



The
Teaching
Series

**Special Focus in
Spanish Literature**

Teaching Poetry

The College Board: Connecting Students to College Success

The College Board is a not-for-profit membership association whose mission is to connect students to college success and opportunity. Founded in 1900, the association is composed of more than 5,000 schools, colleges, universities, and other educational organizations. Each year, the College Board serves seven million students and their parents, 23,000 high schools, and 3,500 colleges through major programs and services in college admissions, guidance, assessment, financial aid, enrollment, and teaching and learning. Among its best-known programs are the SAT[®], the PSAT/NMSQT[®], and the Advanced Placement Program[®] (AP[®]). The College Board is committed to the principles of excellence and equity, and that commitment is embodied in all of its programs, services, activities, and concerns.

Equity Policy Statement

The College Board believes that all students should be prepared for and have an opportunity to participate successfully in college, and that equitable access to higher education must be a guiding principle for teachers, counselors, administrators, and policymakers. As part of this, all students should be given appropriate guidance about college admissions, and provided the full support necessary to ensure college admission and success. All students should be encouraged to accept the challenge of a rigorous academic curriculum through enrollment in college preparatory programs and AP courses. Schools should make every effort to ensure that AP and other college-level classes reflect the diversity of the student population. The College Board encourages the elimination of barriers that limit access to demanding courses for all students, particularly those from traditionally underrepresented ethnic, racial, and socioeconomic groups.

For more information about equity and access in principle and practice, please send an email to apequity@collegeboard.org.

© 2005 The College Board. All rights reserved. College Board, AP Central, APCD, Advanced Placement Program, AP, AP Vertical Teams, Pre-AP, SAT, and the acorn logo are registered trademarks of the College Board. Admitted Class Evaluation Service, CollegeEd, connect to college success, MyRoad, SAT Professional Development, SAT Readiness Program, and Setting the Cornerstones are trademarks owned by the College Board. PSAT/NMSQT is a registered trademark of the College Board and National Merit Scholarship Corporation. All other products and services herein may be trademarks of their respective owners. Permission to use copyrighted College Board materials may be requested online at: www.collegeboard.com/inquiry/cbpermit.html.

“Las seis cuerdas” by Federico García Lorca © Herederos de Federico García Lorca from Obras Completas (Galaxia Gutenberg, 1996 edition). All rights reserved. For information regarding rights and permissions, please contact lorca@artslaw.co.uk, or William Peter Kosmas, Esq., 8 Franklin Square, London W14 9UU, Great Britain.

Visit the College Board on the Web: www.collegeboard.com.

AP Central is the official online home for the AP Program and Pre-AP: apcentral.collegeboard.com.

Table of Contents

Introduction	1
Poesía.....	2
Gustavo C. Fares	
El poder del sonido	4
Ana Colbert	
Aspectos culturales, temáticos y estilísticos del análisis poético.....	8
Marta Loyola	
The Teaching and Interpretation of Poetry.....	21
Andrew Debicki	
Sor Juana Inés de la Cruz: “Hombres necios...”	29
Gustavo Fares	
Garcilaso y Góngora frente a frente: dos variantes de un mismo tema renacentista	40
Salvatore Poeta	
Gustavo Adolfo Bécquer	52
Sandra Williamson	
Twentieth-Century Spanish-American Literature: Verse	56
Gene Bell-Villada	
Using the Works of Pablo Neruda to Teach Poetry Analysis	68
Sandra Williamson	
Literatura española avanzada: el análisis de la poesía	74
Sample Essay Prompts for Poetry	77
Rita Goldberg	
Practice with Multiple-Choice Poetry Analysis Sandra Williamson, with contributions by Bonnie Bowen and Jim Cardella	
Introduction	88
Jim Cardella	
Questions from the 1985 AP Spanish Literature Exam	90
Questions from the 1988 AP Spanish Literature Exam	101
Questions from the 1994 AP Spanish Literature Exam	104
Questions from the 1999 AP Spanish Literature Exam	107
Questions from the 2003 AP Spanish Literature Exam	110

Vocabulario útil para hablar de la literatura	117
Palabras que denotan sentimientos, actitudes, o puntos de vista	118
Palabras que describen tono	121
Palabras que describen estilos	125
El mundo poético de Aurora Luque:	
Entrevista realizada por Marina Llorente	127
Contributors	134

Important Note:

The following materials are organized around a particular theme that reflects important topics in AP Spanish Literature. They are intended to provide teachers with professional development ideas and resources relating to that theme. However, the chosen theme cannot, and should not, be taken as any indication that a particular topic will appear on the AP Exam.

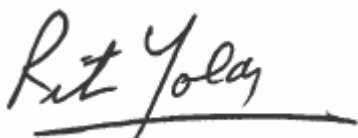
Introduction from the Editors

Estimados Colegas,

Bienvenidos al curso y a este taller para profesores de AP Literatura. Este año el manual incluye nuevos materiales pedagógicos que esperamos sean interesantes y útiles. Con este innovador modelo de manual los participantes en el taller podrán llevarse lecciones prácticas, actividades para el salón de clase y artículos relacionados con las obras literarias del curso. A partir ya de este año, los materiales se enfocarán cada año en un aspecto crítico, un tema literario, un género o una destreza lingüística. El primer manual de este tipo es éste que tiene usted entre las manos, que se centra en la enseñanza de la poesía. En otras ediciones posteriores se cambiará el enfoque con el fin de mantener el dinamismo y la utilidad de los talleres.

Uno de los aspectos más atractivos del curso de literatura es la libertad que tiene el profesor para organizarlo de acuerdo con sus propios criterios. El acercamiento a la poesía que se presenta en el manual de este año ejemplifica el estudio de los géneros literarios. Aunque en el manual naturalmente no es posible presentar todo lo que hay que saber sobre la poesía ni analizar todos los poemas de la lista, confiamos en que todos los participantes en el taller encontrarán materiales y conceptos nuevos en los ejemplos.

Nos agrada mucho compartir con ustedes el excelente trabajo de unos colegas muy talentosos cuyo profundo conocimiento de las obras y los poetas y del análisis poético se ve en esta rica y variada colección de recursos didácticos. Además de disfrutar de una entrevista con la poeta Aurora Luque, ustedes podrán aprovechar para sus clases los ejercicios e ideas aportados por un distinguido grupo de colegas de nivel secundario y universitario.



Rita Goldberg
Chief Reader, 2003-2004
St. Lawrence University
Canton, New York



Ken Stewart
Content Editor
Chapel Hill High School
Chapel Hill, North Carolina

Poesía

Gustavo C. Fares
Lawrence University
Appleton, Wisconsin

¿Qué es la poesía? El origen de las palabras es siempre instructivo; en nuestro caso, “poesía” viene del griego, de *poiesis*, que significa *creación, construcción, fabricación*, es decir, que identifica aquello que tiene algo de creativo a la vez que algo de artificial. Me parece que una imagen apropiada para describir esta actividad creativa y artificial es la del carbón. ¿Por qué? Pues así como el carbón, elemento común si los hay en la naturaleza, bajo presión se convierte en diamante, así el lenguaje, elemento común si los hay en la cultura, bajo la “presión” de las circunstancias, de la imaginación, de la necesidad, se vuelve poesía.

No toda poesía es verso ni todo verso, poesía. Es posible utilizar el lenguaje tanto en prosa como en verso para expresar belleza, sentimientos, ideas y emociones. Frente a una prosa que se puede designar como “poética” existe también un lenguaje en versos que explica o narra más que expresa, sin dejar por eso de ser poesía. Unos buenos ejemplos de este último caso son los poemas homéricos, narraciones no de sentimientos subjetivos, sino históricas y míticas que la forma poética ayudaba a memorizar y a transmitir de generación en generación.

Si ambas formas del lenguaje, prosa y poesía, pueden tratar temas similares, la diferencia entre ellas no está, pues, en lo que dicen, sino en la forma cómo lo hacen, en la versificación que caracteriza a la poesía. Generalmente, aunque no siempre, esta versificación incluye una cierta musicalidad, un ritmo. A modo introductorio, entonces, propongo que llamemos poesía al lenguaje que se usa con diferentes fines, expresivos o narrativos, pero que está formalmente distribuido en versos o en conjuntos de versos. Las reglas y demás aspectos técnicos de la poesía se describen en la disciplina llamada *poética*.

Para dar al lenguaje esa musicalidad antes notada, las palabras en la poesía se combinan de maneras ya fijas, siguiendo esquemas de larga data, ya originales, sobre todo a partir del siglo pasado, sin por eso dejar de lado, en la mayoría de los casos, el ritmo y la musicalidad. En la poesía en español los elementos más importantes para la versificación son dos: el número de sílabas de cada verso, o métrica, y el ritmo, dado por la acentuación del conjunto de palabras. Para poder determinar la métrica se debe identificar el tipo de verso, analizando la acentuación de su última palabra. Esta puede ser: aguda, grave, esdrújula o sobresdrújula de acuerdo al acento. A estos dos elementos, métrica y ritmo, debe agregarse un tercero, la rima, producto de las estructuras fonéticas que se combinan formando sonidos coincidentes. La rima es la igualdad o repetición de sonidos en dos o más versos, contándose a partir de la última vocal acentuada. Hay dos tipos de rima: i)

asonante o vocálica y ii) consonante o perfecta. En la rima asonante la repetición de sonidos se da en las vocales a partir de la sílaba acentuada y en la consonante o perfecta, se incluye también a las consonantes.

Las palabras en la poesía se ordenan en versos. El verso puede definirse como un conjunto breve de palabras, que generalmente expresa ideas cortas, y que se ordena, en la mayoría de los casos, de acuerdo al ritmo y a la musicalidad del lenguaje. Por el número de sílabas los versos se dividen en arte menor y en arte mayor. Los de arte menor son los que tienen de dos a ocho sílabas y los de arte mayor tienen de nueve sílabas en adelante. Un grupo de versos forma una estrofa. Una estrofa se forma por varios versos, los cuales comparten alguna característica de ritmo, medida o rima. Un conjunto de estrofas que guardan relación entre sí por medio del número de sílabas y la rima forma un poema. Cuando entre los versos de una estrofa no existe una relación de acuerdo a las reglas que mencionamos antes (número de sílabas o rima), se denominan versos libres, blancos o sueltos. Los versos sueltos son aquellos que no riman con otros versos que sí riman dentro de la estrofa. Cuando los versos no se ajustan a un número de sílabas ni tienen rima entre ellos se les llaman versos libres.

Hay, además de la poesía descrita, otros tipos de poesía que desafían, de diversas maneras, las convenciones explicadas más arriba. Como hemos dicho, el elemento básico de la poesía es el lenguaje, formado por las palabras, y éstas son sonidos con un significado, un sentido que, cuando se escribe, queda expresado en signos visuales. Los mismos han sido enfatizados, a costa del significado, por algunos tipos de poesía contemporánea, que presta más atención a las características visuales del signo que a su sentido. La misma ha encontrado cultores tanto en América Latina, como en Estados Unidos y en Europa, y debe tenerse en cuenta cuando se realiza un estudio de la poesía.

Lo dicho en esta breve introducción acerca de la poesía puede ayudar a los estudiantes de español a ir conociendo las estructuras creadoras de la lengua, a la vez que lo familiariza con aspectos quizás nuevos en el curso de sus estudios secundarios. Verso, musicalidad, ritmo, estrofa, poema, acentuación, aspectos visuales, son temas que enriquecen el estudio de la lengua, aumentan la capacidad crítica y hasta creadora de los estudiantes, y los embarcan en un proceso de apreciación de lo que estudian. Los estudiantes que conocen el placer de la lengua, y no sólo su rigor, hacen propio el aprendizaje y lo transforman en algo placentero, fructífero y duradero.

El poder del sonido

Ana Colbert

Milton Academy

Milton, Massachusetts

Cuando enseño poesía, empiezo preguntando a mis alumnos qué es lo que distingue a este género de la prosa: qué es exactamente la poesía. Tras discutir las respuestas habituales—emoción, belleza, imaginación, riqueza expresiva, ritmo y rima—trato de que los estudiantes descubran y definan su rasgo esencial, su elemento claramente distintivo. Ellos mismos pueden recordar con facilidad ejemplos de poemas sin rima y de prosa rica en emoción, imaginación y ritmo. No es difícil llegar a la conclusión de que aunque todo género literario contiene los dos elementos de las ideas—contenido y estructura, o forma—el equilibrio en la poesía se inclina hacia el segundo. La brevedad relativa de un poema requiere mayor intensidad y concentración semántica y expresiva. La prosa presenta y explica, mientras que la poesía sugiere y evoca.

¿Cómo, pues, consigue la poesía tal densidad expresiva? El poeta usa un lenguaje rico en recursos retóricos: imágenes, metáforas y símbolos que provocan una complejidad de emociones y sensaciones; palabras con fuerte carga connotativa y ambigüedad de interpretaciones; sonidos que añaden sugerencias más allá del mero significado de la palabra. Combinadas, las selecciones del poeta crean un intrincado efecto estético que apela a la mente e impregna los sentidos, enriqueciendo el significado a través de la estimulación sensorial.

En esta breve lección, me voy a limitar a unos cuantos poemas que utilizo para despertar en mis estudiantes la sensibilidad hacia el uso del sonido. Es, por supuesto, indispensable leer el poema en voz alta y permitir que ritmo y sonido, junto con su contenido semántico, penetren en el lector de forma intuitiva y emotiva.

Empezamos con un poema muy breve y accesible de Juan Ramón Jiménez.

Luz tú

*Luz vertical,
luz tú.*

*Alta luz tú,
luz oro,*

*luz vibrante,
luz tú.*

Y yo la negra, ciega, sorda, muda sombra horizontal.

Con permiso de los HEREDEROS DE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ.

