples variantes, tiene la virtud de presentar de modo especialmente transparente el esquema compositivo y la propia significación del texto, desde la vertiente lectora o comprensiva. Pero, además, en lo que a creación se refiere, aporta gran eficacia y sencillez; es, por una parte, un elemento estructurador muy eficaz; por otra, nos ayuda a encarrilar la expresión, impidiendo desvanecimientos, digresiones o algún otro defecto que atente contra la unidad del texto.

El choque es, en sí mismo, generador; las antítesis, de una u otra clase, constituyen una estructura muy apta, por lo tanto, para el desarrollo creativo. Bases estructurales tan diversas como sencillas nos proporcionan la ocasión de organizar interesantes bancos de pruebas creadoras.

La historia de la poesía es pródiga en este tipo de esquemas compositivos, desde el ayer más lejano hasta nuestros días, en la veta

⁶⁶ Pautas didácticas como la guía de las “Palabras-clave” (REYZÁBAL, M.^a Victoria. *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*) constituyen una buena ayuda en el proceder pedagógico a la hora de trazar los caminos de la lectura y la composición de poemas.

popular y en la culta. Procedamos a la muestra de algunos textos ilustradores.

El contraste temporal antes/después, paralelo a la dualidad “blanca”/“morena” del tópico tratamiento de la belleza femenina en la poesía tradicional, es el eje de este *Cantar de siega* de Lope de Vega –advíertase el desarrollo compositivo propio de la poesía-adivinanza–:

*“Blanca me era yo,
cuando entré en la siega;
diome el sol y ya soy morena.*

*Blanca solía yo ser
antes que a segar viniese,
mas no quiso el sol que fuese
blanco el fuego en mi poder.*

*Mi edad al amanecer
era lustrosa azucena;
diome el sol y ya soy morena.”*

La siguiente *Canción* de J. R. Jiménez está totalmente construida a partir de contrastes espaciales –“arriba”/“abajo”– y sus predicaciones opuestas correspondientes:

*“Arriba canta el pájaro,
y abajo canta el agua.
–Arriba y abajo,
se me abre el alma–.*

*Mece a la estrella el pájaro
a la flor mece el agua.
–Arriba y abajo,
me tiembla el alma–.”*

Diversos tipos de contrastes se pueden convertir en base de una fácil creación poética. El único requisito es que la dualidad exista, que la oposición anide en el poema; la germinación será la consecuencia natural. Véase la sencillez estructural de este famoso poema de A. Machado:

*“Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.*

*Con un caballito blanco
el niño volvió a soñar;
y por la crin lo cogía...
—¡Ahora no te escaparás!*

*Apenas lo hubo cogido,
el niño se despertó.
Tenía el puño cerrado.
¡El caballito voló!*

*Quedóse el niño muy serio
pensando que no es verdad
un caballito soñado.
Y ya no volvió a soñar.*

*Pero el niño se hizo mozo
y el mozo tuvo un amor,
y a su amada le decía:
—¿Tú eres de verdad o no?*

*Cuando el mozo se hizo viejo
pensaba: —Todo es soñar,
el caballito soñado
y el caballito de verdad.*

*Y cuando vino la muerte,
el viejo a su corazón
preguntaba: —¿Tú eres sueño?
¡Quién sabe si despertó!”*

Múltiples experiencias pueden quedar poetizadas en oposiciones similares: imaginación/realidad, sueño/vigilia, carencia/posesión, ausencia/presencia, creer/ser, etc. Podemos decir que la vida es toda ella una sucesión de contrastes. El adolescente, incluso, vive con especial intensidad las oposiciones que se le van presentando día a día, a medida que crece, como ley general de los hombres. Su psicología, su desarrollo vital, sus preocupaciones se van llenando muy pronto de enfrentamientos en los que la realidad anula la hermosa fantasía o los deseos se topan con obstáculos que abaten el vuelo idealista por la imposibilidad de su cumplimiento.

La técnica del contraste no es sino un procedimiento más de las numerosas posibilidades correlativas; de la forma disyuntiva pasamos fácilmente a las oposiciones o dualidades.

*“Lo que pudieras contar,
campanita, y lo callada
y lo olvidada que estás.*

*(¿Qué altas, solitarias torres
suben tus viejos clamores?)*

*Lo que dices sin hablar,
campanita, mientras cantan,
mientras bailan los demás.*

*(¿En qué altos, lejanos aires,
resuenan tus soledades?)*

*Lo que aún tienes que volar,
campanita, y lo olvidada
y lo callada que estás."*

Esta *Campanita de Santo Domingo*, de Pedro Pérez Clotet, se basa prácticamente en un solo enunciado, semánticamente disyuntivo, y en una pregunta-estribillo, incitadora, de fácil imitación para el alumno.

La gama de contrastes creativos es, pues, muy amplia, constituyendo este proceder una de las técnicas preferidas por los poetas. Como ya hemos señalado, Bécquer es un autor muy representativo. Desde las célebres oposiciones "yo"/"tú" [*"Tú eres el huracán y yo la alta (...)"*] hasta los contrastes más atenuados (*"Despierta, tiemblo al mirarte;"*), hay una buena porción de textos que, a la par que ilustran la enseñanza literaria y el conocimiento de un autor concreto, bien pueden servirnos de modelos de creación, dada la sencillez y el sentimiento inherente a los versos, próximo, quizá, al que puedan desarrollar nuestros alumnos.

"Cendal flotante de leve bruma (...)" es un poema adecuadísimo por la presencia, junto a la básica oposición "yo"/"tú", de otros elementos literarios: nominación apositiva, retórica (comparación, metáfora), correlación y paralelismo, ritmo acentual.

*"Cendal flotante de leve bruma,
rizada cinta de blanca espuma,
rumor sonoro
de arpa de oro.
Beso del aura, onda de luz,
eso eres tú.*

*Tú, sombra aérea, que cuantas veces
voy a tocarte te desvaneces
como la llama, como el sonido,*

*como la niebla, como el gemido
del lago azul.*

*En mar sin playas, onda sonante;
en el vacío cometa errante;
largo lamento
del ronco viento,
ansia perpetua de algo mejor,
eso soy yo.*

*¡Yo, que a tus ojos, en mi agonía,
los ojos vuelvo de noche y día;
yo, que incansable corro demente
tras una sombra, tras la hija ardiente
de una ilusión!"*

Otras composiciones arrancan de una oposición semántica –conceptual– que genera el curso íntegro del texto, aunque los contrastes formales no resulten tan llamativos. La presencia, en todo caso, de esta técnica en Bécquer es evidente, así como la variedad de sus esquemas; recuérdese el desarrollo alegórico de “*Volverán las oscuras golondrinas (...)*”

Finalizamos, como en otros apartados, con la poesía sencilla y directa de Miguel Hernández. El texto que sigue repite una misma estructura; podemos, también aquí, hablar del efecto del espejo:

*“No te asomes
a la ventana,
que no hay nada en esta casa.*

Asómate a mi alma.

*No te asomes
al cementerio,
que no hay nada entre esos huesos.*

Asómate a mi cuerpo.”

El poema está basado en la oposición –/+ , que se desarrolla mediante esta estructura dual:

- 1) proposición principal exhortativa negativa + proposición causal,
- 2) oración exhortativa afirmativa.

La práctica poética, siguiendo estos modelos, parecerá una *prolongación natural* de la clase de Lengua debido a la gran sencillez

de los esquemas compositivos; lo que hemos de procurar es la presencia del sentimiento y del concepto en él expresado –en estos casos, una oposición, un contraste, una dualidad.

Las muestras de nuestro breve recorrido poético nos permiten establecer unas primeras directrices para poner en marcha la práctica creativa:

- Contraste de cualidades, físicas (tipo “blanca” / “morena”) o psíquicas.
- Contrastes espaciales (tipo “arriba” / “abajo”) y temporales.
- Contraste de etapas de la vida del hombre (alegoría “machadiana”).
- Contraste realidad / imaginación.
- Contraste vigilia / sueño.
- Contraste carencia / posesión.
- Contraste ausencia / presencia.
- Contraste de actitudes ante la vida (hablar / callar, comunicación / silencio).
- Contraste de sentimientos.
- Contraste de personas (yo / tú).

A partir de estas oposiciones, podemos añadir, por similitud y derivación, cuantas contribuyan al fermento poético, sobre todo si están ligadas a sentimientos, hechos y actitudes de la vida. De este modo, la creación no será ajena a la psicología del alumno ni a su entorno.

5.4.6. Los calcos oracionales

El poema con el que cerramos el apartado anterior, “*No te asomes (...)*”, nos introduce en un nuevo aspecto de la composición poética: los calcos oracionales.

Ya comenzamos el punto 2.10 con otro sencillísimo texto de Hernández para ejemplificar dicha técnica, “*Cerca del agua te quiero llevar (...)*”. El poeta levantino es autor de numerosas obras especialmente aptas para los comienzos de la práctica poética en la clase. Su cercanía en el tiempo y la temática de sus composiciones se une a la

sencillez estructural y a la desnudez estilística como virtudes favorecedoras. Con el estímulo de sus versos, podemos lograr la expresión fácil y sincera del alumno, encajada en la repetición de simples estructuras como ésta:

*"Me descansa
sentir que te arrullan
las aguas.
Me consuela
sentir que te abraza
la tierra."*

El sentimiento reposa en una construcción de verbo en infinitivo que expresa de modo directo, en la proposición completiva, el desarrollo imaginativo ligado al "tú".

El calco oracional es una buena receta para dominar la estructura de los versos. Sus esquemas son, dichosamente, muy variados; Miguel Hernández nos brinda también ejemplos muy fértiles:

*"Cuando respiras me hieres,
cuando me miras me matas,
tus cejas son dos cuchillos
negros, tus negras pestañas."*

Se trata de la suma prótasis temporal + apódosis, repetida en los dos primeros versos; los dos últimos tienen un carácter metafórico, también atractivo como posible incitación complementaria a la tarea retórica.

Similar es la estructura que presenta Hernández en el poema *Olores*. En este texto se suceden reiterada y alternativamente dos tipos de construcciones:

- 1) prótasis + apódosis (fin + acción encaminada a éste),
- 2) nominaciones consecuentes.

*"Para oler unos claveles,
este muchacho de hinojos.

Tiros de grana. El olor
pone sus extremos rojos."*

*Para oler unos azahares,
este muchacho con zancos.*

*Espuma en cruz. El olor
pone sus extremos blancos.*

*Para oler unas raíces,
tendido el muchacho este.*

*Uñas de tierra. El olor
lo pone todo celeste."*

La composición tiene un carácter abierto que permite, si nos parece oportuno, el desarrollo indeterminado de estrofas, como práctica poética, con la única condición de acomodarse a la alternancia del patrón establecido desde el principio por su autor.

Como indicamos en el punto **2.10**, son casi ilimitadas las bases estructurales sobre las que podemos asentar el texto poético. Los elementos constructivos de la arquitectura literaria nos ofrecen, precisamente, en su amplitud, grandes posibilidades de creación basadas en el orden poético. Nuestra labor debe consistir en la selección de secuencias lógico-gramaticales que permitan, por una parte, la generación del ritmo y, por otra, el anclaje adecuado de la expresión.

Esquemas oracionales o fórmulas verbales concretas –*vid.* **2.10**– son procedimientos válidos para el logro de nuestros fines; pero, en todo caso, la variedad de las estructuras paralelísticas debe llevarnos a la búsqueda de las modalidades más idóneas en cada momento, considerando las características de la clase, la temática literaria más oportuna, la particular sensibilización de nuestros alumnos o el grado de dificultad.

Bajo la alameda, de Emilio Prados, invita a la creación poética a partir de un sencillo modelo basado en la sucesión de estos elementos: –enunciación, –pregunta, –respuesta, –exclamación.

*"La noche, cerrada.
–¿Dónde está el jazmín?
Dormido en el agua.*

*(¡Qué alto el ciprés!
¡Qué alto el lucero!).*

*La fuente, callada.
 -¿Dónde está la noche?
 Dormida en el agua.
 ¡Qué alto el ciprés!
 ¡Qué alto el lucero!
 (.....)"*

Monte oscuro, poema también de Prados, fundamenta su estructura en la reiteración de la misma base oracional sobre la que van desplegándose enunciados en torno a las diversas secuencias del atardecer.

De modo bien diferente, la siguiente composición de Alberti, dentro de la nueva concepción de la poesía, va tejiendo la expresión a partir de la fórmula "hace falta" + infinitivo. Sobre ella, desarrolla con insistencia semántica su mensaje, apoyándose, a su vez, en otros calcos oracionales, como puede verse en cada una de las estrofas.