Inmediatamente después de leer el poema pregunto: «¿Me podrías explicar qué dice el autor? ¿Qué te hace sentir?»

Los estudiantes captan que la voz lírica, *él*, está exaltando al *tú-ella*, rebajándose a sí mismo. Un análisis detallado de los paralelismos y antítesis en los conceptos y palabras del poema prueba la idea que habían percibido intuitivamente. Pido a los estudiantes que escuchen de nuevo, animándolos a que **oigan** el sentido, a que sean receptivos a los efectos del sonido. Perciben así el de los seis rápidos versos de *luz* seguidos y contrastados por el laboriosamente lento verso final, *negra, ciega, sorda...*

¿Cuál es la vocal más frecuente en la primera parte, la sección de *tú*? Predomina la *u*. ¿Con qué efecto? Es ligera, corroborando el sentido de *tú* como ser espiritual, etéreo, brillante. Tiene un efecto elevador. En contraste, ¿cuáles son las vocales más utilizadas en la parte de *yo*? Las *oes* y las *aes*, pesadas, lentas, que refuerzan la condición de *él*, material, terrena, oscura. El asíndeton (ausencia de la conjunción *y*) desacelera la lectura, creando pausas y contribuyendo a la sensación de pesadez, indelicadeza y compacidad. Animo también a los alumnos a que hagan conexiones, a que relacionen el sonido con el aspecto visual. En este caso, la presentación gráfica del poema, en combinación con la selección de palabras específicas y la sonoridad, forman un conjunto expresivo que ilustra para los estudiantes una totalidad muy lograda y elocuente de **qué** es lo que dice el poeta y **cómo** lo dice.

Aunque el efecto sonoro de un poema se presta a un acceso inmediato, su interpretación es más ardua. Por ejemplo, la repetición de un sonido, aliteración, es relativamente fácil de observar por parte de los alumnos, que encuentran, sin embargo, mayor dificultad en interpretar su efecto preciso.

Los siguientes versos de “Canción del pirata”, de José de Espronceda suministran un ejercicio muy adecuado para iniciar a los estudiantes en el análisis poético:

...
*Son mi música mejor
aquilones,
el estrépito y temblor
de los cables sacudidos,
del negro mar los bramidos
y el rugir de mis cañones.*

*Y del trueno
al son violento,
y del viento
al rebramar*

...

Los estudiantes oyen los sonidos fuertes y resonantes de las erres al final de las palabras y en las sílabas compuestas, que junto con la sonoridad cortante de las *tes* y */k/* (letras *c* y *q*) refuerzan la fiereza y bravuconería de las que el pirata hace alarde.

El clamoroso autorretrato del pirata contrasta con la impresión de las *eles* de la Rima LIII de Gustavo Adolfo Bécquer:

*Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales,
jugando llamarán.*

Los sonidos ligeros y líquidos evocan el ruido alegre y juguetón de las golondrinas contra los cristales de las ventanas.

“Sensemayá”, de Nicolás Guillén, es otro poema de nuestra lista que se presta a la observación del efecto de la aliteración. La resonancia vibrante del *omb* en las palabras repetidas *mayombe* y *bombe* evoca el eco de los tambores africanos y transporta al lector, de forma casi instantánea, a un mundo distinto. Es éste un excelente ejemplo de ritmo, con su alternancia entre sílabas acentuadas y sílabas atónas, y contrasta con el movimiento pausado, repetido de la culebra en la segunda estrofa. Las numerosas *eses* de la segunda estrofa (y también de la cuarta: *Sensemayá, la culebra...*) sugieren la presencia de la culebra y su sinuoso serpenteo por la hierba.

El ritmo es, claramente, no sólo un elemento esencial de la poesía, sino uno que toca muy de cerca la sensibilidad de los estudiantes. La práctica de la lectura en voz alta, observando las sinalefas, respetando acentos y pausas y, especialmente, evitando el defecto común de detenerse al final del verso, ayuda a hacerles receptivos a los aspectos más sutiles del poema.

El estribillo del poema “El poeta a caballo” de Juan Ramón Jiménez avanza rítmicamente:

*A caballo va el poeta...
¡Qué tranquilidad violeta!*

Los versos consiguen recrear no sólo el trote del caballo, sino un trote apacible y sosegado. En la “Canción de jinete”, de Federico García Lorca, podemos oír también los pasos del caballo sobre el llano vacío.

En el poema de Machado “Caminante, son tus huellas” de la lista de lecturas de AP Literatura se reproduce el movimiento de un caminante andando.

En el “Romance de la luna, luna”, de Lorca, los versos “*El niño la mira, mira./ El niño la está mirando,*” “*El aire la vela, vela./ El aire la está velando,*” replican el efecto hipnotizador de la luna sobre el niño. Al mismo tiempo sugestionan a los lectores, llevándonos a aceptar lo inaceptable, transportándonos hacia el mítico universo lorquiano.

Los dos disparatados primeros versos del poema de Lorca del mismo nombre, “Arbolé, arbolé/ seco y verdé”, así como los tres iniciales de “Sensemayá”, provocan el mismo conjuro seductivo: adéntrate en este mundo misterioso, parecen insinuar y abandonar tu desconfianza.

Aunque no está incluido en nuestra lista, el poema lorquiano “La cogida y la muerte” del *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*, es otro modelo magnífico para observar los múltiples y variados efectos del sonido. Obsérvese el ritmo creado por la constante repetición, 26 veces, del mismo verso -*A las cinco de la tarde-*, eco del doblón de una campana que toca a muerte; los últimos versos, “*¡Eran las cinco en todos los relojes!/ ¡Eran las cinco en sombra de la tarde!*”, cierran el poema con la pesada y deliberada gravidez de las *oes* y las *aes*.

El sonido, como las figuras retóricas más efectivas, es especialmente eficaz porque afecta al lector de manera indirecta, no obvia: revela sin describir, conmueve sin explicar, captura sin intentar convencer.

La mayor parte de los textos proviene de la lista de lecturas del curso de AP Literatura. El resto se puede obtener en www.portaldepoesia.com y www.poesia-inter.net

Aspectos culturales, temáticos y estilísticos del análisis poético

Marta Loyola
Miami-Palmetto Senior High School
Miami, Florida

El objetivo de este capítulo es que pueda servir como guía didáctica en el estudio y análisis de la poesía desde una nueva perspectiva cultural, temática y estilística.

Introducción

Hace unos dos mil quinientos años Aristóteles, en su *Arte Poética* y *Arte Retórica*, escribió unas teorías sobre la poesía que aún hoy día pueden aplicarse en el análisis literario. La poesía, del griego *poiein*, significa “producir, componer, hacer o inventar”; nos referimos a la poesía específicamente como la creación literaria en verso expresada por medio de la palabra.¹ La primera semana del curso, los estudiantes leen y discuten de una manera esquemática, las teorías, las imágenes poéticas, y las figuras retóricas indicadas por Aristóteles. Aunque en apariencia, difícil, los estudiantes sienten una especie de atracción por dilucidar las teorías más básicas con la certeza de que las pondrán en práctica durante el curso.

Según Rafael Lapesa, “A Aristóteles se debe la primera *Poética*, tratado en que analiza el carácter fundamental del arte—que para él es la imitación—y los distintos generos poéticos.”² Lapesa añade que, “Aristóteles señaló como fundamento del arte la *mimesis* o imitación de la Naturaleza, y su doctrina no ha sido contradicha en lo esencial hasta nuestros días.”³ Sin embargo, más que una *imitación* debemos tal vez referirnos a la creación literaria como una *interpretación* del poeta de su propio sentir, de la realidad que lo circunda, de la realidad histórica, y aun de temas metafísicos.

Cuando el resultado de esta *interpretación* es la expresión poética en verso de reflexiones o sentimientos personales se le denomina *poesía lírica*. Se distingue de la *poesía narrativa*, en que ésta relata, por lo general, de manera hiperbólica o dramática las hazañas de heroes nacionales como *El Poema del Mío Cid*, así como sucesos varios, ficticios o reales. Con frecuencia vemos que poemas líricos tienen estructura narrativa; un ejemplo de esta clase son los Romances cuyos temas se basan en crónicas, leyendas, y tradiciones populares de todo tipo. Sería útil para el estudiante leer, por ejemplo, el poema de García Lorca “Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla,” e identificarlo como ejemplo de poesía lírico-narrativa.

Análisis de la obra poética

El poema como obra artística

¿Cómo puede hacer el estudiante una interpretación literaria sin que lo intimide el análisis estilístico de la misma? El paso a seguir en la apreciación de una obra creadora es semejante en todos los campos del arte, sea en las artes plásticas, en la música o en la literatura. Para apreciar una pintura es necesario identificar el sujeto, los colores, las tonalidades, los numerosos detalles de la composición, el estilo dominante o la época. Al escuchar una pieza musical, se siguen los mismos pasos: se reconoce el compositor, el período a que pertenece o el tipo de música que es y se señalan el ritmo, la voz y los instrumentos musicales. De igual manera, si se resaltan estas experiencias cotidianas, el estudiante sentirá que hacer una interpretación y análisis poéticos no es tan diferente como la evaluación de una pintura o una pieza musical.

Para lograr una verdadera apreciación de la expresión poética es necesario identificar el tema y la forma, es decir, de qué trata el poema, cuál es el tono, cuáles son las palabras del texto y cómo se utilizan el lenguaje, las imágenes poéticas, las figuras retóricas. Para una mejor comprensión del texto es aconsejable encuadrarlo dentro de los parámetros históricos o movimientos literarios a los que pertenece. Correa Calderón y Lázaro Carreter mencionan en su libro, *Como se comenta un texto*, seis fases indispensables que los estudiantes deberán seguir para efectuar el análisis y comentario de la obra literaria. A continuación, las seis fases de Calderón y Carreter explicadas de un modo conciso:

I. Lectura atenta del texto

Buscaremos en el diccionario todas las palabras cuyo significado no nos resulte completamente claro.

II. Localización

Nos daremos cuenta de si es un texto independiente o un fragmento. Señalaremos el género literario a que pertenece.

III. Determinación del tema

Reduzcamos el *asunto* a las líneas más generales.(...) Intentemos dar con la palabra que sintetice la intención del autor.

IV. Determinación de la estructura

Fijaremos primero la estructura métrica, si el texto está en verso.

V. Análisis de la forma partiendo del tema

Hay una estrecha relación entre el tema y la forma. El análisis consiste en justificar cada rasgo formal del texto como una *exigencia* del tema.

VI. Conclusión

Resaltaremos los rasgos comunes de nuestras observaciones, que confirman el principio fundamental. No entraremos en detalles.⁴

Una práctica

Un buen ejercicio estilístico para los estudiantes es guiarse por el bosquejo de Correa y Carreter al hacer un comentario sobre un poema. A continuación se hará un análisis esquemático de los últimos dos tercetos del siguiente soneto de Garcilaso de la Vega:

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende el corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
Todo lo mudará la edad ligera,
Por no hacer mudanza en su costumbre.⁵

- **La lectura atenta del texto** nos revela que la dicción es sencilla y fácil de comprender; no hay significado oscuro en el lenguaje, ni sintaxis muy complicada.
- **Localización:** El soneto “En tanto que de rosa y azucena” fue escrito durante el Renacimiento en España en el primer tercio del siglo XVI; si hacemos una comparación con las “Coplas” de Jorge Manrique observaremos cuan diferentes son ambas en el elemento temático. En Manrique predomina la influencia medieval, o sea, prevalece la inclinación religiosa. La vida, según Manrique, es solamente un camino hacia la jornada final que es el cielo, no sólo no es necesario disfrutarla, sino que el placer de ese gozo puede ocasionar dolor. Por lo contrario, la visión que Garcilaso de la Vega proyecta del *carpe diem* es humanista, renacentista.
- **Determinación del tema:** la interpretación del consejo y la advertencia en el lenguaje del soneto, que es connatural al tema de la fugacidad de la vida. El

consejo se encuentra en el concepto del *carpe diem*, de estimular el disfrute de la vida mientras se es joven (hay que aprovechar y gozar de cada día como si fuera a ser el último). La advertencia que el poeta hace es que el tiempo va a pasar fugazmente y hay que gozar antes de que sea demasiado tarde, actitud decididamente renacentista que se encuentra en el vocativo de los versos del primer terceto: “coged de vuestra alegre primavera el dulce fruto, antes que el tiempo airado cubra de nieve la hermosa cumbre.”

- **Determinación de la estructura:** El soneto tiene la rima consonante: ABBA, ABBA, CDE, DCE. El uso del apóstrofe es evidente desde la primera estrofa “vuestro gesto, y vuestro mirar ardiente” en que la voz poética se dirige a la joven; por último, el uso del encabalgamiento “el dulce fruto” que de nuevo simboliza el dulce goce del placer. De igual forma que el encabalgamiento significa que para concluir la idea encerrada en el verso éste debe ir apoyado en el siguiente, “el dulce fruto” no se puede conseguir si no se busca y se disfruta el placer de vivir.
- **Análisis de la forma partiendo del tema:** Las comparaciones paralelas, de “rosa y azucena” y la frescura de una bella joven, “vuestra alegre primavera” con la juventud de la mujer, “el viento helado” con el tiempo, “la rosa” con la belleza y lozanía de la joven, permiten relacionar la forma, o sea, lo metafórico con el tema. Antes que “el tiempo airado cubra de nieve la hermosa cumbre,” o sea la hermosa cabellera se cubra de canas, y “el hielo,” en otras palabras, el tiempo, venga a quitarle la frescura de la tez. El tiempo no perdona, hará siempre lo mismo “para no hacer mudanza a su costumbre.”
- **Conclusión:** El tema de *carpe diem* de este soneto se basa en el pensamiento hedonístico del poeta, que por medio de una estructura y lenguaje metafórico, aconseja a la mujer que debe gozar del placer de la vida mientras aun conserve su efímera juventud.