*"Hace falta estar ciego,
 tener como metidas en los ojos raspaduras de vidrio,
 cal viva,
 arena hirviendo,
 para no ver la luz que salta en nuestros actos,
 que ilumina por dentro nuestra lengua,
 nuestra diaria palabra.*

*Hace falta querer morir sin estela de gloria y alegría,
 sin participación en los himnos futuros,
 sin recuerdo en los hombres que juzguen el pasado sombrío
 de la Tierra.*

*Hace falta querer ya en vida ser pasado,
 obstáculo sangriento,
 cosa muerta,
 seco olvido."*

En este caso, la expresión coloquial con la que comienza el texto no hace sino enfatizar la queja. Este modo sencillo y directo de la poesía de nuestro tiempo puede servirnos, también, de pivote creador por cuanto la estructura reiterada evita el descarrilamiento de la expresión y la pérdida del norte poético. La predicación anormal, las imágenes atrevidas, las asociaciones ilógicas constituyen, además, un estímulo que nos permite, bajo la indispensable guía del profesor, el cultivo de la retórica en el aula.

A modo de recapitulación, ofrecemos, a partir de los textos aquí recogidos, algunos esquemas oracionales que pueden convertirse en modelos de creación poética para nuestros alumnos:

- Verbo principal (+ infinitivo) + proposición completiva (expresión de sentimientos, ideas o fabulaciones imaginativas).
- Verbo principal + proposición final (*para...*).
- Prótasis + apódosis (repárese en los famosos modelos de prótasis temporal: *mientras (que)...*, *en tanto que...*, *cuan-do...*).
- Circunstancia espacial + desarrollo oracional consecuente (*Cerca de...*, *sobre...*, *desde...*, *sin...* son posibles comienzos preposicionales a los que pueden seguir interesantes desarrollos poéticos).
- Sucesión de enunciación + diálogo (pregunta – respuesta) + exclamación, en torno a una estampa paisajística, acción o sentimiento.

Con la remisión a nuevos apartados, en los que tendremos ocasión de ver otros calcos oracionales, dejamos abierto el ancho camino de los paralelismos poéticos. A continuación, al tratar la práctica de los diferentes modelos de creación de textos, señalamos algunas estructuras y desarrollos literarios que bien podemos vincular con cuanto aquí hemos expuesto.

5.5. El desarrollo de los modelos poéticos básicos

–Fabulaciones biográficas, programáticas, poemas íntimos y desiderativos, poemas conativos e imaginativos, la epístola–.

*“La historia de mi vida
os la quiero contar.
Mi vida fue de oro
(corazón, corazón de colores)
mi vida fue de oro
como un palacio real.*

*La historia de mi vida
os la quiero contar.
Mi vida fue de sangre*

*(corazón, corazón de colores)
mi vida fue de sangre
como una amapola.*

*La historia de mi vida
os la quiero contar.
Mi vida fue de plata
(corazón, corazón de colores)
mi vida fue de plata
como un cristal raudal."*

Es, sin duda, estimulante la lectura de textos en los que el poeta se confiesa, se retrata o, de algún modo, se define perfilando su individualidad, ya sea directa o metafóricamente.

Este tipo de poemas nos sirve, además, para relacionar la creación poética con subgéneros y modalidades literarias como la epístola, la semblanza o, simplemente, la confidencia personal. Establecemos, también, por esta vía, una relación natural con las composiciones en las que el alumno se ha expresado con anterioridad dentro de los ejercicios en prosa programados en el aula.

Los sentimientos, las ideas y los trazos personales quedan potenciados con estos textos de carácter biográfico en los que encuentran su curso más apropiado. Así, abonaremos la expresión poética de nuestros alumnos; en todo caso, atendiendo las previsibles reservas o manifestaciones de pudor, la retórica brindará ropaje suficiente para quien no desee desnudar demasiado su alma.

Como Juan Ramón Jiménez en su *Corazón de colores*, el alumno podrá "contar" historias de su vida, aunque sea en tono fabulador. Obsérvese cómo el poema arranca de una reiteración de la fórmula ("*La historia de mi vida / os la quiero contar*") que pone en marcha la fantasía poética basada en la sucesión de la oración atributiva más la comparación explicativa correspondiente.

Atrás quedó la referencia –ver 5.4.5– al célebre poema "*Era un niño que soñaba (...)*". Consideremos el comienzo de este texto antitético; Machado inicia su composición de modo parecido a como empiezan tantísimos cuentos una y otra vez compartidos por todos a partir de la entrañable lanzadera lingüística "*Érase...*", que incita, ya, al vuelo imaginativo.

El contacto con fórmulas sencillas que predispongan el arranque fácil del texto es muy importante para motivar la creación poética. A modo de fábula o narración tradicional, la composición tendrá un carácter impersonal imaginativo o lúdico; pero, también, podemos fomentar la creación de textos personales en los que, sin esquivar el trazo o la huella íntima –caso de las fabulaciones–, salgan a relucir conceptos sobre la existencia y programáticas de vida que, naturalmente, siendo consustanciales con el yo, expresen por encima de todo, mensajes y actitudes para la peregrinación vital del hombre:

*"Ser en la vida romero,
romero solo que cruza siempre por caminos nuevos.
Ser en la vida romero
sin más oficio, sin otro nombre y sin pueblo.
Ser en la vida romero, romero..., sólo romero.
Que no hagan callo las cosas ni en el alma ni en el cuerpo,
pasar por todo una vez, una vez sólo y ligero,
ligero, siempre ligero.*

*Que no se acostumbre el pie a pisar el mismo suelo
ni el tablado de la farsa ni la losa de los templos
para que nunca recemos
como el sacristán los rezos
ni como el cómico viejo
digamos los versos.*

(.....)

*Que no hagan callo las cosas ni en el alma ni en el cuerpo.
Pasar por todo una vez, una vez sólo y ligero,
ligero, siempre ligero.*

*Sensibles a todo viento
y bajo todos los cielos,
poetas, nunca cantemos
la vida de un mismo pueblo
ni la flor de un solo huerto.
Que sean todos los pueblos
y todos los huertos nuestros."*

Esta prédica literaria de León Felipe es un modelo poético con el que podemos sentir el estímulo creador, no ya para contar intimidades de la vida, sino para extender a los demás el mensaje con el que sintonizamos. Con estos textos, estamos fomentando claramente el pensamiento del alumno, dando curso al concepto de literatura como camino de reflexión.

Con la referencia a las fabulaciones poéticas y programáticas, no queremos hurtar, sin embargo, la vía del poema íntimo. Nuestra intención es mostrar las diversas posibilidades creativas; ante el sonrojo o la vergüenza en torno a la manifestación de la intimidad, podemos *desarrollar otras concepciones literarias que, no desnudando tanto lo personal, son, sin embargo, esenciales en el ser humano y, también, importantes dentro del proceso creador*. En relación con el poema más íntimo o confidencial, hemos de valorar especialmente el componente humano, para no forzar en ningún caso, la creación que pudiera resultar descarnada, así como los medios de soterrar o cubrir la expresión.

Modelos válidos para el cauce de la intimidad deben ser puestos, no obstante, al alcance del alumno con el fin de que, aunque sea en la dimensión estrictamente personal, pueda ejercitarlos. Nunca hemos de desdeñar el poderoso influjo de la enseñanza curricular en la vertiente privada, fuera ya del aula, sobre todo en materias humanísticas como la literatura. Esta faceta de enriquecimiento y formación personal debe preceder siempre a las funciones meramente pragmáticas⁶⁷.

El destino del hombre, el sentido de la vida y el encuentro del camino interior son “leitmotivs” importantes que encontraremos en toda la historia de la poesía, desde los autores ascético-místicos hasta los existencialistas más cercanos a nosotros. Tópicos, recurrencias, conceptismos aparecerán una y otra vez en estos textos, ofreciendo al alumno una carga de contenido y retórica suficiente para no sólo comprender, sino, también, ejercitar personalmente la creación.

*“Sólo sé que estoy en mí
y nunca sabré quién soy,*

⁶⁷ Alguna referencia a los modelos poéticos aparece en textos de apoyo y manuales de Literatura. Así, Felipe ZAYAS, en *Un proyecto de escritura a partir de la Égloga I de Garcilaso de la Vega*, recoge en cuadro sinóptico sus “Pautas para la composición del texto”, con menciones a los enunciados en forma interrogativa –exhortación, invocación, optación...–, imperativa –aviso, ruego, recriminación, consentimiento– y exclamativa –queja, invocación, lamento–. (*La poesía en el aula*. Monografía en Rev. TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Pág. 66).

Pero, sin duda, la catalogación de los poemas debe ser mucho más considerada en la práctica docente si queremos acercar adecuadamente este género literario a nuestros alumnos.

*tampoco sé adónde voy
ni hasta cuándo estaré aquí.*

*Vestido con vida o muerte
o desnudo sin morir,
en los muros de este fuerte
castillo de mi vivir,*

*o libre por los confines
sepulcrales de los cielos,
desgarrando grises velos,
ignorante de mis fines,*

*no sé qué cárcel espera
ni la libertad que ansío,
ni a qué sueño dará el río
de mi vida cuando muera.”*

Este poema de Manuel Altolaguirre trae a colación la dicotomía *sé/no sé*, a la que ya nos hemos referido, junto a otra fórmula de gran atractivo en la poesía (*adónde voy*); como el texto de León Felipe, contiene también otros ingredientes (conceptismo, retórica, herencias temáticas) y estructuras compositivas interesantes.

Para llegar precisamente hasta los textos más profundos o existencialistas, podemos seguir la estela de autores y poemas famosos, sobre todo si resultan adecuados los esquemas lingüísticos utilizados.

Modelos creativos simplísimos pueden partir de sencillas expresiones del tipo “yo voy soñando(...)” o “yo voy cantando(...)”, que requieren únicamente el deseo de manifestar algún sentimiento personal. También aquí Machado puede servirnos de guía:

*“Yo voy soñando caminos
de la tarde. ¡Las colinas
doradas, los verdes pinos,
las polvorientas encinas...!*

*¿Adónde el camino irá?
Yo voy cantando viajero
a lo largo del sendero...
La tarde cayendo está.*

*Y todo el campo un momento
se queda mudo y sombrío,
meditando. Suena el viento
en los álamos del río.”*

Antonio Machado utiliza otras veces expresiones similares –yo *conocí*– que, indudablemente, arrastran un gran potencial creador, pudiendo dar lugar a historias, episodios o narraciones sugerentes ligadas a experiencias íntimamente sentidas. Veamos cuál es, en el fondo, el arranque poético de *Pegasos, lindos pegasos*:

*“Pegasos, lindos pegasos,
caballitos de madera.*

*Yo conocí, siendo niño,
la alegría de dar vueltas
sobre un corcel colorado
en una noche de fiesta.
En el aire polvoriento
chispeaban las candelas
y la noche azul ardía
toda sembrada de estrellas.*

*¡Alegrías infantiles
que cuestan una moneda
de cobre, lindos pegasos,
caballitos de madera!”*

El pronombre personal es, claro está, un motor seguro en la puesta en marcha de la expresión poética; es algo así como conjugar en primera persona sobre sentimientos, deseos o realidades: *yo sé, yo soy, yo sueño, yo canto...* Estas u otras fórmulas parecidas (gerundios) pueden tender un puente, a través de la lección de grandes poetas, en busca de la expresión personal.

Poemas dictados directamente por el sentimiento a partir de una circunstancia vital constituyen un modelo igualmente interesante para el fomento de la creación, como vemos en esta celebrada composición del propio Machado:

*“Anoche, cuando dormía,
soñé, ¡bendita ilusión!
(.....)”*

A la circunstancia temporal –“*Anoche, cuando dormía*”– suceden tantos sueños como estrofas, con sus correspondientes símbolos. Imaginación, expresión del sentimiento y retórica caminan juntos.

Una referencia cronológica similar, *"Aquella noche"*, con la que comienza *Confetti*, de Manuel Machado, puede ser la obertura de una historia fabulada por nuestra imaginación:

*"Aquella noche, Pierrot
se bebió un rayo de luna
y se emborrachó.
(.....)"*

Indudablemente, esquemas como los aquí señalados ponen en marcha nuestra capacidad fabuladora, sobre todo cuando existe una notable alianza con el sentimiento, motor principal de la creación.

Determinadas fórmulas verbales o circunstancias concretas (en forma de complementos de carácter temporal o espacial) pueden ser, pues, el origen de la andadura poética. A partir de esta sencilla plataforma, acaso, vayan brotando versos configuradores de un fragmento de vida, de una confidencia, de una "impresión" íntima, de un programa vital o, quizá, de un deseo.

La expresión desiderativa es tan natural en la creación como en el alma humana. El adolescente, por las características de su edad, es muy proclive a la expresión de los deseos que encierra en un interior especialmente alado. De ahí, que la manifestación literaria sea para él, muchas veces, una necesidad. Los anhelos derivan, pues, en la expresión desiderativa y, también, cuando se produce el choque con la realidad, en lo que hemos llamado poema-impresión (ver punto 3.1).

Modelos como éste de Miguel Hernández están muy cerca del alumno, tanto por su base sentimental como por la expresión sencilla y directa –repárese, también, en la dualidad de índole becqueriana–:

*"Quise despedirme más
y sólo vi tu pañuelo
lejano irse.*

Imposible.