La poesía y los movimientos literarios

Los romances

Durante la última centuria de la época medieval europea comenzaron a aparecer en España unas baladas, posteriormente denominadas “romances” por estar compuestas en lengua vernácula, que se caracterizaban por su inclinación popular. El romance, que nace hacia el siglo XIV, ha perdurado a través de los siglos, pero no fue hasta el siglo XVI que los romances vinieron a escribirse; paradójicamente, poco después dejaron de componerse. Con la llegada del romanticismo y el retorno a temas históricos-legendarios, poetas, como el Duque de Rivas y José de Espronceda en el siglo XIX, volvieron a escribirlos.

Los romances eran anónimos, tenían forma lírico-narrativa y mayormente estaban basados en cantares de gesta, leyendas o tradiciones populares. “Romance del conde Arnaldos” es un ejemplo de romance legendario. Estos se componían de dieciséis sílabas, de rima asonante, divididos en dos líneas o versos. Esto permitía su rápido aprendizaje y, por consiguiente, facilitó la transmisión oral, principalmente durante la Edad Media y el Renacimiento.

Influencias italianas

Con la llegada de corrientes humanistas y renacentistas de Italia, los temas y la métrica cambiaron en España. El amor platónico, temas mitológicos, y aquellos relacionados con la naturaleza, fueron introducidos en el país. La métrica italiana tendría una influencia decisiva en la poesía española. Además del innovador verso endecasílabo y el uso variado de distintos metros en un mismo poema (endecasílabo y septasílabo, por ejemplo), los poetas también utilizaron el soneto y la lira para poemas más cultos o de temas filosóficos, continuando, a la vez, la versificación popular del verso octosílabo.

En España Garcilaso de la Vega fue el poeta más representativo del Renacimiento de la primera mitad del siglo XVI. La naturaleza adquiere un elemento humano, como puede observarse en el soneto “En tanto que de rosa y azucena.” Es Garcilaso el que consolida las tendencias humanistas y renacentistas, así como la nueva versificación y métrica italiana, en versos sencillos de gran claridad y culto a la belleza.

El Barroco

Las corrientes artísticas y literarias que sucedieron a las renacentistas trajeron consigo cambios tan radicales que, al correr de los años, y a pesar de que las nuevas tendencias nacieron en Roma, los amantes del clasicismo las denominaron despectivamente “barroco,” cuyo significado de “grotesco,” no se aplica actualmente. Es un hecho significativo que el nuevo estilo haya tenido una influencia enorme en la expresión de todas las artes. En la literatura española el Barroco se distinguió por dos tendencias

representadas por Luis de Góngora y Francisco de Quevedo. Aunque es cierto que Góngora practicaba un barroco extremo, con sintaxis enrevesada y vocabulario difícil denominado “culteranismo,” por otro lado, tenía poemas fáciles de comprender. El soneto, “Mientras por competir con tu cabello” repite el tema ya visto del *carpe diem*, pero aquí se le da más énfasis a la muerte, como puede observarse en el último verso donde se utiliza la gradación “en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.”⁶

Por el contrario, Quevedo, más fácil de leer por su vocabulario inteligible, por otro lado se dificultaba en la interpretación debido a que sus versos encerraban conceptos oscurísimos de índole moral, amorosos o de angustia por la muerte. Sin embargo, también escribió composiciones fáciles de entender con chispa cómica o burlesca. Del otro lado del océano, y a finales del mismo siglo XVII que fue testigo de las personalidades volátiles e ideas literarias conflictivas entre Góngora y Quevedo, una joven mejicana amante del saber se dedicaba a escribir la obra más impresionante que surgiera en la celda de un convento en Hispanoamérica. Sor Juana Inés de la Cruz, la primera poetisa hispanoamericana, fue influida por las tendencias barrocas del Siglo de Oro, y, sobre todo, por Góngora y Quevedo. Por consiguiente, debido al léxico cultista, sus poemas eran en ocasiones, difíciles de comprender. Hagamos un breve análisis estilístico y temático del soneto “A su retrato,”

Este que ves, engaño colorido,
que del arte ostentando los primores,
con falsos silogismos de colores
es cauteloso engaño del sentido;

éste, en quien la lisonja ha pretendido
excusar de los años los horrores,
y venciendo del tiempo los rigores
triunfar de la vejez y del olvido,

es un vano artificio del cuidado,
es una flor al viento dedicada,
es un resguardo inútil para el hado:

es una necia diligencia errada,
es un afán caduco y, bien mirado,
es cadáver, es polvo, es sombra, es nada.⁷

Un análisis estilístico del lenguaje literario del soneto, revela que la *anáfora* salta a simple vista como ejemplo de una de las figuras retóricas (de lenguaje o dicción). La repetición “es un,” “es una” al principio de las últimas dos estrofas es fácil de distinguir por los estudiantes. Un ejemplo de otro tipo de figura lógica es el *clímax* o *gradación*, como

puede verse en el último verso, “es cadáver, es polvo, es sombra, es nada.”

Progresivamente va de la imagen aun concreta del cuerpo como cadáver, al cambio que atraviesa el cadáver al convertirse en polvo, al espacio físico que deja en la tumba en “la sombra,” y el resultado final de “la nada” en que se convierte el cuerpo humano.

Es también necesario señalar otro tipo de lenguaje figurado en este soneto, el tropo de la *alegoría*. La alegoría es una metáfora continuada a lo largo de un poema. En este soneto la poetisa compara negativamente el retrato con la persona real que es ella. Al retrato le llama un “engaño colorido,” y compara al retrato que es polvo, con lo que se convertirá el hombre despues que muera: polvo, concepto de “memento homo.”

El *tono* y el *tema* son ambos filosóficos, el paso de los años trae el desengaño de la vejez y para ella un retrato es falso puesto que la persona ya no luce igual a como estaba representada. La *comparación metafórica* del retrato con “falsos silogismos de colores” es brillante. Se puede observar la influencia conceptista de Quevedo en esta metáfora que compara al retrato de manera abstracta con un razonamiento colorido pero falso. El retrato es una desilusión para la vanidad, representa el concepto de la inmediatez temporal de alguien que por más hermosa que sea, muy pronto envejecerá, morirá, y desaparecerá.

Es posible que los estudiantes se den cuenta que la poetisa refuta el tema del *carpe diem* prevaleciente en algunas creaciones literarias del período barroco, y en este soneto opta por ahondar en temas como la fugacidad de la vida y el aspecto temporal de la belleza, que desaparece tan rápidamente como “una flor al viento dedicada.” La *estructura metafórica* del lenguaje prevalece en la obra poética de Sor Juana. En este poema el retrato es comparado con “un engaño colorido,” “engaño del sentido,” “un vano artificio del cuidado,” “es una flor,” “una necia diligencia,” y en el último verso, el *clímax es también una metáfora*, dado que el retrato es “cadáver, es polvo, es sombra, es nada.”

En uno de los sonetos que Sor Juana escribe a una rosa, la rosa representa dos símbolos, el de la belleza y el de la fugacidad del tiempo. A continuación los dos tercetos del poema,

¡Cuán altiva en tu pompa, presumida,
soberbia, el riesgo de morir desdeñas,
y luego desmayada y encogida
de tu caduco ser das mustias señas,
con que con docta muerte y necia vida,
viviendo engañas y muriendo enseñas!⁸

Es conveniente que el estudiante sepa identificar con facilidad el uso continuo del *apóstrofe* y la *prosopopeya* o *personificación*, figuras patéticas cuyo fin es el de despertar emociones. El poema entero es un ejemplo de una *invocación*; el primer verso comienza

dirigiéndose a la rosa en segunda persona, “Rosa divina ... eres ... tu fragant.” En los dos tercetos anteriormente citados, se continua el uso del apóstrofe, “tu pompa, ... desdeñas, ... de tu caduco ser das,” y el apóstrofe del último verso que, al mismo tiempo que es ejemplo de lenguaje *paradógico*, lo es también de *personificación*, “viviendo engañas y muriendo enseñas.”

El Barroco cultiva una especie de impresionismo que no refleja lo que el objeto es en realidad, sino lo que parece ser a los ojos del espectador, como es el tema de la falsa representación de una joven en el soneto “A un retrato.” En el soneto “A una rosa” hallamos de nuevo el carácter transitorio que lleva en sí toda impresión óptica. En él, primero censura a la rosa por su vanidad, luego el tono es más filosófico, es el tema del carácter transitorio de la vida, de la efímera juventud de la engreída joven frente a la certeza de la vejez y la muerte.

El Romanticismo

El siglo XIX fue testigo de varios movimientos artísticos y literarios que se sucedieron unos a otros. Los movimientos que nos conciernen, por su estrecha relación con el género poético, son el Romanticismo y el Modernismo. En ambos lados del Atlántico el mundo literario vio surgir verdaderas estrellas de la poesía que iluminaron el horizonte de poetas venideros siguiendo sus pasos bien entrado el siglo XX.

El Romanticismo se distingue por un marcado individualismo, subjetivismo, dramatismo, sentimentalismo, y una intensa focalización del “yo,” que puede ser igualmente apasionado por el ideal femenino que por la ansiada libertad. El poeta romántico viviría en un mundo contrastante, lleno de frustración y desengaño que se reflejaría en la visión trágica que tenía del mundo que le rodeaba.

La figura más representativa del movimiento romántico, no obstante, es un poeta que nació cuando el movimiento comenzaba a mostrar señales de decadencia y durante los años en que varios de los escritores románticos innovadores del romanticismo comenzaban a desaparecer. Por tal razón, y porque su lírica, más intimista, sencilla (en apariencia) y sentimental, difiere en ciertos aspectos de la romántica, más dramática y grandilocuente, se le denomina posromántico; el poeta no fue otro que Gustavo Adolfo Bécquer.

Considerado por muchos como el más grande poeta del siglo XIX, Bécquer, en la breve obra que nos dejó, contribuyó significativamente a cambiar el tema, el tono, y la estructura de la poesía moderna. Los estudiantes deben prestar atención al uso del cromatismo y a la musicalidad de sus versos como se puede observar en la “*Rima XI*.”

–Yo soy ardiente, yo soy morena,
yo soy el símbolo de la pasión,

de ansia de goces mi alma está llena.

¿A mi me buscas?

-No es a ti: no.

-Mi frente es pálida, mis trenzas de oro,

Puedo brindarte dichas sin fin.

Yo de ternura guardo un tesoro.

¿A mi me llamas?

-No: no es a ti.

-Yo soy un sueño, un imposible,

Vano fantasma de niebla y luz;

Soy incorpórea, soy intangible:

No puedo amarte.

-¡Oh, ven; ven tu! ⁹

En un análisis temático conviene que el estudiante se enfoque en el diálogo del poema, y en el vocabulario utilizado por el hablante. Aunque el uso del pronombre “yo” designa casi siempre al poeta, en este caso, sin embargo, el “yo” representa tres mujeres que dialogan y se brindan al poeta. A pesar del atractivo físico y del ofrecimiento de pasión y de dicha de las dos primeras, el poeta se siente atraído por la que se desvanece, por la que se le presenta como un ser etéreo, inaccesible, un sueño imposible. Es la imagen de la mujer inalcanzable, misteriosa, la deseada por él.

El Modernismo

Una década después de la muerte de Bécquer en 1870, surgieron en varios países de Hispanoamérica voces poéticas que influidas por Bécquer y por dos corrientes literarias francesas, el parnasianismo y el simbolismo, contribuirían a lo que algunos críticos de literatura consideran el primer movimiento literario con raíces hispanoamericanas: el Modernismo. Estos poetas fueron Julián del Casal y José Martí de Cuba, Manuel Gutiérrez Nájera de México, José Asunción Silva de Colombia, y la figura más representativa de este movimiento, Rubén Darío de Nicaragua.

La siguiente definición puede ayudar a los estudiantes a comprender las características modernistas,

El Modernismo revitaliza y transforma los modos de expresión. Conserva, al mismo tiempo, preocupaciones y actitudes románticas, como el culto a la muerte o los sentimientos de descontento y melancolía. ... Los modernistas adoptaron del parnasianismo el culto a la belleza, la inclinación hacia los temas históricos y la evocación de épocas pasadas. De los simbolistas aprendieron a valorar el sonido y el ritmo, siguiendo a Paul Verlaine, quien

prescribía: “de la musique avant toute chose,” a cultivar la metáfora con Stéphane Mallarmé, a emplear las sinestesias o correspondencias entre las sensaciones con Charles Baudelaire y Arthur Rimbaud.¹⁰

Las estrofas seleccionadas a continuación pertenecen al poema lírico-narrativo, “Los zapaticos de rosa” de José Martí. Esta joya literaria es un buen ejemplo de la humanidad del poeta y de su lenguaje poético, a la vez sencillo y metafórico. El poema, escrito en octosílabos, trata de una niña rica, Pilar, que va con su madre a la playa a estrenar unos zapaticos nuevos. Estando allí rodeada de personas vestidas con elegancia decide irse a la parte donde “la arena es más blanca,” el blanco como símbolo de pureza de las niñas que juegan allí “donde se sientan los pobres.” El tiempo pasa y Pilar no regresa, hasta que finalmente la madre puede divisarla en la distancia,

Y cuando el sol se ponía
detrás de un monte dorado,
un sombrerito callado
por las arenas venía.

Mientras el estudiante está interpretando y analizando el lenguaje poético del poema, a la vez está creando en su mente una imagen visual de una niña caminando silenciosamente en los últimos rayos del atardecer. ¿Qué nos revela el verso “un sombrerito callado” de los sentimientos de Pilar? Un análisis estilístico nos revelaría lo siguiente: Existe una comparación metafórica entre sombrero y niña; el adjetivo “callado” es también una personificación (“somerito callado”). El poeta al darle a Pilar el nombre de “somerito” ha creado una relación real entre sombrero y Pilar, por lo tanto, “somerito” es también una metonimia. El tono del poema ha cambiado, de la alegre despedida de Pilar cuando se iba a “la barranca de todos,” a su regreso, se hace evidente que su estado de ánimo no es el mismo. Leamos los versos cuando se despide de su madre,

Le llega a los pies la espuma:
gritan alegres las dos:
y se va, diciendo adiós,
la del sombrero de pluma.¹¹

El tono se ha vuelto melancólico, como puede apreciarse en los adjetivos contrastantes, “gritan alegres” y “somerito callado.”

Poesía vanguardista

La primera mitad del siglo XX fue rica en producción poética en ambos lados del Atlántico. Poetas vanguardistas surgieron en casi todos los países de habla hispana. Un representante de poesía vanguardista de la Generación del 27 en España fue Federico

García Lorca, uno de los grandes poetas españoles del siglo XX. Su poesía es muy variada, llena de imágenes sensoriales, de cromatismo, del uso de la sinestesia, de varios símbolos sensoriales o relativos a la naturaleza, que repite tanto en su obra dramática como en la obra poética. García Lorca utilizaba temas como el del gitano que, idealizado por él, repetirá a menudo en *Romancero gitano*, así como la constante alusión a la naturaleza que puede observarse a través de toda su obra, y la frecuente mención a las ciudades o nos de Andalucía.

Método de enseñanza

Desde la primera semana del curso escolar, se hace énfasis en lo siguiente:

1. La lectura de teorías poéticas, aunque de modo muy conciso y claro, para que los estudiantes puedan entenderlas.
2. El aprendizaje a través de la práctica, del tema, del tono, del uso de imágenes poéticas y figuras retóricas de toda creación literaria. Es decir, que aunque se comience con una obra en prosa (novela, cuento), o con un drama (comedia, tragedia), el proceso es siempre igual, se interpreta y analiza el lenguaje.
3. Cuando se comienza con la poesía, los estudiantes deben primero aprender los pasos para poder efectuar un análisis literario, con el fin de practicarlos debidamente. Luego, y con motivo de introducción a la poesía, los estudiantes leen y analizan el “Poema 20” del poeta vanguardista chileno Pablo Neruda, por el gran número de imágenes poéticas y figuras retóricas que les sirve para poner en práctica lo aprendido. A continuación unos ejemplos del lenguaje figurativo:
 - **el hipérbaton** — “Escribir, por ejemplo: ‘La noche está estrellada, y tiritan, azules, los astros, a lo lejos’.”
 - **la sinestesia** — “Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.”
“Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.”
 - **la aliteración** — “Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.”
 - **la antítesis** — “La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.”
 - **la paradoja** — “Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.”¹²

Cuando se determina que los estudiantes pueden manejar los términos literarios con soltura y llevar a cabo un análisis interpretativo de la poesía, se suele estudiar los siguientes poemas: “Tu me quieres blanca” de Alfonsina Storni, el “Poema 20” de Neruda, las *Rimas* de Bécquer, algunos de los *Versos sencillos* de José Martí, y uno de los sonetos de Sor

Juana Ines de la Cruz. No obstante, es probable que con la nueva lista de lectura, sea más adecuado estudiar los poemas en orden cronológico, empezando por los Romances.

Conclusión

Teniendo en cuenta que algunos de los estudiantes se sentirán intimidados al enfrentarse con poemas difíciles, especialmente si alguno de ellos nunca ha emprendido el análisis de un poema, la meta de la enseñanza debería incluir los siguientes puntos:

1. transmitirle a los estudiantes el interés y el entusiasmo que uno, como profesor y como lector, tiene por la poesía;
2. hacerles entender que, con el conocimiento de los términos literarios, los estudiantes tienen las herramientas necesarias para enfrentarse a cualquier poema;
3. hacer que los estudiantes practiquen a menudo el análisis de la obra literaria;
4. aplicar la interpretación del lenguaje poético a toda obra literaria en la clase (puede ser de cualquier género); y
5. finalmente, y para concluir, mantener la actitud en la clase de que el análisis literario, tanto para los estudiantes como para el profesor, debe ser un proceso de descubrimiento.

Notas

1. Rafael Lapesa, *Introducción a los estudios literarios*, 2a ed. (Madrid: Ediciones Cátedra, 1979), 9-11.
2. Ibid., 12.
3. Ibid., 17.
4. E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter, *Cómo se comenta un texto literario*, 5a ed. (Madrid: Ediciones Anaya, 1969), 106-8.
5. Angel del Río, *Antología general de la literatura española* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960), 267.
6. Ibid., 62.
7. Sor Juana de la Cruz, *Obras completas* (Mexico: Porrúa, 1989), 134.
8. Ibid., 135.
9. Gustavo Adolfo Bécquer, *Rimas y leyendas*, Edición de José Ángel Crespo Lloreda (Madrid: Grupo Anaya, 1989), 43-4.
10. Raquel Chang-Rodriguez y Malva E. Filer, *Voces de hispanoamérica* (Boston: Heinle & Heinle, 1988), 217-18.
11. José Martí, *Obras literaria* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1978), 98-99.
12. Chang-Rodriguez y Filer, *Voces*, 417-18.

The Teaching and Interpretation of Poetry

Andrew Debicki
University of Kansas
Lawrence, Kansas

Meaning and Experience in Poetry

A modern critic begins his definition of poetry by noting that a poem communicates to its readers a full experience, in all its conceptual, emotional, and sensorial dimensions.¹ Elaborating on this definition, we might say that a poem strives to go beyond ordinary conceptual language and conveys, through its words and its form, all those shadings of an experience that would be lost in a straightforward narration of that experience.

For many students, “meaning” refers to facts and ideas and is limited to physical and social sciences, and perhaps to philosophy and history. Yet, if we were to ask a student what made a particular experience meaningful, an answer stated entirely in terms of ideas and facts would be incomplete. A fuller answer would have to involve attitudes, feelings, and sensations—subjective realities—but the very process of describing them would rob the experience of its immediacy and would make the communication incomplete. At this point, the student might try to recreate, through word selection, analogy, and sound, that complex of ideas, sensations, and feelings that the experience represented, whether it be in rhymed or unrhymed language—and he or she would then take on the task of the poet.

“Las ascuas de un crepúsculo dorado,”² a short poem by Antonio Machado, illustrates how poetry conveys experience. This text can initiate a unit on poetry. It is simple and clear on the literal level and shows how words and poetic devices embody feelings.

The poem sketches a scene at sunset. Without intricate devices or any complexities, it conveys, as Carlos Bousoño has noted, a definite feeling of heaviness and a negative vision, perhaps a sense of loss.³ When I ask students to express what they feel upon reading it, negative terms abound. In trying to clarify how such feelings are evoked, we note the frequency of words connected with darkness and negativity: “morado,” “negro,” and “sombra.” When the red sunset is described as embers, this description emphasizes its role as an ending, a diminishing; the reference to a grove of cypresses might evoke an image of a cemetery for a Spaniard (since cemeteries are often lined with *cipreses*). The selection of vocabulary and its gloomy effects are more noticeable because the accents fall, precisely, on “ascuas,” “crepúsculo,” “morado,” “negro,” and “sombra.” And “agua muerta,” although it is a set phrase meaning “still water,” conjures up an echo of death. The poem is an excellent example of how word selection and rhythm create a subjective experience.

These effects are supported by the poem's structure. The work begins by focusing on the horizon far away and then gradually brings us forward to the cypress grove, the fountain, and the statue. Like a movie camera zooming in, it brings us closer, only to end on the absolute stillness of the water—and on the word “muerta.” Note that the poem is written in eleven-syllable lines (a “learned” rhythm in Spanish). It ends, however, with a shorter, seven-syllable line. This creates a ponderous effect on the text and a slowing down at the end, in addition to a version of a traditional Spanish form, a combination of seven- and eleven-syllable lines.

The gloominess of the poem is counterbalanced, to some extent, by the fountain, the statue of Cupid, and the reference to a dream. The words “alado” and “desnudo,” as well as “Amor,” evoke a sense of life. Class discussion might center, indeed, on the contrast between these words and the ones noted previously. Students more disposed to an optimistic view will point to “alado” and “Amor” to argue against those readers stressing the poem's gloomy effect. In the final analysis, the positive terms seem to become submerged, just as the Amor turns out to be but a stone statue and its dream a silent one. But there is a certain tension engendered here (much as there is tension within almost any vision we might have of an experience).

Where does all of this leave us? The poem, a sketch of a sunset, evokes in us a mood of stillness and gloom, associations of loss, perhaps even of death. It embodies, in words, a basic feeling that we all have of time passing and things ending, balanced to some degree by an overwhelming sense of life. It would be a mistake, I think, to formulate the poem's meaning in more conceptual terms, or to see in it some message about death and finality. Its value lies, rather, in recreating within us a mood.

Finding Meaning through the Use of Analogy

Poetry works not just by description and word selection, but also by analogy: the impact of one element of reality likened to another, either explicitly (via simile) or implicitly (via metaphor). Students are often uneasy with metaphors and similes since they are used to reading for plot and facts, but they will be reassured by being reminded that such analogies commonly appear in daily speech. Analogies communicate more meaning than direct statements: for example, “She wore a striped dress” conveys a fact and nothing else; “In that striped dress, she looked like a prancing zebra” expresses some of the speaker's feelings about the colorfulness, vitality, and perhaps the oddity of the woman's appearance. Metaphors and similes not only define an object, but by juxtaposing it with another, they create a relationship between them, making us see them in a new way. They shake us out of our pragmatic way of viewing reality and can help us see things more imaginatively, more playfully, and with greater enjoyment.

The effects of metaphor are well illustrated in the beginning of the poem “35 bujías,” written in the 1920s by Pedro Salinas.

Si. Cuando quiera yo
 la soltaré. Está presa
 aquí arriba, invisible.
 Yo la veo en su claro
 castillo de cristal, y la vigilan
 —cien mil lanzas— los rayos
 —cien mil rayos— del sol. Pero de noche,
 cerradas las ventanas
 para que no la vean
 —guiñadoras espías— las estrellas,
 la soltaré. (Apretar un botón.)
 Caerá toda de arriba
 a besarme, a envolverme
 de bendición, de claro, de amor, pura.⁴

(Reprinted with the permission of the Mercedes Casanovas Agencia Literaria)

By comparing the light that can come from a light bulb in a ceiling fixture to a princess, the poem forces us to see it in a new and unexpected way. Instead of an ordinary happening that we take for granted, the turning on of the light becomes something magical and delightful, akin to the arrival of a beautiful woman at the male speaker's behest. The possibility of obtaining something so wonderful by the simple act of touching a switch highlights the miraculous nature of a phenomenon of our modern world: electric light. (The poem's impact would have been particularly strong in 1920s, when the light from a 35-watt bulb would have been a novelty.) By comparing the bulb to a glass castle imprisoning the woman (light) whom he summons, the speaker evokes the remote world of medieval stories and the traditional tale of a princess rescued by a hero, intensifying the sense of romantic fantasy.

There is, however, another dimension to this metaphor and poem. By making himself into a powerful hero who summons the light-princess at will, the speaker may also lead us to react against him and to judge his somewhat arrogant (and sexist) pride at controlling another human being (and a modern discovery). The poet may have invented this self-satisfied speaker not only to make us consider a modern invention in a new and exciting way but also to offer a subtle, ironic perspective on modern man's confidence in his control of his world. The metaphor has taken us beyond a literal vision of our reality to a complex vision and experience, not reducible to any simple message.

The poem raises, therefore, another issue: When reading a poem, students often assume that the voice speaking is the poet's voice. Yet in a poem, as in a short story or novel,

perspective and point of view are often manipulated for artistic effect. This is most evident in dramatic monologues, but occurs in other kinds of poems as well.

The transformation of a literal reality by personification and metaphor can produce widely differing effects. In Federico García Lorca's "Las seis cuerdas," it highlights the subjective values engendered by guitar music.

La guitarra
hace llorar a los sueños.
El sollozo de las almas
perdidas
se escapa por su boca
redonda.
Y como la tarántula
teje una gran estrella
para cazar suspiros,
que flotan en su negro
aljibe de madera.⁵

From the outset, the personification of the guitar and its active role give it prominence over the guitarist or the setting. The guitarist is never mentioned directly; only his hand playing the strings is alluded to by the image of the tarantula. The focus falls on the music and its effect.

From the beginning, the guitar's song is likened to crying that exteriorizes dreams and suggests the whimpering of lost souls. The music gives expression to feelings that cannot be explained or easily conveyed. The metaphor is objectively based: a guitar's sound comes out of its sound hole or "mouth." The final image of the guitar as a well from which sighs come develops the same metaphor and stresses the instrument's value in evoking hidden feelings.

The image of the tarantula in line 7 may well cause surprise. It can be explained literally as a reference to the guitarist's hand playing the guitar, with motions that resemble the spider's weaving of its star-shaped web. Its initial effect, in any event, introduces an element of menace. Yet the image of a tarantula weaving a star suggests that something ugly and dangerous can produce beauty. This image advances the theme observed earlier in the poem: the magical capability of the guitar to express hidden feelings and produce beauty.

We could also comment on other aspects of the poem: the use of parallel short lines of verse (lines 4 and 6), which stresses the link between the objective reality ("boca redonda") and the subjective feelings ("almas perdidas"); the way in which subjectivity is

highlighted by “llorar” and “sollozo”; and a shift in emphasis from the expression of emotions in the first part of the poem to the objectification of these emotions in beauty in the latter section. All of this, however, would merely confirm the experience conveyed by the metaphor. “Las seis cuerdas” gives us an excellent example of the use of metaphor in Lorca’s poetry and illustrates one of his main themes: the value of art overcoming the limitations of life.