*Y un golpe de polvo vino
a cegarme, ahogarme, herirme.
Polvo desde entonces traigo.*

Imposible."

Ésta es la estructura del poema:

- Proposición desiderativa + proposición adversativa.
- Enunciado sintético consecuente.
- Oración enunciativa, antitética (insistente en efectos negativos, contrarios).
- Enunciado sintético consecuente (reiterado a modo de estribillo).

Así como el “yo” pone pronto en marcha la expresión de los sentimientos (*sueño, canto...*) dando lugar a los textos biográficos o íntimos, el vocativo constituye, en el caso de los poemas desiderativos, una buena fórmula de arrastre. Tras él, se encadena fácilmente la expresión del deseo..., o del sueño.

La apelación seguida de una serie de imperativos forman la base estructural de *Carpintero de ribera*, de José Méndez Herrera:

*“Carpintero de ribera,
hazme un barquito velero
con una quilla ligera
y un tajamar volandero.
Ponle unos clavos tan finos
(.....)”*

No es más que la sucesión de exhortaciones dirigidas al protagonista del poema, de fácil imitación en el ejercicio literario.

Los deseos aparecen ligados, otras veces, a la contemplación previa de una determinada realidad o estampa paisajística. Aquellos, aunque se convierten en el centro del poema, son consecuencia de una consideración anterior.

Recuerdo adolescente, de J. R. Jiménez, poema plástico en el que destaca la función poética ligada a la personificación de los elementos del paisaje, nos sirve como modelo de creación basado en la sucesión de estos tres pasos:

- la estampa propiamente dicha,
- la exhortación y

- la exclamación final (su lectura, por otra parte, nos muestra una peculiar visión del tópico del “*beatus ille*”, interesante en la enseñanza de los conceptos y “*leitmotivs*” literarios).

*“En la quietud de estos valles
llenos de dulce añoranza,
tiemblan, bajo el cielo azul,*

(.....)

*El pastor descansa mudo
sobre su larga cayada
mirando al sol de la tarde*

(.....)

*... Pastor, toca un aire viejo
y quejumbroso en tu flauta;
llora en estos grandes valles
de languidez y nostalgia;
llora la hierba del suelo,
llora el diamante del agua,
llora el ensueño del sol
y los ocasos del alma.*

*¡Que todo, pastor, se inunde
con el llanto de tu flauta;
al otro lado del monte
están los campos de España!”*

Entre el “yo” y el “tú”, entre la expresión de la intimidad y la llamada de atención, existe un ancho campo en el que podemos desarrollar con suficientes variaciones el ejercicio poético. En todo caso, la mediación puede ser el puente de unión gozoso que desate la voz; el hallazgo del objeto literario es fundamental.

Podemos comenzar a andar este camino, a modo de autorretrato, por el sencillísimo poema-atributo de carácter comparativo y metafórico. Este *Como tú*, de León Felipe, presenta, junto al fácil esquema constructivo, la ventaja de la versión cantada, estímulo indudable en la didáctica de la literatura:

*“Así es mi vida,
piedra
como tú. Como tú,*

pedra pequeña;
como tú,
pedra ligera;
como tú,
canto que ruedas
por las calzadas
y por las veredas;
como tú,
guijarro humilde de las carreteras;
como tú,
que en días de tormenta
te hundes
en el cieno de la tierra
y luego centelleas
bajo los cascotes
y bajo las ruedas;
como tú, que no has servido
para ser ni piedra
de una lonja,
ni piedra de una audiencia,
ni piedra de un palacio,
ni piedra de una iglesia;
como tú,
piedra aventurera;
como tú,
que tal vez estás hecha
sólo para una honda,
piedra pequeña
y
ligera..."

Podemos también bosquejar el retrato perseguido por nuestro objetivo literario, nuestro particular "tú", mediante un poema imaginativo que ponga en acción con facilidad la creatividad poética. El Prólogo de *Tres recuerdos del cielo*, de Rafael Alberti, nos sirve de ejemplo; su estructura reiterativa –y anafórica– contiene un aire de fábula, o cuento, que aboca al "Entonces" provocador tras el que se desata la expresión de los "Tres recuerdos".

"No habían cumplido años ni la rosa ni el arcángel.
Todo, anterior al balido y al llanto.
Cuando la luz ignoraba todavía
si el mar nacería niño o niña.
Cuando el viento soñaba melenas que peinar
y claveles el fuego que encender y mejillas

*y el agua unos labios parados donde beber.
 Todo, anterior al cuerpo, al nombre y al tiempo.
 Entonces, yo recuerdo que, una vez, en el cielo..."*

Podemos, finalmente, ligar "yo" y "tú", núcleo de la expresión y referente poético, en textos especialmente adecuados como son los epistolares. En ellos, el sentimiento íntimo y la función apelativa se reúnen con naturalidad y eficacia. Obsérvese en estos fragmentos de *La madre*, de Dámaso Alonso, el carácter conativo propio del texto epistolar, la expresión personal del yo y, además, la presencia de la imaginación fabuladora, característica de la palabra poética –simetrías estructurales y reiteraciones constructivas (oraciones atributivas, completivas) no hacen sino facilitar el modelo de la carta larga y distendida–:

*"No me digas
 que estás llena de arrugas, que estás llena de sueño,
 que se te han caído los dientes,
 que ya no puedes con tus pobres remos hinchados, deformados por el
 veneno del reuma.*

*No importa, madre, no importa.
 Tú eres siempre joven,
 eres una niña,
 tienes once años.
 Oh, sí, tú eres para mí eso: una candorosa niña.*

(.....)

*Ah, niña mía, madre,
 yo, niño también, un poco mayor, iré a tu lado,
 te serviré de guía,
 te defenderé galantemente de todas las brutalidades de mis compañeros
 te buscaré flores,
 me subiré a las tapias para cogerte las moras más negras, las más
 llenas de jugo,
 te buscaré grillos reales, de esos cuyo cricrí es como un choque de
 campanitas de plata.*

¡Qué felices los dos, a orillas del río, ahora que va a ser el verano!

(.....)

*No, no debo llorar, porque estamos en el bosque.
 Tú ya conoces las delicias del bosque (las conoces por los cuentos,
 porque tú nunca has debido estar en el bosque,
 o por lo menos no has estado nunca en esta deliciosa soledad, con
 tu hermanito).*

*Mira, esa llama rubia, que velocísimamente repiquetea las ramas
 de los pinos,*

*esa llama que como un rayo se deja caer al suelo, y que ahora de un
bote salta a mi hombro,
no es fuego, no es llama, es una ardilla.
¡No toques, no toques ese joyel, no toques esos diamantes!
(.....)”*

Hemos preferido centrarnos, dentro de este apartado, en los modelos poéticos que consideramos fundamentales ateniéndonos a la presencia-relación de los componentes de la comunicación. “Yo” y “tú”, emisor y receptor, desatan por sí mismos la expresión poética; formas sencillas recogen, por otro lado, con gran eficacia, los sentimientos ligados al poeta y a aquél a quien se dirige. Complementéense las propuestas que aquí hacemos con otras variantes incluidas en el capítulo 3.

Como conclusión, podemos afirmar que, partiendo del propio yo, son numerosas las posibilidades que se nos ofrecen para el desarrollo de la creación poética. Los poemas íntimos y biográficos, los autorretratos y poemas-atributo (la vestidura retórica puede ser aquí importante) abren caminos paralelos a la necesidad expresiva del hombre. Los textos fabuladores permiten un curso más imaginativo, *las composiciones programáticas conducen a la manifestación del pensamiento*. El poema-impresión parte del impacto provocado por la realidad que deriva en objeto literario. El poema desiderativo y el poema epistolar son otras vías que ensanchan, en fin, el alcance y la finalidad de la obra.

Como continuación y, también, como alianza con otros aspectos de nuestra *Didáctica*, consideremos siempre el apoyo fundamental que la expresión encuentra en el uso y repetición de fórmulas y estructuras diversas: *yo..., yo soy..., yo sé..., sólo sé..., no sé..., yo quisiera..., (yo) quiero contar..., yo sueño..., yo canto..., yo voy soñando..., yo voy cantando..., yo conocí..., érase..., era un niño que..., adónde voy..., anoche..., aquella noche...*; referencias temporales y espaciales (proposiciones temporales, complementos circunstanciales de lugar), gerundios; vocativo o apelación (tú) + imperativo o expresión desiderativa...

La didáctica de las formas del discurso poético, relacionadas con los mensajes y planteamientos temáticos, la llevamos a cabo en las

páginas siguientes, ya que el dominio de las técnicas literarias lo consideramos ulterior a cuanto hasta aquí hemos ido tratando ⁶⁸.

5.6. La gradación de los modos discursivos

Parece innecesario insistir en las ideas expuestas en el capítulo 4 acerca de los modos del discurso y su programación docente. La práctica de las técnicas discursivas debe, lógicamente, seguir un camino paralelo al que utilizamos para aproximar al alumno-lector hasta la poesía.

Acabamos de referirnos, entre otros modelos básicos, a los poemas íntimos, desiderativos y exhortativos. Pues bien, quisiéramos, tendiendo un puente con otras conquistas de nuestra *Didáctica*, proponer una programación que, a modo de ejemplo, sirva para trabajar las técnicas discursivas sin eludir la expresión de los sentimientos del yo ni la petición de deseos a una segunda persona. La unión de ambas vertientes desemboca fácilmente en el diálogo.

Este modo de discurso puede ser ejercitado, no obstante, de forma muy sencilla en temas de interés general para los alumnos, evitando así la inhibición por sentimientos de pudor.

5.6.1. *Los poemas dialogados*

En efecto, la vivacidad y el estímulo argumental del diálogo son razones poderosas que deben impulsarnos a todos a colaborar en la creación dramática como actividad distendida y grata al alumno. El valor directo de la palabra y el movimiento que encierra la dramatiza-

⁶⁸ La didáctica de la poesía, como la de cualquier otro apartado curricular, ha de ligarse al concepto de escalera metodológica que permita, en verdad, llevar a cabo el caminar progresivo de los alumnos por las sendas poéticas.

Lo que de ninguna manera aceptaremos es, como asegura G. Jean, la pérdida del gusto que por la poesía y la propia fabricación de poemas tuvo siempre el niño, independientemente de los aciertos.

“Con excesiva frecuencia la práctica de juegos poéticos y las actividades de escritura conducen a los niños a ‘fabricar poesías’, como ellos dicen, según recetas a base de juegos de palabras, rimas, ‘fatrasías’, unas veces divertidas y otras aburridas.” (JEAN, G. *La poesía en la escuela*. Pág. 162).

ción hacen de la práctica teatral el ejemplo más claro de trabajo de taller en la clase de literatura.

Debido al peso tan importante que las fiestas navideñas tienen en nuestra sociedad, proponemos el villancico dialogado y las escenas dramáticas sobre la Navidad como los espacios literarios más idóneos en la presentación del diálogo como forma del discurso.

Esta *Cancioncilla del Niño Dios*, de Rafael Morales, sirve para introducir nuestra propuesta:

*“Qué feliz la paja es
bajo la luz de la luna,
porque a Dios sirve de cuna
ya es más gloria que mies.
Cantad, pastores, cantad,
que es noche de Navidad.
A Dios arrulla y sostiene
la paja tierna y delgada.
La paja que a Dios contiene
es ya más cielo que nada.
Cantad, pastores, cantad,
que es noche de Navidad.”*

Adviértase el carácter exclamativo con el que comienza el texto. Esta admiración gozosa conduce, luego, a los dos versos que se convertirán en estribillo, exhortación de tipo laudatorio. Sentimiento—expresión íntima— y exhortación (del “yo” a los “otros”) están situándonos ya en la plataforma dramática. El villancico se presta, como pocas manifestaciones, al desarrollo del diálogo a partir de la expresión de un sentimiento personal.

*“¡No, que no puedo dormir!
El Niño está en el Portal.
¿Y si me lo llevan, di?
En el Portal está el Niño,
en el Portal que está abierto
para ladrones y fríos.
Y si me lo llevan, di,
¿quién lo podrá rescatar?...
No, que no puedo dormir.
No, que no me cierre el sueño
los ojos con qué velar
la luz del Portal abierto.”*

*Que si se llevan de aquí
la luz del mundo, mañana
¿quién me traerá el día, di?...*

*Déjame, sueño, sin sueño,
que si se llevan su luz
voy a despertarme ciego.*

*Que si se lo llevan, di,
¿podrán los ojos del llanto
descansar para dormir?...”*

Esta *Canción del pastor en vela* da cuenta del movimiento interior del ser humano. En ella, José García Nieto expresa muy bien la preocupación del pastor por el Niño recién nacido en un soliloquio que no es sino una invitación al lector, o a un hipotético oyente, a continuar la escena, aunque sólo fuera en el ejercicio del pensamiento interno.

La reiteración de la estructura (oración negativa inicial, enunciados causales, propuestas desiderativas, interrogaciones retóricas) facilita la creación de textos acomodados al modelo, en los que pueden entrar otros personajes para seguir así el cuadro inicial. La función apelativa nos llevaría, así, a un determinado desarrollo dramático.

Del soliloquio o monólogo incitador pasamos, pues, a textos en los que una pregunta retórica puede ser el origen de una escena teatral. El encadenamiento de preguntas y respuestas es el paso ulterior para el definitivo desarrollo dramático; en el caso del villancico, la relación pregunta-respuesta es muy variada.

En el texto que sigue de Gerardo Diego, como en tantos otros, no hay varios personajes sino un desdoblamiento del propio poeta. A las preguntas sobre tres acciones o hechos suceden sendas respuestas acerca de los correspondientes elementos literarios. La reiteración de la estructura parte del interior del autor, sin intervención de personajes.

*“¿Quién ha entrado en el Portal,
en el Portal de Belén?
¿Quién ha entrado por la puerta,
quién ha entrado, quién?”*

*La noche, el frío, la escarcha
y la espada de una estrella.
Un varón –vara florida–
y una doncella.*

*¿Quién ha entrado en el Portal
por el techo abierto y roto?
¿Quién ha entrado que así suena
celestes alboroto?*

*Una escala de oro y música,
sostenidos y bemoles
y ángeles con panderetas
dorremifasoles.*

*¿Quién ha entrado en el Portal,
en el Portal de Belén,
no por la puerta y el techo,
ni el aire del aire, quién?*

*Flor sobre intacto capullo,
rocío sobre flor.
Nadie sabe cómo vino
mi Niño, mi Amor."*

La aparición de los personajes es el paso natural siguiente dentro de la programación de textos navideños. Mediante la alegoría o la escena dramática real, las voces, en forma de desdoblamiento interior o de personajes diversos de la vida, van abriendo el camino del diálogo como forma del discurso. Los villancicos y en general, los textos dramáticos centrados en la Navidad constituyen un buen caldo de cultivo en su desarrollo.

Estas fórmulas indicadas, a partir del germen íntimo o desiderativo-exhortativo, acompañadas de textos plenamente dialogados (ver punto 4.1), nos sirven como propuestas de trabajo para el aula. La creación de poemas y escenas dramáticas siguiendo dicho esquema puede ser un ejercicio muy interesante, sobre todo si, en un clima de libertad de pensamiento, permitimos la originalidad en la creación de textos provistos de nuevas sugerencias y mensajes remozados.

La forma del romance nos brinda, igualmente, un gran número de posibilidades creativas. El romance-historia a la manera tradicional es un tipo de composición que puede resultar, también, del agrado del alumno. El diálogo como base del romance se nos ofrece, por otra parte, como continuación de debates en los que la oposición de pareceres y la tendencia dialéctica del ser humano pueden encontrar fructífero acomodo. Junto a los temas del pasado, la realidad de nuestros días permite introducir el carácter satírico o burlesco como ingrediente, sin duda, motivador.

Al igual que en el caso del villancico, el romance nos parece un cauce poético enormemente amplio que puede estimular un frecuente trabajo de creación paralelo al conocimiento de la historia de la literatura. Las diferentes épocas artísticas nos ofrecen planteamientos temáticos muy diversos que podemos aprovechar en su amplia gama de matices y categorías estéticas. Los romances épicos o tradicionales podrán ser ligados al reflejo de la historia, los romances de corte religioso al ámbito de las convicciones personales, las historias románticas al mundo de las leyendas y de los sentimientos exaltados, los romances críticos o humorísticos a la interpretación de la sociedad, siguiendo el ejemplo de célebres autores.

Lo importante, en todo caso, es que el carácter dialogado del romance abra sus anchas puertas para que, con la facilidad propia de este tipo de composición, pueda el alumno ejercitar su vena creativa, sea cual sea el tinte o intencionalidad poética. De la tarea del profesor forma parte la vinculación de esta faceta con las manifestaciones que vayan apareciendo en el estudio cronológico de la literatura, así como la selección de los autores y textos que en cada momento, considere más adecuados.

Textos dialogados diversos, de diferente carga lírica y dramática, nos abrirán, en fin, el camino del género teatral, campo de experimentación literaria importantísimo en la enseñanza práctica de la literatura. Con el teatro propiamente dicho, ligamos, por tanto, la vertiente poética y el cultivo del pensamiento en la medida en que el diálogo supone reflexión, dialéctica o debate.

La creación de poemas dialogados es, así, fuente de otros cauces literarios, cuya consideración nos alejaría ya del propósito de nuestra *Didáctica*. *Quede, en fin, constancia de las posibilidades del diálogo como modo del discurso y de sus fructíferas relaciones con otras vertientes literarias.*

La variedad que pueden presentar estas composiciones nos exime de nuevas precisiones y citas que, por otra parte, limitarían el ejercicio verdaderamente creativo de cada grupo académico en pos de las fórmulas dialogadas.

5.6.2. Los poemas narrativos

También el villancico y el romance son modelos principales entre la poesía narrativa. Por su popularidad y sencillez deben ser, una vez más, nuestros primeros puntos de mira. Las consideraciones del apartado anterior y las ya realizadas en los puntos 4.1 y 4.2 en torno a estas dos manifestaciones poéticas, son suficientes para no insistir en la conveniencia de este tipo de textos.

Baste recordar el atractivo del hilo argumental y la presencia de sus hormas características (estribillos, recurrencias, reiteración de funciones) como razones de interés para promover en los alumnos la práctica creativa de estas composiciones.

En ellas, diálogo y narración suelen aparecer juntos. Como vimos al hablar del villancico —punto 5.6.1—, en muchas ocasiones, un modo discursivo parece incitar al otro o, acaso, residir implícito éste en aquél; excusamos, por ese motivo, nuevas referencias a los poemas navideños, cuyas posibilidades son, además, bien conocidas por los docentes.

En lo que atañe al romance, recordemos que, tras el acercamiento correspondiente desde la perspectiva histórico-literaria y la propia lectura a sus manifestaciones fundamentales, textos de diversas épocas pueden servirnos de modelos para el ejercicio creador. El romancero tradicional, los romances del movimiento romántico o las célebres creaciones lorquianas, entre la poesía de nuestro tiempo, son jales importantes de la historia literaria.

La búsqueda de textos especialmente aptos debe presidir, en todo caso, nuestro trabajo de selección. Junto a la fácil imitación de algunos de los tipos referidos en el punto 5.6.1 —puede tratarse, también aquí, la vertiente irónica o festiva (poesía barroca)—; proponemos, a modo de ejemplo, poemas como *La tierra de Alvargonzález*, de Antonio Machado, pues algunas de sus cualidades invitan especialmente al ejercicio literario.

La simbología, las sugerencias y connotaciones, y el hálito misterioso, cuando se dan en un poema de carácter realista o verosímil, se tornan atractivo indudable para la práctica creadora. La presencia de es-

tos ingredientes literarios eleva, por otra parte, el nivel del texto. La narratividad no es precisamente consustancial al poema, por lo que no debemos en ningún momento, olvidar los peligros que conlleva: proximidad a la prosa, excesivo peso argumental en detrimento de la profundidad o trascendencia íntima, o pérdida de los valores poéticos.

Las advertencias anteriores no impiden, sin embargo, un acercamiento a la poesía más directamente realista, pues tanto el conocimiento de la historia literaria como el valor testimonial que encierra (documento histórico-social), nos deben obligar a andar también su camino. La familiaridad, desde la perspectiva creadora, con esta poesía esencialmente narrativa es aconsejable, dada su sencillez, en las primeras sesiones literarias.

Con las debidas prevenciones, sin olvidar tampoco la progresiva evolución hacia un lirismo cada vez más acendrado, pondremos, por tanto, al alumno en contacto con textos narrativos de diversa procedencia. Razones didácticas así lo aconsejan como estímulo para echar a andar en la confección del verso, ya sea por la facilidad temática –el tratamiento del mundo externo causa mucha menos inhibición–, ya por el ejercicio de las herramientas del verso –curso silábico, rima, ritmo.

Romances de la época del Realismo pueden servirnos de modelo para tomar la vida como fuente nutricia –considérense poemarios característicos como el de Gabriel y Galán–. Hemos, sin embargo, de evitar los ya indicados peligros del prosaísmo y la vulgaridad poética, en los que no hay por qué incurrir al dar testimonio de la sociedad o denunciar, incluso, ambientes o comportamientos del hombre. Esta veta literaria puede ser un conducto importante para provocar en el alumno el análisis de la realidad.

Comenzamos este apartado aludiendo, implícitamente, a grandes temas y a personajes elevados; unos y otros caracterizan tanto los villancicos –la divinidad– como los primeros romances –épica–. Hemos hecho, luego, referencia a los romances simbólicos surgidos a partir de la vida común del hombre y, más tarde, a los romances que recogen, con carácter fotográfico, la realidad vital, captando determinados aspectos o criticando conductas. Siguiendo la gradación, quere-

mos finalizar aludiendo a la situación concreta, a la anécdota, al detalle como fuente de la historia narrada.

En el siguiente poema de J. R. Jiménez, al primer enunciado expositivo se agrega una narración detallada que se convierte en la base del texto —repárese en el contraste que establece la historia y en el índice de frecuencia de la actitud de los niños.

*“Los niños tenían miedo...,
yo no sé lo que soñaban...;
y la noche de diciembre
era cada vez más larga.*

*Los niños pidieron besos,
más tarde pidieron agua,
más tarde lloraron, y
la noche no se acababa.*

*Todo era sed; todo era
fiebre y frío...*

*La campana
del pueblo llama entonces
a misa de madrugada.*

*Hubo un suspiro... La madre
abrió un poco la ventana...
La penumbra de la alcoba
se endulzó de luz de alba.*

*Era una nieve dormida,
una paz triste y de plata,
un claror de lirios, una
luz melancólica y plácida;
traía las azucenas
de todas las albas,
todos los nardos de Dios
y todas sus rosas blancas...*

*En su corral, el vecino
andaba hablando a las vacas...
Por la calle pasó un hombre
después otro..., después otro...,
a misa de madrugada...*

*Era como un vuelo de ángeles...,
una música lejana...,
yo no sé qué acariciares
de manos y de miradas...*

*Los niños se iban durmiendo...
el pueblo se despertaba...
Dulcemente, dulcemente
iba entrando la mañana..."*

Estamos ante una realidad teñida de misterio y vestida con poesía hecha de sentimiento que se encarga de envolver y elevar la pura anécdota vital. Este texto infantil nos sirve de pauta para atisbar las posibilidades narrativas del romance. Destacamos en el adolescente, el gusto por el misterio, el suspense, la intriga; la predilección por textos y películas de terror o géneros similares así lo atestigua. Pues bien, el romance puede levantarse sobre una secuencia, anécdota o acontecimiento bañado en estos mismos rasgos. La posible aplicación de una estructura dramática no haría sino enriquecer la creación, que en este caso, bien podría ser objeto de trabajo colectivo.

Los registros del romance son, en definitiva, amplísimos. Si la estructura dialogada abre el camino a la dramatización, el modo narrativo nos acerca al género novelístico. Omitimos, naturalmente, toda consideración sobre éste –gradación didáctica, subgéneros, temática–, pero no queremos eludir la referencia al grado de permisividad que separa a la poesía narrativa de la narración propiamente dicha. Con el fin de no incurrir precisamente en ésta, o invadir su territorio, mediante lo que sería una narración envuelta en verso, hemos de procurar la presencia de ingredientes esenciales inherentes al poema narrativo.

Para que éste sea, en verdad, poema, debe poseer virtudes propias de la poesía, por lo que debemos evitar en el alumno su identificación exclusivamente con la estructura versificada. Los rasgos característicos de la creación poética –sensibilidad, capacidad de sugestión, expresividad– han de estar suficientemente presentes; el uso de medios potenciadores de la expresión, de algunas técnicas poéticas y, en definitiva, del ritmo deben ser garantías para esquivar el prosaísmo. La narratividad en ningún caso ha de ahogar el sentimiento ni el lirismo poéticos.

No es difícil proponer a grandes autores como modelos para el ejercicio del poema narrativo; Antonio Machado o García Lorca pueden ser dos ejemplos destacados de la poesía de nuestro tiempo. Nos

parece mejor, sin embargo, dejar abierta la iniciativa personal, ligada en todo caso al contacto con los poetas que vayan apareciendo a lo largo de las clases de historia literaria. Valórese siempre la presencia de las virtudes poéticas y su grado de intensificación a la hora de seleccionar los textos –sírvanos de ejemplo el diverso nivel de consecución poética de la obra de Machado.

Los versos siguientes pertenecen a un romance confeccionado a partir del motivo del peregrino; podemos apreciar la fusión de la base tradicional y elementos románticos (*El estudiante de Salamanca*); la situación geográfica local no impide la larga andadura que sitúa al protagonista en el Nuevo Mundo (de las orillas del Tormes a la tierra de los charros mejicanos), como tampoco el modelo literario es capaz de ahogar cierta originalidad ligada a la estructura y ritmo del texto.