Reaching Beyond Meaning

The discussion of a metaphoric poem, and especially one in which unusual comparisons appear, often triggers in students the question: “But did the poet really mean all this?” Behind that question, of course, lurks the desire to find clear and logical explanations of “meaning.” When such a question arises, I try to turn it around and ask the students if they always know, logically, what they “mean” whenever they convey an experience, especially a subjective one. In that fashion I make them think about the impossibility of logically understanding all intentions and about how many of our many intentions can be unconscious or subconscious. I suggest that a poet may be successful precisely when, while not understanding logically an experience, she or he can somehow find the words and the form that will embody that experience in a poem.

For similar reasons, I avoid excessive use of the word “symbol” in the earlier stages of the study of poetry. Ultimately, this term can be useful if we do not limit its definition to simple one-to-one correspondences between an element in the poem and an abstract idea. Students often want to see elements in a poem as symbols in order to simplify the poem and reduce it to a conceptual statement. This process diverts them from the very sense of the work as a verbal embodiment of an experience.

The way a poem reaches beyond conceptual language and meaning can be illustrated by Miguel de Unamuno’s “La oración del ateo.” If the poem is read after some of Unamuno’s prose, students already will be aware of the author’s struggle to find faith and his constant playing off of this search against his fear and skepticism. The poem turns this struggle into a dramatic experience.

Oye mi ruego Tú, Dios que no existes,
y en tu nada recoge estas mis quejas,
Tú que a los pobres hombres nunca dejas
sin consuelo de engaño. No resistes

(5) a nuestro ruego y nuestro anhelo vistas.
Cuando Tú más de mi mente más te alejas,
más recuerdo las plácidas consejas
con que mi ama endulzóme noches tristes.

(10) ¡Qué grande eres, mi Dios! Eres tan grande
que no eres sino Idea; es muy angosta
la realidad por mucho que se expande

para abarcarte. Sufro yo a tu costa,
Dios no existente, pues si Tú existieras
existiría yo también de veras.⁶

(Reprinted with permission of Miguel de Unamuno Adarraga)

The experience begins with the title, which invites readers to ask, “Why would an atheist, who does not believe in God, pray?” We enter the poem intending to discover just what this person’s beliefs might be and whether he really is an atheist. The first half-line implies an affirmative answer: By talking to God, the speaker would seem to accept God’s existence. But this half-line is immediately undercut by the next, with its assertion of God’s nonexistence. Line 2 puts together belief and disbelief within one image, puzzling us even more: How can one collect complaints in one’s “nothingness”? Lines 3 and 4 continue the pattern of successive assertion and denial: Reading line 3 alone, we see it as a positive declaration of God’s value; running into line 4, however, the poem’s statement turns into a denial, since God’s consolation is only a trick. By leading the reader back and forth in this fashion, the text not only confuses and twists the reader’s desire to get a clear picture of the speaker’s beliefs, but also involves the readers in the speaker’s anguished ambivalence.

In lines 9–14 the poem moves to a paradoxical resolution of sorts. On the one hand, the speaker asserts that God is great and that reality is too narrow to encompass God; on the other, he states that God is only “Idea” and lies outside reality. Readers can tilt the paradox either way: They can assert that “Idea,” which might echo Plato, is very affirmative, or, instead, stress the way in which God cannot be seized. In the last line, the paradox continues as the speaker continues addressing a being he sees as *inexistente*.

By now we can understand why he is suffering, caught in a contradiction he cannot resolve. The very last phrase, however, is perplexing: Does it mean that the speaker does not exist? Since he has spoken the poem, he must exist at some level; does it mean that God, also, must exist? Or is it that by using the term “de veras” the speaker suggests that his own existence is partial and illusory? No one of these three interpretations can be proved better than the others. Readers are left juggling all of them, just as they have been juggling the issue of God’s existence throughout the poem. The poem’s unity lies in the speaker’s experience of the conflict between faith and disbelief.

This poem is a traditional sonnet. Its fourteen hendecasyllabic lines follow an exact rhyme scheme (ABBA, ABBA, CDC, DEE); its statement of the paradox is developed in the

quartets and resolved in the tercets. This rigid form both controls and contrasts with the speaker's confusion and anxiety, and echoes his desperate effort to give form to his vision. (In teaching poetry, I emphasize that formal devices can intensify the reader's experience, but I do not stress formal devices for their own sake.)

What has this text communicated to us? Certainly not an affirmation of God's existence or nonexistence, nor a resolution of the speaker's doubts. Instead, it has dramatized those doubts for us and involved us in all of the paradoxes and anxieties that this speaker feels. I often suggest to my students that the poem is more valuable for a reader who has not gone through religious doubt and anguish, because it makes such a reader understand much better the experience of someone who has.

This brings us to a key function of poetry. By communicating experiences, a poem can expand the range of its readers' lives. Each person can know personally but a few places, participate in just so many events, meet only so many people. The world of meanings directly accessible is limited. A reader of many great poems, however, has access to thoughts, feelings, and emotions that would not otherwise be a part of their experience. This function is especially true in our field: By introducing our students to poems of the Hispanic world, we lead them to experience the subjective realities of a culture different from their own.

Notes

1. Carlos Bousoño, *Teoría de la expresión poética*, 4th ed. (Madrid: Gredos, 1966), 18–29.
2. The text of “Las ascuas de un crepúsculo dorado” is available in all editions of Machado’s complete works as well as the following URLs:
<http://www.poesia-inter.net/amach032.htm>
<http://www.artegnos.com/Relatos.htm>
<http://www.articuarius.com/html/magazine/arte/articulo2.asp?articulo=9610&pagina=3>
3. Bousoño, *Teoría*, 140–48.
4. Pedro Salinas, *Poesías completas*, 2nd ed. (Barcelona: Barral Editores, 1975), 136. The poem comes from the volume *Seguro azar*, which contains works written between 1924 and 1928.
5. Federico García Lorca, *Obras completas* (Madrid: Aguilar, 1957), 241–42. The poem comes from the book *Poema del cante jondo*.
6. Miguel de Unamuno, *Antología poética* (Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1946), 59.

Sor Juana Inés de la Cruz: “Hombres necios...”

Gustavo Fares

Lawrence University

Appleton, Wisconsin

Los estereotipos

Duración de la actividad: de 1 a 5 sesiones, de acuerdo al número de ejercicios que se quieran utilizar. Puede ser dividida en segmentos pequeños.

Objetivos

- El objetivo cultural de esta actividad es descubrir cómo un poema comunica los estereotipos de una sociedad sobre hombres y mujeres, y examinar si esos estereotipos son los mismos que aún tenemos nosotros.
- El objetivo de lengua es escribir una composición corta en equipos sobre el tema del poema.
- El objetivo gramatical es acrecentar el vocabulario del estudiante, aprender sobre recursos poéticos, y practicar estructuras gramaticales.

Vocabulario y gramática:

- Principiantes: adjetivos descriptivos, tiempo presente.
- Intermedios: además, uso de los tiempos pasados, mandatos.
- Avanzados: además, subjuntivo, conectores, pronombres.

Extensión:

Depende del nivel: Extensión sugerida (en número de palabras): Principiantes: 75, Intermedios: 125, Avanzados: 200.

Organización:

En el nivel de **principiantes**, los estudiantes pueden utilizar la siguiente organización:

- Título o oración introductoria(s)
- Sub-tópico 1:
- Sub-tópico 2:
- Conclusión

En el nivel de **intermedios** y **avanzados**, los estudiantes pueden utilizar la siguiente organización:

- Introducción
- 4 sub-tópicos
- Conclusión

Materiales:

- Lista de palabras de transición
- Proyector
- Rúbricas (opcional)
- Hoja de acetato transparente y marcadores para escribir en ella (opcional)

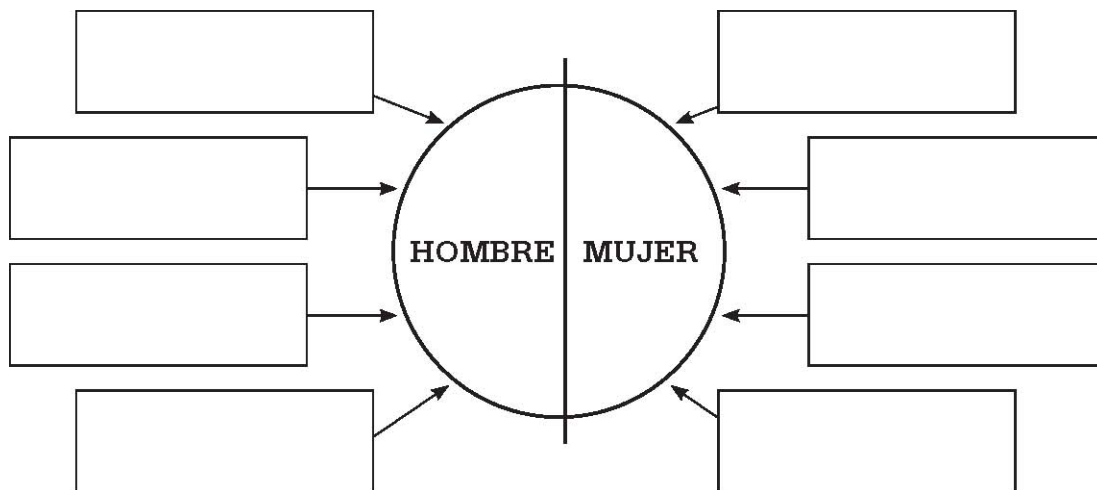
Actividades

Pasos

- A. Antes de leer**
- B. A leer!**
- C. A escribir!**
- D. Después de leer y de escribir**

A. Antes de leer

1. Lluvia de ideas Invite a los estudiantes a hablar entre ellos sobre estereotipos basados en su género. Pueden usar el siguiente cuadro.



2. Listas de Palabras

Pida a los estudiantes que ordenen las palabras de acuerdo al tiempo en que se usan.

Estereotipos de hombre

Antes

Ahora

Estereotipos de mujer

Antes

Ahora

Pídeles que hablen de situaciones en que han sentido que se trataron por los estereotipos y no por su valor como persona. ¿Qué hicieron cuando sucedió, o qué harían si les sucediera?

3. Antes de leer el poema, los estudiantes deben contestar las siguientes preguntas en equipos.

- a) ¿De qué se trata este poema, de acuerdo con el encabezamiento?
- b) ¿Qué sabes de Sor Juana?
- c) ¿Qué sabes de la sociedad de su época?
- d) ¿Cómo se trataba a las mujeres en esa sociedad? ¿Y ahora?
- e) ¿Qué es una comparación?
- f) ¿Qué es una sátira?
- g) ¿Qué es una metáfora? ¿Un símil? ¿Una figura retórica?
- h) ¿Qué es la rima? ¿Cuántos tipos conoces?

Invite a los estudiantes a leer **el título** del poema y pregunte acerca de qué les parece que se trata el poema. ¿A qué se refiere la poeta?

B. A leer!

Reparta una fotocopia del siguiente texto por Sor Juana.

Texto

Sor Juana Inés de la Cruz ¹

(Juana de Asbaje y Ramírez; ¿1651?-1695)

Arguye de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres que en las mujeres acusan lo que causan.

<p>Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón, sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis:</p>	<p>5</p>	<p>¿Pues cómo ha de estar templada la que vuestro amor pretende, si la que es ingrata ofende y la que es fácil, enfada?</p>	<p>40</p>
<p>si con ansia sin igual solicitáis su desdén, ¿por qué queréis que obren bien si las incitáis al mal?</p>	<p>5</p>	<p>Mas entre el enfado y pena que vuestro gusto refiere, bien haya la que no os quiere y quejaos en hora buena.</p>	<p>45</p>
<p>Combatís su resistencia, y luego, con gravedad decís que fue liviandad lo que hizo la diligencia.</p>	<p>10</p>	<p>Dan vuestras amantes penas a sus libertades alas, y después de hacerlas malas las queréis hallar muy buenas.</p>	<p>45</p>
<p>Parecer quiere el denuedo de vuestro parecer loco, al niño que pone el coco y luego le tiene miedo.</p>	<p>15</p>	<p>¿Cuál mayor culpa ha tenido en una pasión errada: la que cae de rogada o el que ruega de caído?</p>	<p>50</p>
<p>Queréis, con presunción necia, hallar a la que buscáis, para pretendida, Tais, y en la posesión, Lucrecia.</p>	<p>20</p>	<p>¿O cuál es más de culpar, aunque cualquiera mal haga: la que peca por la paga o el que paga por pecar?</p>	<p>55</p>
<p>¿Qué humor puede ser más raro que el que falta de consejo, él mismo empaña el espejo y siente que no esté claro?</p>	<p>25</p>	<p>Pues ¿para qué os espantáis de la culpa que tenéis? Queredlas cual las hacéis o hacedlas cual las buscáis.</p>	<p>60</p>
<p>Con el favor y el desdén tenéis condición igual, quejándoos, si os tratan mal, burlándoos, si os quieren bien.</p>	<p>25</p>	<p>Dejad de solicitar, y después, con más razón acusaréis la afición de la que os fuere a rogar.</p>	<p>65</p>
<p>Opinión ninguna gana, pues la que más se recata, si no os admite, es ingrata y si os admite, es liviana.</p>	<p>30</p>	<p>Bien con muchas armas fundo que lidia vuestra arrogancia, pues en promesa e instancia juntáis diablo, carne y mundo.</p>	<p>65</p>
<p>Siempre tan necios andáis que, con desigual nivel a una culpáis por cruel y a otra por fácil culpáis.</p>	<p>35</p>		

1. Los estudiantes lo leen y, en grupos pequeños, deciden qué tipo de poesía es, justificando su decisión. Hablan también de los recursos poéticos y del lenguaje que encuentran en sus análisis.
2. Divida la clase en grupos de tres o cuatro estudiantes. Cada grupo tiene que leer una o dos estrofas y hacer lo siguiente:
 - Subrayar las palabras que desconozcan y resolver sus problemas de vocabulario con los compañeros de su grupo.
 - Identificar los recursos poéticos y el lenguaje de la poeta para transmitir los estereotipos del hombre y de la mujer de su época.
 - Señalar las estructuras gramaticales que se repiten en el texto que leyeron.
3. Cada grupo comparte con la clase sus hallazgos. Ahora la clase está lista para analizar el poema, juntos.