*“Pregonan, cantan y cuentan
los viejos de Tacubaya
que un nuevo fraile venido
de tierras bravas de España
llevaba, entre sí, suspiros,
penas, recuerdos y ansias
que lloraban sus leyendas
muy hermosas y algo rancias
a las orillas del Tormes,
por sus aguas acunadas.*

*Cuentan que cuentan los ríos
de todas las tierras charras
que los ecos de los vientos
resuenan en Salamanca
narrando del peregrino
las más galantes hazañas,
del hombre de recio porte,
profunda y fuerte mirada,
por largas sendas llegado
desde las tierras riojanas.”*

La atención a la función poética de la lengua literaria, a la retórica, al ritmo y a la estructura compositiva nos ayudarán, sin duda, a esquivar los peligros de la narración, quedando tratados con suficiencia poética –sublimación de la realidad– los ingredientes más característicos de la fabulación –pintura de la realidad, presencia de hechos, tratamiento de personajes, desarrollo argumental, procesos psíquicos.

El niño yuntero, de Miguel Hernández, recogido en el punto 5.6.4, es una buena muestra de superación del mero reflejo de la realidad, punto de arranque del poema. *El viaje definitivo*, de J. R. Jiménez, es, como fabulación imaginada a partir de las circunstancias vitales del poeta, un modelo literario muy interesante con el que podemos aprender a sobrevolar la creación meramente “fotográfica”, inyectando al verso los elementos antes indicados.

*“... Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros cantando;
y se quedará mi huerto con su verde árbol
y con su pozo blanco.*

*Todas las tardes, el cielo será azul y plácido;
y tocarán, como esta tarde están tocando,
las campanas del campanario.*

*Se morirán aquellos que me amaron;
y el pueblo se hará nuevo cada año;
y en el rincón aquel de mi huerto florido y encalado
mi espíritu errará nostálgico...*

*Y yo me iré; y estaré solo, sin hogar, sin árbol
verde, sin pozo blanco,
sin cielo azul y plácido...
Y se quedarán los pájaros cantando.*

5.6.3. Los poemas descriptivos

*“Es mediodía. Un parque.
Invierno. Blancas sendas;
simétricos montículos
y ramas esqueléticas.*

*Bajo el invernadero,
naranjos en maceta,
y en su tonel, pintado
de verde, la palmera.*

*Un viejecillo dice,
para su capa vieja:
– ‘¡El sol, esta hermosura
de sol...!’ –. Los niños juegan.*

*El agua de la fuente
resbala, corre y sueña
lamiendo, casi muda,
la verdinosa piedra.”*

La descripción es la base poética de gran número de textos. Este *Sol de invierno* machadiano se levanta a partir de enunciados yuxtapuestos en los que el poeta hace una exposición de las sensaciones percibidas. Estamos ante un modelo descriptivo construido mediante una estructura muy sencilla; repárese en la presencia de la oración breve y nominativa, así como en las correlaciones constructivas. En ningún momento hemos de olvidar la importancia que tiene la consecución del ritmo poético.

El procedimiento creativo es prácticamente el mismo de las redacciones o composiciones escolares: el escritor, observador de la realidad, retrata los objetos poéticos, situándolos en el texto como si de un lienzo se tratara ⁶⁹.

Es un mediodía de invierno; hace sol. Estamos en un parque, con sus sendas y montículos, que alberga, naturalmente, árboles de ramas esqueléticas y, también, naranjos bajo el invernadero y una palmera. En este contexto temporal y espacial, el viejecillo, envuelto en su capa vieja, se alegra con el sol –la vida– mientras los niños –las nuevas generaciones– juegan; el significado de este contraste está perfectamente potenciado con la presencia del símbolo final: la fuente resbala, corre y sueña, como la propia vida del hombre.

Nos parece oportuno insistir en el conjunto de elementos que componen esta estampa para, así, mostrar cómo, tras una relación ordenada de los mismos, es fácil llegar a la composición poética mediante el trazado de la oportuna red significativa de sus componentes. Bajo un aparente poema descriptivo se esconde el profundo sentido de la vida, el paso del tiempo, entre el movimiento y la quietud, entre el empuje y la decadencia; el sol y el invierno no son ingredientes gratuitos o arbitrarios sino plenamente pertinentes del paisaje poético.

Procedamos a la descomposición de sus elementos para, así, comprender mejor cómo de una articulación adecuada puede surgir un poema, es decir, un texto que se eleva peldaños arriba sobre la mera

⁶⁹ En *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria* puede apreciarse la fácil inmersión en los poemas trazados con la paleta descriptiva. El Capítulo 4, “*Las correspondencias artísticas*”, es una clara muestra del agradable caminar del alumno por los poemas plásticos, como lector y como creador.

composición escolar realizada con los mismos o parecidos ingredientes:

<u>Doble situación cronológica</u>	
-estación en el curso del año- invierno	-momento en el curso del día- mediodía
<u>Situación espacial</u>	
Parque	con blancas sendas con simétricos montículos con (árboles de) ramas esqueléticas con naranjos en la maceta (invernadero) con la palmera en su tonel
<u>Elementos naturales metafóricos</u>	
sol (que luce)	agua (que corre)
<u>Personajes humanos antitéticos</u>	
viejecillo	niños
<u>Actividades de los personajes</u>	
Quietud -«dice, para su capa vieja»-	juego -«juegan»-
<u>Connotación correspondiente</u>	
Decrepitud	vitalidad

Como continuación de las composiciones descriptivas, no es en absoluto difícil, ya dentro de la expresión poética, llevar a cabo la ejercitación de textos pictóricos. El acrecentamiento de las sugerencias, paralelas a los elementos sensoriales, y de los valores rítmicos debe producirse en el alumno de forma natural, con la propia práctica. La introducción del símbolo, tras las correspondientes comparaciones y metáforas, será fruto de la capacidad de interiorización y madurez de cada estudiante. También en él, como en Machado, podrán aparecer

redes significativas del tipo niño/viejo, juego/quietud, agua-vida, capa vieja-verdiosa piedra. El sueño, la imaginación, los anhelos bullen con abundancia en el alma del hombre, no en menor medida en el adolescente.

La estampa descriptiva requiere dos condiciones fáciles de reunir: observación e interiorización. Cuando existe voluntad creadora, la contemplación de un paisaje o escena provoca inmediatamente reacciones, sentimientos, es decir, sugerencias; sólo hemos de recoger, entonces, las evocaciones que se levantan en el interior y plasmarlas con sencillez en esquemas constructivos que se limiten a ordenar, sin descarrilamientos, el material lingüístico portador de nuestros sentimientos y de las connotaciones que giran en torno al objeto literario.

La simple capacidad receptiva de sensaciones puede llevarnos a la creación del poema sensorial. En esta labor, es importante despertar las percepciones mediante estímulos literarios tan sencillos como la lectura de textos similares a *Los mulilleros*, de Adriano del Valle:

*"¡Corriendo, los mulilleros
con cuántas banderas vienen,
las campanillas de plata,
de plata los cascabeles!*

*¡Arrastran, corriendo, al toro,
corriendo se van y vuelven,
sonando las campanillas,
sonando los cascabeles,
dándole vueltas al ruedo,
corriendo, corriendo, alegres,
y haciendo girar la plaza
igual que los carruseles!"*

Obsérvese cómo el origen del texto es la impresión que la escena produce en el poeta. Ya hablamos, a propósito de los modelos de creación, de la básica importancia del poema exclamativo y de la admiración como máquina de arrastre de la sensibilidad. Tampoco faltan en la composición anterior elementos ordenadores de la estructura literaria (anáforas, repeticiones, concatenaciones, simetrías sintagmáticas). La consideración y fusión de los diversos ingredientes propios de

la poesía ayudan muchísimo en la labor creadora, asegurando, también, el logro estético; prestemos, por tanto, la adecuada atención al modelo poético, a la estructura y, naturalmente, al objeto literario, requisito necesario de la sensibilidad.

Cuando se intensifica el punto de mira de la contemplación externa, podemos llegar al poema plástico o musical⁷⁰; el texto es, entonces, un cúmulo de sensaciones, una pintura llena de color o una pieza compuesta con numerosos matices auditivos.

Las ferias, de F. Villaespesa, es un buen ejemplo; la estampa típica está construida por la pura absorción de elementos sensoriales:

*"¡Ferias de mi pueblo...! ¡Los polichinelas
rojos y amarillos,
sonando platillos;
panderetas, sonajas, vihuelas.
(.....)"*

El grado de consecución, o intensificación, poética dependerá en gran medida, del valor de los elementos recogidos en el texto, pero, también, de modo muy especial, del fruto de las dos vías de la sensibilidad: sentimientos y sensaciones; es decir, de la fusión de las percepciones anímicas y de las externas o sensoriales.

Las sensaciones percibidas por el poeta y las sugerencias que generan en su alma hacen de un texto como *Los troncos muertos*, de J. R. Jiménez, una composición plástica y exclamativa a la vez. Una importante carga de sentimientos se suma a la función poética de la lengua:

*"Ya están ahí las carretas.
(Lo han dicho el pinar y el viento,*

⁷⁰ Si siempre ha podido considerarse la relación de las Bellas Artes como objetivo ineludible del crítico, hoy, desde la práctica educativa, el principio de la interdisciplinariedad debe obligarnos a establecer vínculos verdaderamente fructíferos en la formación de nuestros alumnos.

Libros de texto y guías didácticas insisten suficientemente en ello, aunque con frecuencia echamos en falta una mayor profundización. RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (*El alfar de poesía*), tras una adecuada iniciación a la lírica ("Introducción"), recogen, entre sus "Ejercicios de taller", propuestas de trabajo en las que se propugnan las relaciones de la poesía con la pintura y la música.

*ha dicho la luna de oro,
lo han dicho el humo y el eco...)*

*Son las carretas que pasan
estas tardes al sol puestó,
las carretas que se llevan
del monte los troncos muertos.*

*¡Cómo lloran las carretas
camino del Pueblo Nuevo!*

*Los bueyes vienen soñando
a la luz de los luceros
en el establo caliente
que sabe a madre y a heno.
Y detrás de las carretas
caminan los carreteros
con la ahijada sobre el hombro
y los ojos en el cielo.*

*¡Cómo lloran las carretas
camino del Pueblo Nuevo!*

*En la paz del campo van
dejando los troncos muertos
un olor fresco y honrado
a corazón descubierto.*

*Y cae el ángelus desde
la torre del pueblo viejo
sobre los campos talados
que huelen a cementerio.*

*¡Cómo lloran las carretas
camino del Pueblo Nuevo!"*

Al poeta se le llenan los ojos de carretas y troncos, de bueyes y carreteros; en sus oídos estallan el traqueteo de la caravana y el llanto de las ruedas; su olfato recoge la atmósfera del campo (*olor fresco y honrado* de los troncos muertos) y la del establo (*que sabe a madre y a heno*). Pero el sentimiento invade cuantas sensaciones recorren los versos, como lo demuestran algunos elementos estructurales muy significativos: anáforas, recurrencias, simetrías (“*Lo han dicho el pinar y el viento, / lo ha dicho la luna de oro, / lo han dicho el humo y el eco*”) y estribillos (“*¡Cómo lloran las carretas / camino del Pueblo Nuevo!*”). El carácter exclamativo es una prueba contundente, como lo es también el sentimiento ligado a la personificación (carretas; bueyes;

pinar, viento, luna...), el sueño de los bueyes y la verticalidad que acaba invadiendo el paisaje (“*Y cae el ángelus*”).

Estampas descriptivas como ésta de Jiménez son buenos ejemplos para fomentar la interiorización de la realidad. Con los requisitos anteriormente señalados, estimularemos la unión de sensaciones y sentimientos a partir de objetos poéticos externos, progresando, también, en el trayecto que va del mundo exterior a la intimidad, es decir, acercándonos gradualmente al foco expositivo-sentimental de la producción poética.

La siguiente *Canción primaveral* de García Lorca ofrece varios motivos de interés, mas repararemos sobre todo en dos: el arranque exclamativo y la expresión “*voy camino*”..., rasgos ya comentados con anterioridad. La estampa literaria surge porque se produce una “impresión” en el poeta (admiración), que dará lugar a la inmersión de éste en el paisaje.

*“Salen los niños alegres
de la escuela,
poniendo en el aire tibio
del abril canciones tiernas.
¡Qué alegría tiene el hondo
silencio de la calleja!
Un silencio hecho pedazos
por risas de plata nueva.

Voy camino de la tarde
entre flores de la huerta
dejando sobre el camino
el agua de mi tristeza.
(.....)”*

Es un buen modelo de poema descriptivo, especialmente interesante por su forma arromanzada –de particular sencillez–, en el que se insufla la capacidad expresiva del poeta (exclamación íntima, “*voy (...), mi tristeza*”), junto a un uso de la retórica muy al alcance del alumno –personificación, comparación, símbolo, connotación.

Como bien puede deducirse, estas composiciones descriptivas, continuación natural de textos previos estructurados en prosa (ayer, ejercicios de redacción; hoy, talleres de escritura), nos sitúan en el

buen camino de la efusión lírica y la exposición sentimental. Lo que hemos de cuidar es la gradación de los objetivos didácticos con el acercamiento progresivo más adecuado a cada tipo de texto ⁷¹.

El poema siguiente arranca de la contemplación de una estampa paisajística que va a ser dirigida y dedicada a la *niña*: “*Mira, niña, cómo cae (...)*”. Éste es el otro polo de la comunicación al que nos referimos en el punto 5.5. La apelación, el deseo de trasladar la sensibilidad al “tú”, es el motor de transmisión del poeta. La creación surge empujada por la base conativa que late en el alma. No es difícil que en el adolescente se liguén escenas descriptivas y brotes sentimentales como éste:

*“Mira, niña, cómo cae
poquito a poco la nieve...”*

*En el cielo se cuajaron
copos de estrellas celestes
y se han cuajado los campos
-novias en día solemne-
de vestiduras de blanco
con azahares inocentes.*

*Se han ocultado los surcos,
los pastizales campestres,
los barbechos arrecidos,
el regato de la fuente,
los muñones de las vides,
los tiernos sembrados verdes,
y la cinta del sendero
que cruzamos tantas veces...*

*El corazón se ha dormido,
y hay que dejarle si duerme.*

*¡Mira, en tanto, cómo cae
poquito a poco la nieve!”*

⁷¹ Nunca debemos olvidar, sobre todo desde la ordenación curricular de las áreas en el actual Sistema Educativo (relación de Lengua y Literatura), la vinculación didáctica de los conceptos lingüísticos y literarios.

En el caso de los poemas descriptivos, como en otros tipos de textos (poemas atributivos), es importante la programación de trabajos de taller centrados en el adjetivo, parte de la oración fundamental en estas composiciones.

La ilustración teórica de J. Cohen sobre la redundancia del *adjetivo* (COHEN. *Estructura del lenguaje poético*. Capítulo IV, “*Nivel semántico: la determinación*”) puede ayudarnos a proyectar nuestro trabajo en la clase.

Valórese en el poema de Narciso Alonso Cortés, además de la alegoría y la potenciación de los símbolos, su sencillez compositiva; a la exhortación sensorial con la que se inicia, siguen predicaciones descriptivas diversas que desembocan en la alusión sentimental, centro finalmente de la epístola poética.

Para llegar con seguridad al sentimiento en su estado más puro, es bueno partir en ocasiones, aunque el camino parezca largo, de textos directamente descriptivos que no disten en demasía de los poemas narrativos indicados en el apartado anterior. La propia estructura arromanzada o el imperfecto narrativo son marcas lingüístico-literarias que señalan la posible idoneidad del poema. La composición de J. R. Jiménez nos sirve de modelo:

*"Doraba la luna el río
-¡fresco de la madrugada!-,
Por el mar venían las olas
teñidas de luz de alba.*

*El campo débil y triste
se iba alumbrando. Quedaba
el canto roto de un grillo,
la queja oscura del agua.*

*Huía el viento a su gruta
y el horror a su cabaña,
y en el verde de los pinos
se iban abriendo las alas.
Las estrellas se morían,
se rosaba la montaña.*

*Allá en el pozo del huerto
la golondrina cantaba."*

Aunque nos parezca que caminamos en otra dirección, el poema descriptivo, amén de ser continuación natural de las composiciones literarias más habituales en el aula, nos asegura una entrada sencilla, nada traumática, en la difícil tarea de la plasmación de los sentimientos. No debemos olvidar el esfuerzo que representa normalmente la manifestación de la intimidad; pues bien, la estampa descriptiva se nos ofrece como un recurso mediador interesantísimo que deberíamos aprovechar.

En la estructura reiterativa de *La estrella*, inserta Jiménez la exhortación al elemento descriptivo que precede. La presencia de este

componente supone, sin duda, un avance en el itinerario que lleva hasta la cada vez más depurada exposición de los sentimientos.

*“En el naranjo está la estrella.
¡A ver quién puede cogerla!
¡Pronto, venid con las perlas,
traed las redes de seda!*

*En el tejado está la estrella.
¡A ver quién puede cogerla!
¡Oh, qué olor de primavera
su pomo de luz eterna!*

*En los ojos está la estrella!
¡A ver quién puede cogerla!
¡Por el aire, por la hierba,
cuidado, que no se pierda!*

*¡En el pozo está la estrella!
¡A ver quién puede cogerla!”*

La invitación distendida y lúdica aligera en este caso la lectura, presentando el texto como modelo de creación adecuado para el juego con la palabra. El placer por la expresión no debe quedar fuera de las prácticas literarias ni de otras manifestaciones artísticas; el clima de distensión que origina y la propia atención a la literatura como forma justifican siempre su presencia, constante, de uno u otro modo, en los primeros contactos del niño con la poesía.

En estadios ulteriores irá acrecentándose, poco a poco, la presencia del sentimiento. Sólo más tarde, con arreglo al ritmo marcado por las condiciones de nuestros alumnos, podremos acceder a la estampa descriptiva propia de la poesía pura. Es, en realidad, éste un ejercicio literario que debe quedar reservado a la iniciativa personal, no tanto al trabajo dirigido en el aula. El grado de síntesis y la progresiva eliminación de la materia lingüística acarrearán riesgos indudables sobre la presencia suficiente de sentimiento y valor conceptual. Dichas estampas, en realidad, están trazadas con estructuras lingüísticas ya muchas veces indicadas (aseveraciones atributivas y predicativas, expresiones nominales, exclamaciones), pero su condensación compositiva y la actitud del poeta las convierten en un producto más elaborado, cuyo nivel es claramente más alto. Jorge Guillén es un autor, como bien sabemos, característico —recuérdense textos significativos como *La nieve*.

Muy lejos de los “ismos” o cualesquiera movimientos innovadores, podemos ir con anterioridad, en busca de aquellas etapas literarias más propicias para el hallazgo de modelos poéticos sencillos. Como ya señalamos en el punto 4.3, la poesía realista nos ofrece un amplio caudal de poemas paisajísticos. Frente a la condensación de la estampa intelectualmente elaborada, encontraremos textos más extensos que nos permitirán ejercitar el uso de la técnica descriptiva en el verso. Las composiciones deben ser fáciles de seguir, aunque sin incurrir en excesos que las acerquen a la prosa o a la ramplonería poética.

La sucesión de trazos descriptivos configuradores de un paisaje-modelo puede servirnos para escribir un poema basado en la caracterización ordenada de los elementos que componen una determinada estampa. Valle Inclán pinta el anochecer de su *Rosa vespertina* con la simple distribución de diversos ingredientes del paisaje; los pareados que integran estas breves estrofas estimulan la composición de pinturas similares.

*"Anochece: en la aldea,
un gallo cacarea
mirando el amapol
del sol.*

*Vacas o recentales
pacen en los herbales.
Y canta una mocina
albina.*

*El refajo de grana
de la niña aldeana
enciende el cristalino
lino.*

*En el fondo del prado
el heno agavillado,
entre llovizna y bruma
perfuma.*

*Por la verde hondonada
la luz anaranjada
que la tarde deslíe,
ríe.*

*Ya abre sobre la loma
su curva policroma,
el arco que ventura
augura.*

*Con el rumor de un vuelo
tiembla el azul del cielo
y un lucero florece.
Anochece."*

Tuvimos ya ocasión de valorar la contemplación que, desde el repecho del campo, llevó a Gabriel y Galán a la creación del poema campestre *Las sementeras*. Veamos ahora, en este *Crepúsculo campesino* de Villaespesa, una invitación a expresar el fruto de la interiorización paisajística:

*"Desde el tren por la abierta ventanilla,
en un valle de olivos, sombreado,
contemplo un arador tras el arado,
volcando en los surcos la semilla.*

*El áureo sol, como una hostia, brilla;
un vuelo de campanas cruza el prado,
y en la paz del remanso sosegado
parece que la tarde se arrodilla.*

*¡Quién fuera labrador!... ¡Ay, quién tuviera
una blanca casita en la ribera;
yuntas, viña, un huerto de manzanos;*

*un olivar y tierra labrantía,
donde sembrar el pan de cada día
con el diario esfuerzo de mis manos!"*

La pura contemplación –“*contemplo*”– del paisaje se va haciendo aquí cada vez más interiorización, expresión exclamativa, afán desiderativo del poeta. La actitud de Galán y Villaespesa es la misma. Los dos poetas señalan su situación respecto al campo, manifiestan su visión contemplativa y, luego, tras la admiración correspondiente, expresan un deseo claramente relacionado con el sentimiento que el paisaje ha generado en ellos, es decir, con el proceso de interiorización.

Éste es el circuito de la creación. En realidad, de una u otra forma, en mayor o menor medida, podemos decir que el camino de la escritura, paralelo al de las demás artes, sigue siempre estos pasos, desde la contemplación del objeto literario hasta la expresión del sentimiento poético.

Pues bien, partamos en nuestra labor didáctica, de la consideración de la realidad y experiencias vitales de nuestros alumnos y procedamos más tarde, a la valoración de los posibles objetos poéticos teniendo en cuenta la relación anímica que despiertan y su capacidad de sugestión, a fin de que cada estudiante pueda seleccionar aquel paisaje, objeto o ser que mejor motive su creatividad.

Lo importante en este proceso es la capacidad de poetización que albergue una realidad determinada; de su contemplación –rasgos descriptivos– podrá surgir la obra literaria a través de los eslabones antes indicados. Sirvan estos pasos como guía orientadora en la práctica del ejercicio poético:

1. Situación del autor respecto al objeto poético.
2. Pintura –caracterización, rasgos– del objeto poético.
3. Contemplación, sugerencias –intuiciones– poéticas.
4. Sentimientos provocados, interiorización.
5. Exhortación, deseos desatados –exclamación, interrogación...–.

Sólo hemos de ponernos ya a trabajar, convencidos, en nuestra labor de guías docentes, de que toda persona, todo alumno, como ser humano, es vulnerable en sus sentimientos y, por tanto, su capacidad de ser impresionado le faculta, sin exclusión, para el ejercicio literario. En todo caso, el puente que el poema descriptivo tiende entre la composición tradicional y el poema expositivo lo hace muy asequible.

Veamos, para finalizar, otro ejemplo. Junto a la función poética de la lengua, la capacidad expresiva del hombre produce modelos creativos en los que surge el adentramiento claro de una determinada estampa paisajística. Así lo apreciamos en *La siembra*, también de Villaespesa:

*“La yunta bajo el yugo cabecea
en la paz de la tarde adormecida,
y, al rasgarlo el arado, el surco humea,
cual si brotase sangre por la herida.*

*Repican las campanas de la aldea
y a su son, en tierra removida,
el santo grano que da el pan, bolea
la ruda mano por el sol curtida.*

*Todo parece que se postra y ora...
 ¡Lágrimas de piedad el cielo llora,
 hay en las brisas celestiales cantos,
 y al sol, al expirar, sobre la frente
 del labrador que esparce la simiente
 ciñe el nimbo de oro de los santos..."*

Con estos sonetos, proponemos deliberadamente un mayor grado de dificultad ligado a las características que son propias de esta estructura –desde el corsé métrico y rítmico hasta el tratamiento reórico–. La práctica literaria es, sin duda, más difícil cuando se amplían las condiciones formales, paralelas, también, frecuentemente, a una intensificación del sentimiento poético –interiorización, sublimación de la realidad.

5.6.4. Los poemas expositivos

*"Podrá faltarme el aire,
 el agua,
 el pan,
 sé que me faltarán.*

*El aire, que no es de nadie.
 El agua, que es del sediento,
 El pan... Sé que me faltarán.*

La fe jamás.

*Cuanto menos aire, más.
 Cuanto más sediento, más.*

Ni más ni menos. Más."

Queremos introducirnos en las consideraciones sobre el texto expositivo con este breve manojito de versos. La expresión sencilla y directa del poema de Blas de Otero queda redoblada mediante el uso de estructuras y técnicas literarias enfatizadoras; anáforas, correlaciones, estribillos y contrastes insisten con fuerza en la idea del poeta ⁷².

⁷² No es difícil llegar a los poemas expositivos como cima de la poesía si establecemos una gradación poética adecuada. En nuestra práctica de taller nos preocuparemos, complementariamente, por la gramática peculiar de la poesía (LEVIN. *Estructuras lingüísticas en la poesía*. Pág. 23), considerando las variaciones, frecuencia y posibilidades de selección de los textos (2. "Poesía, gramática, estilística").

Estamos ante una composición netamente expositiva: frente a las carencias, la posesión de la fe; frente a los supuestos –“*podrá (...)*”–, la afirmación rotunda –(pero) “*La fe jamás*”.

El texto expositivo debe suponer una clara preeminencia de sentimiento e idea sobre los elementos narrativos y descriptivos; por eso, el logro del poema expositivo radica en buena parte en la seguridad y convicción de los sentires y pensamientos expresados por el hombre. En este tipo de composiciones ha de haber, como en ninguna otra, carne o sustancia poética; de no ser así, caeríamos en la nadería, en la superficialidad, en la intrascendencia temática, siendo el resultado un ejemplo de literatura fallida.