Pregunte a los estudiantes cuál creen que es el mensaje que la poeta quiere compartir con el lector y cuál es su interpretación personal del poema.

Algunas preguntas que pueden guiar la lectura son:

- ¿De qué o quién habla la voz poética?
- ¿A quién le habla?
- ¿Cuál crees que es el mensaje?
- ¿Han cambiado mucho los estereotipos de hombres y mujeres?
- ¿Cuál es el tono del poema? (Amigable, satírico, enojado, burlón, etc.)
- ¿Qué recursos se usan para obtener ese tono y transmitir el mensaje?
- Dé ejemplos de
 - Metáfora
 - Símil
 - Una figura retórica
 - Rima

C. A escribir!

1. En equipos: Ahora los estudiantes ya están listos para comenzar el proceso de escribir una composición en grupos. Las siguientes preguntas pueden ayudarles a escribirla.
 - ¿De qué acusa la poeta a los hombres en general? ¿Y específicamente?
 - ¿Qué hacen ellos?
 - ¿Cuáles son algunos de los estereotipos que los hombres tienen de las mujeres en la época de Sor Juana? ¿Y las mujeres de los hombres? ¿Son todos iguales?

- ¿Cómo usa la poeta el tono satírico?
- ¿Qué les aconseja a los hombres?
- ¿Si ellos la obedecieran, cómo mejorarían las relaciones entre los géneros?
- ¿Te han tratado alguna vez de acuerdo al estereotipo que la sociedad tiene de hombres y mujeres?
- ¿Fue una experiencia buena o mala? ¿Por qué?
- ¿Qué propones hacer para cambiarla?
- Déle unos consejos a una persona del sexo opuesto para mejorar las relaciones entre hombres y mujeres y derribar los estereotipos.

D. Después de leer y de escribir

1. Compartir con el equipo

Se organiza una puesta en común en grupos pequeños para revisar los poemas así como las cuestiones léxicas que hayan surgido y las estructuras que los alumnos hayan localizado en el poema.

2. Compartir con la clase

Con la autorización del estudiante, haga que algunos estudiantes lean sus poemas. La clase escucha, toma notas y da impresiones oralmente acerca de los ejercicios personales.

3. Reflexión

- ¿Qué cosas nuevas has aprendido sobre este tema?
- ¿Qué palabras nuevas has aprendido al escribir sobre este tema?
- ¿Qué aspectos gramaticales has mejorado o aprendido?
- ¿Cómo ha cambiado la organización de tu composición?

4. Evaluación

Se ha estado haciendo evaluaciones informales en clase todo el tiempo durante las actividades. Continúe reflexionando y evaluando para que todos puedan intervenir en el proceso y así aprender.

Una actividad sugerida puede ser que, con permiso del estudiante, el instructor selecciona unas muestras para mostrarlas a la clase mediante un proyector. Se pueden subrayar áreas con problemas y todos los estudiantes pueden ofrecer sugerencias para superarlos. Esto ayudará en futuras tareas.

5. Las rúbricas (actividad opcional)

Se distribuyen las rúbricas usadas para calificar la composición del examen de AP y se habla con los estudiantes de las mismas, así como de otros métodos para evaluar los ejercicios escritos.

Ahora vamos a utilizar las Rúbricas que te ha dado el/la profesor(a) para evaluar estas composiciones; a trabajar!

6. Repaso gramatical

Vocabulario nuevo que has aprendido

Formas de tú/ vosotros/ usted

Mandatos

Prenombres de objeto

Prenombres relativos e interrogativos (que, cuyo, etc.)

Some transitional words and phrases

Introducing the CAUSE of a condition or situation

porque	because
como	as, since
ya que, puesto que	since
debido a (que), a causa de (que)	due to, because of

Introducing the EFFECT of a condition or situation

así (que)	thus
por lo tanto, por consiguiente	therefore
por eso	that's why, for that reason

Introducing a CONTRAST

a diferencia de	in contrast to
a pesar de (que)	in spite of
al contrario	on the contrary
aunque	even though, although
en cambio	however
sin embargo	nevertheless, however
por otro lado	on the other hand

Introducing a SIMILARITY

del mismo modo	similarly, in the same way
de la misma forma / manera	
asimismo	likewise
tal como	just like, just as

Providing ADDITIONAL INFORMATION

además (de)	besides, furthermore, moreover
-------------	--------------------------------

RESTATEMENT

es decir, o sea	that is to say, in other words
-----------------	--------------------------------

GENERAL STATEMENT

en general	in general
generalmente	generally, usually

SPECIFIC STATEMENT

por ejemplo	for example, for instance
-------------	---------------------------

ASSIGNING ORDER

primeramente, en primer lugar	in the first place
al principio	in the beginning
después, luego	later, then
al final, finalmente	in the end, finally
en conclusión, para concluir	in conclusion

Rubrics

AP® Spanish Language 2004 Scoring Guidelines²

Composition

- 9 Demonstrates *Excellence* in Written Expression
- Relevant, thorough, and very well-developed treatment of the topic
 - Very well organized
 - Control of a variety of structures and idioms. Occasional errors may occur, but there is no pattern
 - Rich, precise, idiomatic vocabulary; ease of expression
 - Excellent command of conventions of the written language (orthography, sentence structure, paragraphing and punctuation)
- 7-8 Demonstrates *Good to Very Good Command* in Written Expression
- Relevant and well-developed treatment of the topic
 - Well organized
 - Evidence of control of a variety of structures and idioms, although a few grammatical errors may occur, good to very good control of elementary structures
 - Considerable breadth of vocabulary
 - Conventions of the written language generally correct
- 5-6 Demonstrates *Basic to Good Competence* in Written Expression
- Relevant treatment of the topic
 - Adequate organization
 - Errors may occur in a variety of structures
 - Appropriate vocabulary; occasional second language interference may occur
 - May have errors in conventions of the written language
- 3-4 Suggests *Lack of Competence* in Written Expression
- Relevant to the topic
 - May have inadequate organization
 - Frequent grammatical errors may occur even in elementary structures; there may be some redeeming features, such as correct advanced structures
 - Limited vocabulary; frequent second language interference may occur
 - Frequent errors in conventions of the written language may be present
- 1-2 Demonstrates *Lack of Competence* in Written Expression
- Minimal relevance to the topic
 - May be disorganized
 - Numerous grammatical errors impede communication
 - Insufficient vocabulary; constant second language interference
 - Pervasive errors in conventions may interfere with written communication
- 0 Contains Nothing that Earns Points
- Blank or off-task; or mere restatement of the question; or completely irrelevant to the topic
- OJO: Scores may be lowered on papers shorter than 200 words

Notes

1. Available at users.ipfw.edu/jehle/poesia/hombresn.htm.
2. 2004 AP Spanish Literature Scoring Guidelines, as well as more current Scoring Guidelines, are available online at AP Central at apcentral.collegeboard.com/spanlit.

Garcilaso y Góngora frente a frente: dos variantes de un mismo tema renacentista

Salvatore Poeta
Villanova University
Villanova, Pennsylvania

Available at apcentral.collegeboard.com/spanlit

Introducción

Los temas gemelos del “Carpe diem” y del “Collige virgo rosas” tienen sus raíces en los cultos míticos de Adonis y Venus y en la celebración de la fecundidad de la primavera, de la juventud y de la vida.¹ La belleza física femenina, como la de la rosa, es decir, de la Naturaleza, es de breve duración que no resiste la llegada de la noche y del frío; más allá está la vejez, el invierno, en el que cesa la alegría fecunda de la Naturaleza y donde nos aguarda la muerte, la tiniebla; gocemos, pues, de este mayo de rosas, ya que no podemos evitar las nieves de diciembre ni la nada de sombras. Ausonio, en su “De rosas nascentibus,” parece ser el primer poeta clásico a recoger estos motivos en su lírica al afirmar: “Coged las rosas vos, que vais perdiendo/mientras la flor y edad, señora, es nueva/y acordaos que va desfalleciendo/vuestro tiempo y que nunca se renueva” (Escandón 38).

No obstante los versos de Ausonio, la mayoría de las veces que se presenta en la literatura castellana el tema de la brevedad de la vida y de la necesidad de aprovecharla para el placer es por influencia de Horacio, en cuyas odas morales el tema del “Carpe diem” sirve de piedra de toque. En su “Oda a Leuconoe” se lee: “El tiempo huye; lo que más te importa/ Es no poner en duda tu provecho;/Coge la flor que hoy nace alegre, ufana,/ ¿Quién sabe si otra nacerá mañana?” (Escandón 42-43).

Más allá de las directas traducciones de los clásicos por parte de poetas castellanos medievales, el poeta que recoge e introduce el motivo del “Carpe diem” a España en la manera más íntegra y artísticamente lograda es, sin lugar a dudas, Garcilaso de la Vega; el cual acude, a su turno, como fuente inmediata, al conocido soneto de Bernardo Tasso, cuyo primer verso es “Mentre che l’auro crin v’ondeggia intorno”.²

Ahora bien, no obstante la persistencia del “Carpe diem” y del “Collige virgo rosas” en la lírica de todos los países desde sus primeras manifestaciones clásicas, reducir estos motivos a orígenes y connotaciones exclusivamente literarios privaría al lector de sus decisivas directrices evolutivas en términos filosófico-morales, ético-religiosas e histórico-ideológicas. Esto sería precisamente el caso de España cuyo Renacimiento, como es bien reconocido, se funda en una ideología más bien teocéntrica que propiamente arregiada o

pagana. Consecuentemente, la imitación clásica del “Carpe diem” en la lírica española desde el siglo XV irá siguiendo dos líneas, la pagana y la ascética; que a veces corren paralelamente en cuanto a sus respectivas ideologías, y otras veces se cruzan y hasta se parodian mutuamente (Escandón). La vena ascética del “Carpe diem” y de la brevedad de la rosa puede trazarse, efectivamente, a fuentes bíblicas. Una de tantas referencias a la vida en términos florales se encuentra en Isaías XI donde se lee: “Toda carne es hierba, y toda su gloria como flor del campo. La hierba se seca y la flor se cae; porque el viento del Señor sopló sobre ella: ciertamente hierba es el pueblo.”³

Como contraste, pues, al paganismo garcilasiano con respecto al tratamiento del “Carpe diem” en la lírica española⁴, habría que acudir a Fray Luis de León, cuya lírica abraza una ideología propiamente ascética en cuanto al tema de la brevedad de la vida:

¿Qué vale el beber en oro
El vestir seda y brocado,
El techo rico labrado,
Los montones de tesoro?

¿Y qué vale si a derecho
os da pecho
El mundo todo y adora,
si a la fin dormís, señora,
En el solo y frío lecho? (Escandón 94)

Fernando de Herrera parece combinar las dos tendencias epicúrea y ascética del “Carpe diem” al introducir el motivo de la capacidad trascendental del amor; motivo lírico que llega a España por medio del grupo de poetas italianos denominado “stilnovisti”, pasando por Petrarca, hasta ser recogido, quizás más implícita que explícitamente, por Garcilaso de la Vega. Se trata, en fin, de un interesante cruce entre el tema de la brevedad de la belleza de la dama y de la perpetuidad del amor más allá de la muerte física de los amantes: “Y no por eso amor mudará el puesto;/Que el valor lo asegura y cortesía/Del ingenio y del alma la nobleza” (Escandón 98).⁵

Cristóbal de Mesa añade otro elemento original al cruce entre el aspecto físico o pagano y el espiritual o ascético del amor al destacar la permanencia que aporta el arte al sentimiento amoroso y a la belleza física de la dama en sus versos: “Siendo mi fe escudo en tantos daños,/Tu hoguera mi pecho y mi amor fuego,/Renacerás cual Fénix en mis versos.” (Escandón 105).

En seguida nos ocuparemos más directamente del tratamiento gongorino del “Carpe diem”, como máximo representante, el poeta cordobés, de la lírica española del barroco; baste por el momento con citar, junto con “Mientras por competir con tu cabello,” otros

dos sonetos de Góngora que se ocupan explícitamente del motivo del “Carpe diem”. Estos son: “Ilustre y hermosísima María” y “Ayer naciste y morirás mañana...”⁶

Francisco de Rioja, en su “Silva a la Rosa,” introduce al tema del “Carpe diem” cierta melancolía o lamentación resignada por la pérdida de la belleza futura, con claro intento por parte del poeta lírico de desahogarse y, así, provocando una reacción sentimental en el lector. Esta tendencia lacrimosa por parte del poeta lírico anticipa ya la desesperación amorosa del poeta romántico: “Tan cerca, tan unida/Está al morir tu vida,/Que dudo si en sus lágrimas la aurora/Mustia tu nacimiento o muerte llora” (Escandón 152).

Con Calderón de la Barca, como es de esperar, volvemos a un enfoque propiamente ascético del “Carpe diem” y, de acuerdo con la tendencia expresiva del barroco a base del “complexio oppositorum” de sus elementos, la rosa pasa a ser una abstracción cuyo resplandor explícitamente culterano o estético trasciende la esencia natural del mundo floral representada más frecuentemente en la lírica española del llamado “primer Renacimiento”:

Este matiz que al cielo desafía
Iris listado de oro, nieve y grana,
Será escarmiento de la vida humana,
¡Tanto se emprende en término de un día!