El poema expositivo se alimenta de los componentes semánticos de la expresión; no habiendo aportaciones del sentimiento o contenidos ideológicos, el texto será, acaso, una obra literaria por el tratamiento de la lengua o por la presencia de factores relacionados con la retórica y la estética, pero no podremos señalarlo como modelo de composición expositiva si no hay auténtica transmisión de mensajes o aportaciones del alma y la mente humana.

Podríamos decir que la composición expositiva es la cima de la poesía porque, sin rechazar otros ingredientes de la creación, asegura sentimiento y pensamiento como bases reafirmadoras del texto. Cuanto mayor es la madurez del ser humano, más fuentes nutritivas podrá aportar a su creación artística; la personalidad del hombre es, pues, fundamental en el logro de la obra artística. La creación formal no debería quedar huérfana de contenidos.

La educación y el acrecentamiento del pensamiento de los alumnos amplía, por eso, las posibilidades expositivas en el campo literario. Dentro de la poesía, parece lógico ir andando el camino de la expresión de forma progresiva: desde los diálogos y narraciones argumentales hasta los textos eminentemente expositivos, utilizando, al tiempo, cada vez más recursos, vestimentas y elementos decorativos (descripción). Avanzamos, así, paralelamente a la edad, a la madurez y a las diversas etapas educativas, en los valores anímicos y mentales de la creación. Ya no serán la anécdota y el arabesco formal los encargados de cubrir el núcleo temático, sino que éste lucirá con todo su esplendor, convirtiéndose en centro de la actividad creadora.

Sentimiento e idea amasan perfectamente la expresión de Miguel Hernández cuando plasma la “sentida exposición” de *El niño yuntero*. Su *carne de yugo*, humillada, perseguida, golpeada, encalecida,

*“Empieza a vivir, y empieza
a morir de punta a punta
levantando la corteza
de su madre con la yunta.*

*Empieza a sentir, y siente
la vida como una guerra,
y a dar fatigosamente
en los huesos de la tierra.”*

El fuerte retrato tipificador que inicia el texto, primer motor creativo a partir de la contemplación interiorizada de su “objeto poético”, deja pronto paso a la expresión de los sentimientos del poeta –con progresivo dolor, en las últimas estrofas–,

*“Me duele este niño hambriento
como una grandiosa espina,
y su vivir ceniciento
revuelve mi alma de encina.*

(.....)

*Me da su arado en el pecho,
y su vida en la garganta,
y sufro viendo el barbecho
tan grande bajo su planta.”*

que llevarán a la interrogación exhortativo-requeridora final, acompañada de la manifestación de un deseo provocativo destinado a los pobres, como el protagonista, sufridores de las penurias, de las carencias, de la pobreza del niño yuntero.

*“¿Quién salvará a este chíquillo
menor que un grano de avena?
¿De dónde saldrá el martillo
verdugo de esta cadena?*

*Que salga del corazón
de los hombres jornaleros,
que antes de ser hombres son
y han sido niños yunteros.”*

De una situación o personaje especialmente sentido, podemos hacer una poesía con dos movimientos similares a los que caracterizan este texto de Hernández. Como puede apreciarse, las asociaciones y metáforas telúrico-cósmicas no anulan el fondo ni el mensaje del poema; al contrario, potenciándolo, destacan la fuerza de su semántica.

Naturalmente, el fondo más íntimo del hombre, del adolescente en este caso, puede convertirse en centro de los textos expositivos; sentimientos anímicos muy personales, o concretamente el amor, son fácil caldo de cultivo en esta tarea creadora, pero sería empobrecedor no abrir otros campos de pensamiento menos proclives al sentimentalismo que la temática amorosa. Ésta, condicionada también por el lógico pudor de quien escribe sobre su intimidad, debe dejar paso a una temática más ancha en la que aparezcan preocupaciones en torno al hombre, en su doble dimensión personal y social.

La contemplación desgraciadamente reiterada de imágenes bélicas en la televisión (recientes conflictos de la antigua Yugoslavia o de diversas naciones africanas) puede llevarnos a la poetización siguiendo algunas fórmulas como las que acabamos de ver en los versos transcritos de *El niño yuntero*.

*"Me hiere el alma
el llanto de la guerra
(.....)*

*Como un Cristo ennegrecido
tiñe mis ojos de sangre
(.....)*

*¿Cuántas miserias requiere el hombre
(..... -proposición final-)*

*¿Quién alzaré al viento su brazo
(.....)"*

No será difícil que al ejercicio de reflexión, fundamental para evitar la insensibilidad paralela a la rutina, presente aun en situaciones de desgracia angustiosa, continúe un deseo del alumno por expresar sus sentimientos con esquemas constructivos similares a éstos.

Tomando como modelos, textos de estructura especialmente transparente, podemos iniciarnos en el poema expositivo-ideológico,

con en el que intentaremos expresar nuestro pensamiento, nuestras ideas sobre la realidad o nuestra valoración de la sociedad que nos envuelve.

Es el tipo de composición en el que surge un sentimiento volcado especialmente a la colectividad, en el que el poeta se hace eco de la situación del prójimo o de la sociedad en su conjunto. Es el poema expresivo, no del yo, sino del tú y los otros.

Veamos la *Casida del llanto*, de García Lorca. Los contrastes, a partir de la constancia de las experiencias (+/-), y la fuerza significativa de las metáforas son fundamentales en la expresión de los sentimientos de pena y dolor del poeta:

*“He cerrado mi balcón
porque no quiero oír el llanto,
pero por detrás de los grises muros
no se oye otra cosa que el llanto.*

*Hay muy pocos ángeles que canten,
hay muy pocos perros que ladren,
mil violines caben en la palma de mi mano.*

*Pero el llanto es un perro inmenso,
el llanto es un ángel inmenso,
el llanto es un violín inmenso,
las lágrimas amordazan al viento,
y no se oye otra cosa que el llanto.”*

Tampoco ha de ser difícil poner en marcha la capacidad creativa de nuestros alumnos a partir de estructuras sencillas y lógicas como las utilizadas por Lorca en su *Casida del llanto*.

*“He sellado mis ojos a la vida
(..... proposición final)*

*Para no ver del hombre sus desgracias
(..... enunciación rotunda)”*

Exposición de realidades o evidencias (*hay...*), constataciones de hechos y conductas (*“He cerrado mi balcón”*), proposiciones finales o causales (*“porque no quiero oír el llanto”*), aseveraciones afirmativas y negativas, contrastes u oposiciones (*“Hay muy pocos perros que ladren / Pero el llanto es un perro inmenso”*) son fórmulas adecuadas para que el alumno vaya tejiendo con facilidad el texto expositivo.

En este tipo de poemas pueden aparecer elementos de la retórica asimilados perfectamente y ya trabajados con anterioridad en otros textos menos comprometidos en ideas. Personificaciones, comparaciones, metáforas o símbolos envolverán, así, el mensaje, enfatizando su significado y erigiendo al tiempo, si la estructura está bien ahormada, una auténtica columna vertebradora de la composición. Imágenes más arriesgadas irán apareciendo poco a poco, siempre que la formación poética se gradúe convenientemente, sin esquivar nunca la labor comprensiva e interpretativa de los textos.

*“Debajo de las multiplicaciones
hay una gota de sangre de pato.
Debajo de las divisiones
hay una gota de sangre de marinero.
Debajo de las sumas, un río de sangre tierna.
Un río que viene cantando
por los dormitorios de los arrabales,
(.....)”*

Se trata del comienzo de *New York (Oficina y denuncia)*, poema de Lorca que nos abre las puertas del modelo de creación testimonial. Con pautas constructivas de orden sintáctico, podemos pasar a expresar nuestras opiniones, siguiendo el magisterio del escritor andaluz:

*“Yo denuncio a toda la gente
que ignora la otra mitad,
la mitad irredimible
que levanta sus montes de cemento
donde laten los corazones
de los animalitos que se olvidan
y donde caeremos todos
en la última fiesta de los taladros.”*

Expresiones como *denuncio*, *alzo mi voz* o *grito al viento*, con la variante del enfático *yo* antepuesto al verbo, pueden desencadenar numerosas exposiciones poéticas encaminadas a la denuncia o al testimonio de una determinada lacra social.

El verso libre, el trueque del ritmo acentual por el semántico, la sustitución de la rima por otros recursos poéticos nos permitirán, con la oportuna selección de pautas didácticas, ir amplificando la voz

del alumno mediante una toma de conciencia cada vez mayor del mensaje poético. El sentimiento, en todo caso, deberá estar siempre presente en la creación como un seguro contra la facilidad del texto panfletario o cualquier producción arrastrada excesivamente por afanes reivindicativos, en los que el carácter testimonial o de denuncia pueda eliminar otros valores poéticos previos y siempre necesarios.

EPÍLOGO

“Los profesores de secundaria saben perfectamente que ese adolescente que detesta los poemas ‘de la clase’ los escribe a escondidas a su amiguita de turno.

Tan relativamente fácil es solicitar la escritura poética de los niños como esos talleres de escritura son difíciles de fecundar en colegios e institutos. Hace falta tiempo y poder disponer de él. Las horas divididas, ridículamente reducidas a 45 minutos cualquiera que sea la materia en el horario de colegios e institutos, no permiten ‘nadar hasta la página’, por utilizar la expresión de Elisabeth Bing¹.”

Estas palabras de Georges Jean a propósito de las actividades poéticas extraescolares afianzan, de un lado, nuestras convicciones en el interés y efecto que la poesía suscita en los alumnos. De otro, nos empujan a establecer una adecuada programación de las actividades de taller poético; el propio Jean hace referencia en su obra a los ejercicios en torno a la dicción, el ritmo y las estructuras sintácticas.

Dispongamos, pues, la *programación docente* de modo que nuestra selección de textos permita la mejor aplicación posible de las consideraciones didácticas y metodológicas expuestas. Para ello, habremos realizado con anterioridad la pertinente labor de rastreo de autores y obras para asegurar, así, la proyección de poemas en los que se den cita los aspectos estudiados.

Sirvan los siguientes puntos como *requisitos* de imprescindible consideración:

- Sencillez poética y consiguiente facilidad lectora.
- Gradación de los componentes de la creación literaria.
- Progresión de las estructuras literarias.
- Preferencia de los modelos poéticos básicos.
- Nivel de dificultad de los modos del discurso.

¹ JEAN, G. *La poesía en la escuela –Hacia una escuela de la poesía*. Pág. 165.

Junto a la representatividad de los rasgos característicos de la historia literaria, valoraremos los elementos que mejor definen la creación poética, según los pasos que han sido objeto de análisis. Las composiciones, además del valor literario, han de presentar en todo caso un nivel adecuado de lengua –vocabulario, estructuras lingüísticas– que favorezca el contacto con las cualidades poéticas.

Por tanto, en la elección de textos de las diferentes épocas literarias (tendencias, escuelas y movimientos), daremos prioridad a las creaciones más apropiadas, considerando el nivel educativo y la edad de los protagonistas de la Educación Secundaria Obligatoria. No debe pasar inadvertido el diferente grado de dificultad que ofrece la historia de la poesía, desde los poemarios anónimos y tradicionales hasta los autores consagrados de nuestro tiempo.

Por otra parte, nuestros planteamientos académicos deben ordenarse en consonancia con los objetivos y contenidos marcados por el Ministerio ². Refrescar la memoria, de vez en cuando, con las directrices educativas evitará descarrilamientos, o desvanecimientos, docentes.

Conjugemos, por ello, el interés por los autores que jalonan la historia literaria con la atención pertinente a los rasgos diferenciadores de los textos –estilo, temas, estructuras– y a los obligados postulados pedagógicos. Sin esta perspectiva docente, será difícil lograr una correcta programación de la poesía y, por tanto, la consecución de nuestro doble objetivo.

Sólo la oportuna valoración de cuantos ingredientes definen el hecho poético permitirá que la vertiente más estrictamente curricular –conocimientos académicos de la historia de la poesía– derive, tras el acercamiento didáctico al *corpus* establecido, en la propia práctica poética. La creación de textos ha de culminar el proceso didáctico.

Así, vindicaremos la poesía, que hemos de extraer, como señala G. Jean, del gueto para salvarnos con ella, para aprender y vivir con ella, para culturizarnos, para ser y sentirnos personas.

² REYZÁBAL, M.^a Victoria. *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*.

"Desde la más tierna infancia, desde las primeras nanas, las primeras retahilas, el lenguaje poético abre, debería abrir, algo que obliga a cada ser a estar atento al mundo, a su propia memoria, al descubrimiento desconcertante del cuerpo y los sentidos primarios y de ritmos orgánicos vitales que cierto lenguaje prolonga, modula, expresa.

Poco a poco, la poesía da a la voz primitiva la posibilidad de hacer uso de la palabra y del lenguaje como materia prima de una invención constante de sí mismo.

¡Que cada niño, cada adolescente, o algunos de ellos, encuentren en el decir poético y la escritura en esos márgenes esenciales, razones para vivir o sobrevivir diciendo, sugiriendo, ocultando el grito, el encanto, el goce!

¡Que los más aprendan a descubrir en las palabras de los poetas razones mayores para creer que la aventura humana cuando uno puede reinventarla para sí, leyendo, escuchando, guardando para la vida lo que han dicho los poetas para describirla, recorrerla, denunciarla, exaltarla, explorarla en sus profundidades inexpressables!

La escuela de la poesía es ante todo la escuela, por supuesto, uno de los escasos lugares en los que sucede cada vez más a menudo que la poesía reina a maestros y alumnos en aventuras de extrema participación.

(.....)

La escuela de la poesía es la escuela del porvenir que deseamos cuando sepamos romper las máscaras y los engaños de esas falsas realidades que de la mañana a la noche nos ocultan a nosotros mismos, a los demás y a lo esencial. Como dice René Char: 'La poesía es a un tiempo palabra y provocación silenciosa, desesperada, de nuestro ser-exigente para una realidad que no tendrá competidor'³."

³ JEAN, G. *La poesía en la escuela -Hacia una escuela de la poesía*. Págs. 181-182.

BIBLIOGRAFÍA

ACTAS Y SIMPOSIOS, *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. MEC. Madrid, 1987.

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoría de la literatura*. Gredos. Madrid, 1972.

AGUIAR E SILVA, V. M. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos. Madrid, 1980.

ALBERTI, R. *¡Aire que me lleva el aire!*. Labor. Barcelona, 1979.

ALBERTI, R. *Rafael Alberti para niños*. De la Torre. Madrid, 1984.

ALONSO, A. *Materia y forma en poesía*. Gredos. Madrid, 1969.

ALONSO, D. *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Gredos. Madrid, 1950.

ALONSO, D. y BLECUA, J. M. *Antología de la poesía española. Lírica de tipo tradicional*. Gredos. Madrid, 1969.

ALONSO, D. y BOUSOÑO, C. *Seis calas en la expresión literaria española*. Gredos. Madrid, 1970.

ÁLVAREZ, J. M. *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. MEC. Madrid, 1987.

AYMERICH, C. *Expresión y arte en la escuela*. Teide. Barcelona, 1970.

AMORÓS, A. *Introducción a la literatura*. Castalia. Madrid, 1979.

BALBÍN, R. *Sistema de rítmica castellana*. Gredos. Madrid, 1986.

BARRIENTOS, C. *La poesía en el aula*. Narcea -Apuntes IEPS-. Madrid, 1985.

BARTHES, R. *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona, 1990.

BEAUDOT, A. *La creatividad*. Narcea. Madrid, 1980.

BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Espasa-Calpe. Madrid, 1982.

- BOUSOÑO, C. *Teoría de la expresión poética*. Gredos. Madrid, 1970.
- BRAVO-VILLASANTE, C. *Antología de la literatura infantil*. Escuela Española. Madrid, 1980.
- CELAYA, G. *La voz de los niños*. Laia. Madrid, 1972.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca, 1992.
- CERVERÓ, V. y otros. *Ensayo general para el poema*. Generalitat Valenciana, Consejería de Cultura. Valencia, 1989.
- COHEN, J. *El lenguaje de la poesía*. Gredos. Madrid, 1982.
- COHEN, J. *Estructura del lenguaje poético*. Gredos. Madrid, 1970.
- COLINAS, A. *El sentido primero de la palabra poética*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1989.
- COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Barcelona, 1990.
- COLL, C. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Laia. Barcelona, 1987.
- CUENCA, L. A. y otros. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. ICE Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1998.
- CULLER, J. *La poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona, 1978.
- DAVIS, G. A. y SCOTT, J. A. *Estrategias para la creatividad*. Paidós. Buenos Aires, 1980.
- DEBICKI, A. *Estudios sobre poesía española contemporánea*. Gredos. Madrid, 1968.
- DÍEZ BORQUE, J. M.^a *Métodos de estudio de la obra literaria*. Taurus. Madrid, 1985.
- DOMIN, H. *¿Para qué la lírica hoy?* Alfa. Barcelona, 1986.
- ELIOT, T. S. *Sobre poesía y poetas*. Icaria. Barcelona, 1992.
- FERNÁNDEZ, J. M.^a *Gabriel y Galán y los niños*. Everest. León, 1988.
- FERRATÉ, J. *Dinámica de la poesía*. Seix Barral. Barcelona, 1982.
- FOSTER, J. M. *Desarrollo del espíritu creativo del niño*. Publicaciones Cultural. México, 1976.

- FRANCO, A. *Escribir, un juego literario*. Alhambra. Madrid, 1988.
- FRIEDRICH, H. *La estructura de la lírica moderna*. Seix Barral. Barcelona, 1974.
- FUSTIER, M. *Pedagogía de la creatividad*. Index. Madrid, 1975.
- GADAMER, H.G. *Poema y diálogo*. Gedisa. Barcelona, 1993.
- GARCÍA BERRIO, A. y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, T. *La poética: Tradición y modernidad*. Síntesis. Madrid, 1988.
- GARCÍA BERRIO, A. *Teoría de la literatura*. Cátedra. Madrid, 1989.
- GARCÍA LORCA, F. *Canciones y poemas para niños*. Labor. Barcelona, 1975.
- GARCÍA LORCA, F. *Federico García Lorca para niños*. De la Torre. Madrid, 1983.
- GARCÍA MONTERO, L. *Confesiones poéticas*. Diputación Provincial. Granada, 1993.
- GARCÍA PADRINO, J. y otros. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya. Madrid, 1989.
- GLOTON, R. y CLERO, C. *La creatividad en el niño*. Narcea. Madrid, 1972.
- GÓMEZ, F. *Didáctica de la poesía en la Educación Infantil y Primaria. Guía práctica para la enseñanza de la lírica a los niños*. Cíncel y Ediciones Pedagógicas. Irala (Argentina), 1993.
- GONZÁLEZ MUELA, J. *Gramática de la poesía*. Planeta Universidad. Barcelona, 1976.
- GUIFORD, J. P. *Creatividad y educación*. Paidós. Buenos Aires, 1978.
- GUILLÉN, J. *Lenguaje y poesía*. Alianza. Madrid, 1969.
- GUILLERMO, M. *El taller de las palabras*. Seco Olea. Madrid, 1989.
- HERNÁNDEZ, M. *Miguel Hernández para niños*. De la Torre. Madrid, 1985.
- HERRNSTEIN, B. *Al margen del discurso. La relación de la literatura con el lenguaje*. Visor. Madrid, 1993.
- JAKOBSON, R. *Lingüística y poética*. Cátedra. Madrid, 1983.
- JANER MANILA, G. *Pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna. Barcelona, 1989.
- JEAN, G. *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. De la Torre. Madrid, 1996.

- JIMÉNEZ, J. R. *Canta pájaro lejano*. Espasa-Calpe (Austral Juvenil). Madrid, 1981.
- JIMÉNEZ, J. R. *Juan Ramón Jiménez para niños*. De la Torre. Madrid, 1984.
- JONES, T. P. *El educador y la creatividad del niño*. Narcea. Madrid, 1973.
- KRISTEVA, J. y otros. *El proceso de la escritura*. Ediciones Caldén. Buenos Aires, 1974.
- LACAU, H. *La poesía infantil y sus proyecciones: con antología y propuestas creativas de trabajo*. Plus Ultra. Buenos Aires, 1986.
- LÁZARO, F. *Estudios de lingüística*. Crítica. Barcelona, 1980.
- LÁZARO, F. *Estudios de poética*. Taurus. Madrid, 1976.
- LÁZARO, F. *Literatura y educación*. Castalia. Madrid, 1974.
- LEVIN, S. *Estructuras lingüísticas de la poesía*. Cátedra. Madrid, 1974.
- LOGAN, M. L. y LOGAN, V. G. *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tau. Barcelona, 1980.
- LOMAS, C. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE Universidad de Barcelona, 1996.
- LÓPEZ ESTRADA, F. *Métrica española del siglo XX*. Gredos. Madrid, 1974.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. *Estética de la creatividad*. PPU. Barcelona, 1987.
- LOTMAN, J. *Estructura del texto artístico*. Istmo. Madrid, 1978.
- MACHADO, A. *Antonio Machado para niños*. De la Torre. Madrid, 1983.
- MACHADO, A. *Yo voy soñando caminos*. Labor. Barcelona, 1981.
- MANTECÓN, B. *Didáctica de la lengua y la literatura: Teoría, práctica docente e investigación*. Librería Agora. Málaga, 1992.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. *La creatividad*. CEAC. Barcelona, 1980.
- MARTOS, E. y otros. *Métodos y diseños en investigación didáctica de la literatura*. MEC. Madrid, 1988.
- MAYORAL, J. A. *Estética de la recepción*. Arco/Libros. Madrid, 1987.
- MAYORAL, J. A. *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco/Libros. Madrid, 1986.
- MEDINA, A. *El silbo del aire. Antología lírica infantil*. Vicens-Vives. Barcelona, 1971.

- MEDINA, A. *El silbo del aire. Antología lírica juvenil*. Vicens-Vives. Barcelona, 1971.
- MEDINA, A. *Pinto Maraña. Juegos populares infantiles*. Miñón. Valladolid, 1987.
- MIGNOLO, W. *Elementos para una teoría del texto literario*. Crítica. Barcelona, 1978.
- MORENO, V. *El deseo de escribir: propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamiela. Pamplona, 1994.
- MORENO, V. *El juego poético en la escuela*. Pamiela. Pamplona, 1989.
- MORET, Z. *El juego-laberinto de las palabras*. Labor. Barcelona, 1987.
- MUÑOZ, M. *La poesía y el cuento en la escuela*. Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. Madrid, 1983.
- NÚÑEZ, R. *La poesía*. Síntesis. Madrid, 1992.
- ORTEGA, E. *El baúl volador. Un taller de Literatura en el Bachillerato*. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León. Zamora, 1986.
- ORTIZ, J. M.^a *El niño y su mundo en la poesía castellana*. Taurus. Madrid, 1969.
- PAMPILLO, G. *El taller de la escritura*. Plus Ultra. Buenos Aires, 1982.
- PAZ, O. *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica. México, 1976.
- PELEGRÍN, A. *Poesía española para niños*. Taurus-Colección Temas de España. Madrid, 1969.
- PFEIFFER, J. *La poesía*. Fondo de cultura Económica. México, 1951.
- POZUELO, J. M.^a *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra. Madrid, 1988.
- PRADO DEL, J. *Teoría y práctica de la función poética*. Cátedra. Madrid, 1993.
- REYZÁBAL, M.^a V. y otros. *Ejemplificaciones del diseño curricular base. Secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989.
- REYZÁBAL, M.^a V. y TENORIO, P. *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid, 1992.
- REYZÁBAL, M.^a V. *La lírica: Técnicas de comprensión y expresión*. Arco/Libros. Madrid, 1994.
- RIFFATERRE, M. *Sémiotique de la poésie*. Seuil. París, 1983.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. *El alfar de poesía*. Teide. Barcelona, 1986.

- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. *Educación y comunicación*. Paidós. Barcelona, 1986.
- ROMERO YEBRA, A. *La poesía como un juego en el área de Lenguaje*. ICE Zaragoza, 1985.
- RUBIO, E. *Lengua y lectura. Una reflexión desde la práctica*. Escuela Española. Madrid, 1998.
- SCHULTZ, F. *El mundo poético infantil*. El Ateneo. Buenos Aires, 1964.
- SEGRE, C. *Principios de análisis del texto literario*. Crítica. Barcelona, 1985.
- TITONE, R. *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Narcea. Madrid, 1986.
- TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E. *La enseñanza creativa*. Aula XXI-Santillana. Madrid, 1976.
- VALÉRY, P. *Teoría poética y estética*. Visor. Madrid, 1990.
- VERDUGO, I. H. *Hacia el conocimiento del poema*. Hachette. Buenos Aires, 1982.
- WELLEK, R. y WARREN, A. *Teoría literaria*. Gredos. Madrid, 1969.
- ZAID, G. *Poesía en la práctica*. Fondo de Cultura Económica. México, 1985.
- ZAMBRANO, M. *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1993.
- ZUMTHOR, P. *Introducción a la poesía oral*. Taurus. Madrid, 1991.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| Dentro de esta serie se publican los cinco Anuarios Europeos “Eulde”, revistas en alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal). Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés. | |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un

vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

**NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word)
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

• **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**

Paseo del Prado, 28, 6.ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.

• **Suscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas. C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50.

• **Puntos de venta:**

– Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/Alcalá, 36. Madrid.

– Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

• Serie "Ciencias"	Color verde
• Serie "Humanidades"	Color azul
• Serie "Técnicas"	Color naranja
• Serie "Principios"	Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial"

• Serie "Didáctica"	Color azul
• Serie "Situación"	Color verde
• Serie "Aula Permanente"	Color rojo
• Serie "Patrimonio"	Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