A florecer las rosas madrugaron,
Y para envejecerse florecieron,
Cuna y sepulcro en un botón hallaron, (Escandón 163)

Los Temas Clásicos

Muy característico de la literatura castellana del Siglo de Oro es la tendencia a parodiar los temas de los clásicos. Tocaría precisamente a Lope de Vega y a Quevedo a burlarse del “Carpe diem” y del tema de la brevedad de la rosa. No obstante, mientras la parodia de Lope, muy fiel a la general tendencia conformista del Fénix, no va más allá de fines propiamente estilísticos:

Y si cuando las rosas
De esos graciosos labios y mejillas,
Gorditas y lustrosas,
Se vieren, como aquestas, amarillas,
Y los ojos hundidos,
Detrás de las narices consumidos;
Y si cuando los dientes,
Haciendo fueren horcas en la boca,

O cual ojos de puentes
Se viere la igualdad que agora apoca
Las perlas ensartadas
Entre esos dos corales engastadas,
¿Queréis hallar contentos,
Queréis hallar amigos que os regalen,
Y que beban los vientos,
Porque con ellos su esperanza igualen,
Y no la hallando abierta
Que os bañen de sus lágrimas la puerta?
Engañaste, bobilla
Engañaste, bobaza, bobarrona
Flaquilla, lloroncilla,
Que luego se amartela y apasiona. (Escandón 126-7)

La tendencia paródica de Quevedo se tiñe más firmemente de cierto tono burlesco pero con fines explícitamente ético-morales:

Reprensiones son ¡oh Flora! mudas
De la hermosura y la soberbia humana,
Que a las leyes de flor está sujeta.
Tu edad se pasará mientras lo dudas,
De ayer te habrás de arrepentir mañana,
Y tarde, y con dolor, serás discreta. (Escandón 136)

Con Antonio de Solís la ironía del Fénix y de Quevedo pasa a franco chiste, cuya improvisada espontaneidad no logra evitar cierto descenso ético-estético hacia lo vulgar:

Nace la rosa, pues, y apenas deja
El botón, cuando un lodo la salpica,
Un viento la sacude, otro la acosa,

Ajala un lindo, huélela una vieja,
Y al fin viene a parar en la botica
Si esto es ser rosa, el diablo sea rosa. (Escandón 168)⁷

Pasemos ya a la prometida comparación del tratamiento del “Carpe diem” en los respectivos sonetos de Garcilaso y de Góngora. El sentido de equilibrio y de relación más bien mimética entre el arte y la naturaleza quedan muy aparentes en la lírica de Garcilaso de la Vega, como figura representativa del “primer Renacimiento” español. Esto se verifica al acercarnos a los aspectos estructurales y temático-estilísticos de su célebre soneto XXIII “En tanto que de rosa y d’azucena.”. El primer cuarteto, como especie de

obertura musical, introduce los tres motivos principales que enlazan y estructuran el soneto (Stanton). Se trata del perfecto equilibrio entre la pasión y la juventud de la dama, connotadas en la combinación sustantivo-adjetivo “rosa-ardiente,” frente a la refrenante castidad de la misma implícita en los vocablos “azucena-honesto”. Ambos valores cromáticos quedan implícitamente reflejados por extensión en el “gesto” y en el “mirar” de la mujer. Sin destruir la delicada correspondencia paralelística y el contrabalance semántico de dichos términos, el poeta toledano introduce sutilmente en el cuarto verso del primer cuarteto el tercer motivo del tiempo en términos del sustantivo “tempestad” yuxtapuesto ahora al verbo refrenante “serena”. Esta progresión en perfecta dinámica opositiva desde los sus-tantivos—“rosa” y “azucena”— a los adjetivos—“ardiente” y “honesto”—y terminando el cuarteto con otro equilibrio más entre el sustantivo “tempestad” frente al verbo “serena” ilustra la maestría con que Garcilaso elaboró no sólo la estructura del soneto sino también la sutileza con que introduce la tensión entre el mundo material y el temporal. Es precisamente esta tensión que servirá de fundamento al mensaje ideológico del “Carpe diem”; es decir, la belleza física femenina y de la Naturaleza sometidas a la implacable marcha del tiempo.

Las palabras iniciales del primer verso del segundo cuarteto “y en tanto,” al recoger las mismas del primer verso del soneto, sirven como primera indicación de otra estructuración paralelística mayor entre los dos cuartetos. Desde el punto de vista temático Garcilaso sigue plasmando, en este segundo cuarteto, la fisonomía de la dama, cuya concreción presencial va cuajando progresivamente como especie de pintura en proceso. No obstante, como queda dicho y a diferencia del barroco, hecho que se confirmará en seguida con Góngora, Garcilaso, como poeta/pintor propiamente clasicista, acude directamente a la naturaleza para su captación de las características fisionómicas de la dama, ya que su cabello y “hermoso cuello blanco” recogen respectivamente la luz dorada del oro (sol) y la blancura de la azucena (nieve). Junto a la reanudación semántica por parte de Garcilaso entre la palidez del cuello y la blancura de la azucena inicial, el poeta toledano enlaza los cuartetos estructuralmente con el “tiempo airado” de los tercetos al introducir ya en el último verso del segundo cuarteto la frialdad del viento. No obstante, quizás el efecto más magistral del último verso del segundo cuarteto queda en la progresión semántico-rítmica de los verbos, cuyo explícito efecto es animar dicho cuadro de cierto estatismo pictórico. Nos referimos al desenfrenado movimiento del viento, con su bisémico simbolismo físico-temporal, y cuya amenazante progresión “mueve, esparce y desordena” el mundo material. Una última función de alcance, ahora, más bien ideológico de este último verso del segundo cuarteto, como especie de piedra angular del soneto entero, se confirma en la tensión en que insiste Garcilaso entre la belleza física de la dama y del mundo natural y la consabida fuerza destructiva del tiempo a base de la contraposición “viento/desordena” y “tempestad/serena”.

El imperativo del primer verso del terceto inicial no sólo cierra la frase iniciada con “en tanto” desde el punto de vista sintáctico, sino que también explicita ya dicho mensaje ideológico del “Carpe diem”. Garcilaso consolida magistralmente el mensaje mediante un continuo juego de paralelismos y contrastes tanto semánticos como fónicos: “azucena-serena-desordena-primavera”, “tempestad serena-alegre primavera-tiempo airado”. El valor bisémico de “dulce fruto”, desde luego, tiene la doble connotación de la belleza física de la dama, la cual será destruida por el invierno, frente a la renovación cíclica de la “alegre primavera”: “coged de vuestra alegre primavera/el dulce fruto antes que'l tiempo airado/ cubra de nieve la hermosa cumbre”.

El segundo terceto sirve como especie de coda ya que esencialmente reitera el mensaje del terceto anterior pero con óptica universal. Esto se confirma mediante la introducción del tiempo futuro y el ahora aún más explícito mensaje moral del “Carpe diem”. Es más. Garcilaso redondea o cierra la estructura del soneto al elaborar aún más dicho juego semántico-fónico. “Edad ligera” evoca la blancura de la “azucena” inicial no sólo mediante el valor semántico sino también a través de la rima. Habría que destacar, como última muestra de la maestría estética de Garcilaso y otra evidencia más de la minuciosa elaboración a que sometió este soneto, el efecto fónico a base de la aliteración en la “r” junto con la rapidez rítmica y múltiple acentuación métrica en el verso doce; el resultado siendo una especie de efecto acribillante del paso del tiempo: “Marchitará la rosa el viento helado”.

Pasando ahora al soneto de Góngora “Mientras que competir con tu cabello” se ve, desde el primer momento, que se trata, más que de divergencia temática con respecto al tratamiento clasicista del “Carpe diem”, de una pronunciada tensión semántico-estructural entre los motivos poéticos junto con una tendencia a lo hiperbólico más propios de la estética barroca. Ambos sonetos, en efecto, exponen los motivos del “Carpe diem” y del “Collige virgo rosas” en términos de una idéntica exhortación a gozar el presente efímero del esplendor juvenil. Incluso se destaca una perfecta coincidencia en los motivos de la belleza femenina principalmente en términos florales: “lilio bello-blanca frente”, “oro bruñido-cabello”, “clavel temprano-cada labio”, “luciente cristal-gentil cuello”. Desde el punto de vista estructural el “Mientras” de este soneto tiene perfecta correspondencia con el “mentre” del citado soneto de Bernardo Tasso (véase nuestra nota número 2), cuya repetición anafórica evoca, a su turno, el consabido “en tanto” de los cuartetos garcilasianos.

La distribución de los motivos poéticos en el soneto de Góngora, no obstante, sigue una absoluta simetría a base del *diseminatio* en los cuartetos y el *recolectio* en los tercetos, la cual sólo queda insinuada en Garcilaso (Aznar-Anglés). Cuatro veces se repite “mientras” por cada motivo poético referente a la belleza femenina. Es más. Góngora dedica exactamente dos versos a cada motivo, y estos siguen, a su vez, una línea lógica y natural del cuerpo humano en los cuartetos: “cabello-frente-labios-cuello”. En contraposición a la

perfecta simetría de los cuartetos, los tercetos sirven para crear una tensión semántico-estructural. El recolectio en los versos nueve y once sigue, ahora, una enumeración desordenada o discrepante a la anterior, como modo de prefigurar ya la implacable fuerza destructiva del tiempo; a la distribución, pues, de “cabello-frente-cada labio-cuello” en los cuartetos, Góngora yuxtapone en los versos nueve y once, en perfecta relación paralelística, cuello/oro—cabello/lilio—labio/clavel—frente/cristal luciente”.

Junto a la tensión semántico-estructural cabe añadir otra más bien ideológica entre el arte y la naturaleza que introduce Gongora como figura prototípica de la estética e ideología barrocas de la España del siglo XVII. A diferencia del citado procedimiento más bien mimético de Garcilaso ante la relación arte/naturaleza, en el soneto de Góngora el arte supera, hasta desprecia la naturaleza. De aquí la arrogancia narcisista de la figura femenina frente a la belleza del mundo natural; es decir, “el sol compite en vano con el oro del cabello de la dama, y el cuello femenino triunfa con desdén lozano sobre el luciente cristal”.

Entre las otras divergencias entre los dos sonetos habría que comparar, desde luego, su ritmo interno. Si en Garcilaso se percibe un equilibrio propiamente clasicista a base de la perfecta bimetración entre la función expositiva de los cuartetos y la reiterativa de los tercetos, prestando al soneto su consabida estructuración circular, en Góngora el ritmo interno sigue un crescendo que, al traspasar los cuartetos, desemboca en el último verso de choque auténticamente cósmico: “en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada”. Paradójicamente, frente al “tiempo airado” en Garcilaso, el motivo del tiempo en Góngora es apenas insinuado, con la posible excepción de “edad dorada”; su fuerza destructiva, no obstante, resulta mucho más universal, hasta metafísica, al trascender la belleza inmediata de la dama y de la naturaleza garcilasianas. Dicha actitud de desengaño metafísico concuerda perfectamente con el pesimismo ético-moral y perspectiva elegiaca del barroco. Así la rosa meramente marchita de Garcilaso se viste de luto en Góngora al transformarla, el poeta cordobés, a la negra “viola troncada”.

Conclusión

Reiteremos, a modo de conclusión, la esencial divergencia ideológica entre los dos sonetos comentados y, consecuentemente, entre la filosofía poética de Garcilaso y Góngora como encarnaciones prototípicas de la estética del Renacimiento y del Barroco respectivamente. Si el soneto de Góngora toma como punto de partida los modelos estructurales y temáticos propiamente clasicistas o paganos de Tasso y de Garcilaso con respecto al motivo del “Carpe diem” y del “Collige virgo rosas”, el mismo soneto acaba, aún más allá de la consabida vena ascética del “Carpe diem” en la lírica española, en la nota patética, no ya a causa de la fugacidad del mundo material, sino que el poeta cordobés ahora ahoga al lector en la propia transitoriedad del tiempo. Es decir, el soneto nos sitúa ante la imagen misma del infinito. Frente a la cerrada redondez temático-estructural garcilasiana el final del soneto de Góngora queda abierto; y no sin cierta ironía

dada la construcción absolutamente diamantina del poema gongorino. Frente al mimetismo de Garcilaso, en fin, “Mientras que competir con tu cabello” tiene el explícito propósito de poetizar nada menos que el horror de lo eterno, y es precisamente esta dimensión metafísica lo que nos acerca más decididamente a la perspectiva barroca del universo.

Notas

1. En la primera parte de este estudio seguimos el esquema que Blanca González de Escandón tiene trazado en su libro dedicado al tema del “Carpe diem”; nos ha parecido más práctico, además, incorporar las traducciones de Escandón al castellano de la obra lírica de los clásicos que citamos. No obstante, mientras que la trayectoria de Escandón sigue hasta Rubén Darío, nos hemos limitado, de nuevo por razones prácticas, a las épocas histórico-literarias que pertenecen respectivamente a Garcilaso y a Góngora.
2. Mentre che l'aureo crin v'ondeggia intorno
a l'amplia fronte con leggiadro errore;
mentre che di vermiglio e bel colore
vi fa la primavera il volto adorno;

mentre che v'apre il ciel più chiaro il giorno,
cogliete ó giovenette il vago fiore
di vostri più dolci anni; e con amore
state sovente in lieto e bel soggiorno.

Verrà poi il verno, che di bianca neve
suol i poggi vestir, coprir la rosa,
e le piagge tornar aride e meste.

Cogliete ah stolte il fior; ah siate preste,
che fugaci son l'hore, e'l tempo lieve,
e veloce a la fin corre ogni cosa.

-Bernardo Tasso

Soneto XXIII

En tanto que de rosa y d'azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
con clara luz la tempestad serena;

y en tanto que'l cabello, que'n la vena
del oro s'escogió, con vuelo presto

por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena:

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto antes que'l tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.

-Garcilaso de la Vega

Soneto 228

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al Sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente

no sólo en plata o víola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

-Luis de Góngora y Argote

3. Junto con Isaías XI otras referencias bíblicas reminiscentes del motivo del “Carpe diem” se encuentran en Job, XIV, 2, 7, 8, 9, 10; Salmo CII, 11; Salmo CIII, 15, 16 (Escandón 49-51). Como muestra de que la representación de la vida humana en términos florales no es un motivo literario que se limita a nuestras oscuras raíces prerracionales sino que sigue hasta los momentos actuales de las tradiciones estéticas y culturales de la humanidad, sólo haría falta acudir a *Bodas de sangre* de Federico García Lorca como muestra representativa del motivo en la literatura española del siglo XX.

4. Al hablar del paganismo de Garcilaso se entiende, desde luego, que se limita a su producción literaria; es decir, frente a la documentada profunda religiosidad personal del poeta toledano. No se olvide, además, que Garcilaso luchó y murió defendiendo precisamente la causa católica bajo Carlos I, el proclamado Emperador del Catolicismo mundial.
5. El amor como fuerza que traspasa la mortalidad humana constituye un tema central en la poesía metafísica de Quevedo, como contemporáneo de Góngora y encarnaciones, los dos poetas, de la ideología metafísica del barroco. El amor como fuerza trascendental más allá del mundo físico constituye otro motivo de origen prerracional (véase nuestra nota 3) y que sigue ininterrumpido hasta las artes y culturas populares de nuestros momentos actuales, perfectamente comprobado en la canción popular “My Heart Will Go On” de James Horner, canción asociada con la película norteamericana *Titanic* (1998).
6. En otras versiones el primer verso de “Ilustre y hermosísima María” es “Hermoso dueño de la vida mía” (Escandón 128).
7. Consúltese el estudio de Escandón para una continuación del motivo del “Carpe diem” y del “Collige virgo rosas” a lo largo de la tradición literaria del Neoclasicismo y Romanticismo españoles, hasta concluir, su trayectoria, con el Modernismo de Rubén Darío.

Bibliografía

- Aznar Anglés, Eduardo. "Clásico y barroco (dos sonetos del clasicismo español)". *Homenaje al profesor Antonio Vilanova*. Universidad de Barcelona, 1989: 57-74.
- Cabañas, Pablo. "Garcilaso, Góngora y Arguijo (tres sonetos sobre el mismo tema)". *Bulletin of Hispanic Studies*. Vol. 47 (1970): 210-222.
- Calcraft, R. P. "The 'Carpe Diem' Sonnets of Garcilaso de la Vega and Góngora". *The Modern Language Review*. Vol. 76, No. 2 (April, 1981): 332-337.
- Carballo-Picazo, Alfredo. "El soneto 'Mientras por competir con tu cabello', de Góngora". *Revista de Filología Española*. Vol. 47 (1964): 379-398.
- Chinchilla, Rosa Helena. *The Evolution of Classical Myth in Spain's Golden Age (1500-1680)*. Doctoral Dissertation. State University of New York at Stony Brook, August, 1989.
- De la Vega, Garcilaso. *Poesías castellanas completas*. Sexta edición. Elias Rivers (Ed.). Madrid: Clásicos Castalia, 1969.
- Di Pinto, Mario. "Mientras por competir con Garcilaso". *Cuadernos Hispanoamericanos*. Vol. 461 (November 1988): 77-87.
- García, Gustavo V. "El intertexto de la imitación en Garcilaso, Góngora y Balbuena". *Revista Iberoamericana*. Vol. 63, No. 180 (July-September, 1997): 391-404.
- García Berrio, Antonio. "Tipología textual de los sonetos clásicos españoles sobre el 'Carpe Diem'". *Dispositio*. Vol. 3, No. 9 (1978): 243-293.
- Gerli, Michael E. "Más allá del *carpe diem*: El soneto 'Mientras por competir con tu cabello' de Luis de Góngora". *Estudios en Homenaje a Enrique Ruiz Fornells*. Juan Fernández J., José Labrador, Teresa Valdivieso (Eds.). ALDEEU (1990): 255-258.
- Góngora y Argote, Luis de. *Obras completas*. Juan Millé y Giménez, Isabel Millé y Giménez (Eds.). Sexta edición. Madrid: Aguilar, 1967.
- González de Escandón, Blanca. *Los temas de "Carpe diem" y la brevedad de la rosa en la poesía española*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1938.

Iventosch, Herman. "The Classic and the Baroque: Sonnets of Garcilaso and Góngora". *Estudios de hispanistas norteamericanos dedicados a Helmut Hatzfeld con motivo de su 80 aniversario*. Josep M. Solá-Solé, Alessandro Crisafulli, Bruno Damiani (Eds.) Barcelona: Ediciones Hispam, 1974: 35-40.

Lapesa, Rafael. "Sobre algunos sonetos de Garcilaso". *La poesía de Garcilaso*. Elias Rivers (Ed.). Barcelona: Ariel, 1981: 93-102.

Pilotti, Alexander Jr. *A Structural Analysis of Three Sixteenth-Century Spanish Carpe Diem Sonnets*. Doctoral Dissertation. Case Western Reserve University, January, 1976.

Smith, Julian Paul. "The Rhetoric of Presence in Poets and Critics of Golden Age Lyric: Garcilaso, Herrera, Góngora". *Modern Language Notes*. Vol. 100, No. 2 (March, 1985): 223-246.

Stanton, Edward F. "Garcilaso's Sonnet XXIII". *Hispanic Review*. XL (1972): 198-205.

Gustavo Adolfo Bécquer

Sandra Williamson
East Chapel Hill High School
Chapel Hill, North Carolina

Literary critics generally describe Gustavo Adolfo Bécquer as Spain's most beloved post-Romantic poet. His work appears at the end of the Romantic period and represents a very gentle, personal take on the poet's experience, in contrast to the confident exuberance of José de Espronceda or the forceful passion of José María de Heredia. Diego Marín states that "A diferencia de los románticos anteriores, su aspiración no es presentar fuertes emociones con elocuente retórica ni pintar cuadros de belleza decorativa, sino dar forma artística y concreta a los vagos estados de su alma."¹ What we find in Bécquer's poetry is a carefully crafted expression of his feelings, using natural images and a lyrical style. For a good introduction to Bécquer, I suggest the following sources: the excellent section on Romantic Poetry in the *Teacher's Guide to the AP Spanish Literature* course produced by the College Board; the introductory notes on Bécquer in *Azulejo: Study Guide for the New AP Spanish Literature Course*; the very helpful answers to questions on Bécquer's poems in the *Teachers Resource Manual for Abriendo puertas*, as well as the introductory notes on Bécquer in Volume I of that two-part series; and Diego Marín's *Literatura Española, Tomo 2*.

Students in the AP Spanish Literature course need to be familiar with the three Bécquer poems included on the reading list, all taken from his posthumously published *Rimas*. However, most teachers will be familiar with many more of the *Rimas* and will want to include more examples of his work for students to consider. I included "Rima V," the well-known "Rima VII," "Rima X," and Rima LXVI," but each teacher will undoubtedly have his or her own favorites. In addition, it is helpful to give students at least one of the *Leyendas* for which Bécquer was also known. I selected "Los ojos verdes" because it lends itself to comparison with Rima XI and the theme of yearning for an unrealizable love.

The *Rimas* poems are great tools to help students learn about poetry analysis, because they are very traditional in form and hence easy for the student to penetrate. "Rima IV: No digáis que agotado su tesoro" is the poet's celebration of his art. We know by the end of the first stanza that the poet views his art as immortal, in spite of his own very certain mortality. How can we help students fully savor the message of this poem? I always start by making sure that everyone knows what the poem literally says. The problem for students is that, even when they know what all the words mean, the poet's message is not always clear, because of the inversion of the normal word order (el hipérbaton), the omission of words, or an unfamiliar use of a particular word. Sometimes I ask students to work in small groups to focus on a single stanza and then produce a one-sentence

summary in Spanish of what they think the poet is saying. They will read it literally at first: “Don’t tell me that you are lacking themes, (that) your treasure (is) exhausted, (that) your lyre (is) muted; there may not be any more poets, but there will always be poetry.” They will then need to put this into their own words, and for the first stanza they might write “Es posible que el poeta no tenga más que decir, pero eso no quiere decir que la poesía no existe.” If each group presents one stanza, very shortly they will all have a good idea of what the poet is saying. They will see that each stanza presents a different idea about what inspires poetry (love, natural beauty, the limits of reason, the mysteries of life, etc.) and of what poetry transcends, and all these ideas are unified by the repeated estribillo, which simply and powerfully emphasizes the lasting power of poetry.

Once the students understand what the poem says, it is useful to read this poem aloud, several times, to let them hear the rhythm of its stanzas, which is very evident as they listen. Then you can have them count the syllables, and they will discover that after the first stanza, which consists of three eleven-syllable lines (endecasílabos) and the brief estribillo “habrá poesía,” each four-line stanza alternates between endecasílabos and heptasílabos (seven-syllable lines). (In *Azulejo* all but the first stanza are grouped into 8 lines, but this is not the accepted grouping for this poem.) Thanks to the excellent notes in Nexttext’s *Teacher’s Resource Manual for Abriendo puertas*, I learned that this poem is a *silva*, a form which allows the poet to group seven- and eleven-syllable lines however he chooses and which does not require a set rhyme scheme. The students will soon discover that there is a recognizable pattern of rhyme, assonance in the even-numbered lines. When these patterns are made clear, then you will want to ask the students what effect this structure has on the reader: What is the effect of the alternation between the long and short lines, followed by the estribillo? What is the possible connection between the carefully structured verse form and the message? How does the poem’s rhyme serve to unify, but not limit, the poem? Some critics have noted that Bécquer’s syntax and metrical patterns tend to be simple, and that he prefers assonance in even-numbered lines as is common in romances², a verse form with which students will already be familiar and which is known for its musicality. Let them look for this in the other poems on the list and see if they agree.

“Rima XI: Yo soy ardiente, yo soy morena” is much shorter than the first poem on the list and quite easy to understand. Students will quickly see that there are several voices, all female, addressing the poet, to whom he responds. Although the metrical pattern is not regular, students will easily recognize the use of consonant rhyme in odd-numbered lines and assonance in most even-numbered lines, and the parallel structure of each stanza will be clear, as well. They will see that the third stanza is where the poet’s message is delivered. He rejects dark, burning passion and pale, golden tenderness, reaching out for an impossibly intangible dream. When we read this poem in class, I also have students read “Los ojos verdes,” a very accessible story in three parts from Bécquer’s *Leyendas* which makes a great companion piece for this poem. In this story, a young man becomes

obsessed with a fantastic green-eyed woman who has apparently claimed other victims and against whom he is warned by those older and wiser. Of course, he pays them no heed and abandons everything of which he is sure to seek out the elusive, ephemeral vision that has captured his imagination. In the end, he falls to his death, and students are left to wonder whether the woman is a ghost or simply a figment of his own imagination. Either way, the young man is doomed from the start, as is the male voice in Rima XI, who chooses an impossible love, perhaps a cherished idea more than a reality. Does he really want love, or does he prefer to be melancholy and unsatisfied? (When students learn about Bécquer's unhappy love life, they may have more sympathy with this yearning for an impossible love.)

The final poem on our list, “Rima LIII: Volverán las golondrinas,” is beloved by many and recited by more. Once again, this poem begs to be recited aloud, and your students should do this, once they have made the poem their own. It is even worthwhile to consider assigning this poem for memorization, if you believe, as I do, that learning a poem by heart is a gift to the students which they will never lose. (I still remember poems I learned in the eighth grade!) Once again we have a poem easily understood by our students with a message that is quite clear. Our task here is not so much to interpret the poem's message as to get students to understand and appreciate the poem's construction. Once they observe the use of alternating stanzas in which the poet puts forth a series of incomplete thoughts that are completed in the following stanzas, they should ask themselves why the poem is set up in this way. What does this structure achieve? This poem offers a perfect example of “anáfora,” the repetition of a word or phrase at the beginning of a line or stanza in a poem. The parallel use of “Volverán . . .” and “pero . . .” in alternating stanzas clearly unifies the poem, both structurally and thematically. Ask the students to count the syllables and identify the rhythmical pattern of the stanzas, and ask them to look for the use of rhyme. They should recognize that we have the same flexible verse form as in the first poem (alternating use of lines of seven and eleven syllables), a *silva*. Ask them if the poem has the same effect on them when read aloud. If not, how is it different?

These three poems will give students a good introduction to Bécquer's style and themes. Teachers can use them to compare with other Romantic poetry or with other poems about love or about women—*Azulejo* does a good job in suggesting these comparisons, such as comparing the relationship between men and women in “Rima IV” and in Sor Juana's famous *redondillas*, “Hombres necios que acusáis.” Helping students make these comparisons provides a very useful practice for the AP Exam.

Notes

1. Diego Marín, *Literatura española, Tomo II* (Holt, Rinehart, Winston: Toronto, 1968), p.3.

-
2. Ana Colbert, Coordinator, *Azulejo: Study Guide for the New AP Spanish Literature Course* (Wayside Publishing: Sandwich, MA, 2002), p. 176.

Twentieth-Century Spanish-American Literature: Verse

Gene Bell-Villada

Williams College

Williamstown, Massachusetts

For the first two decades of the twentieth century, Spanish-American poetry remained under the sway of *modernismo*, many of whose adepts lived well into the 1930s. Accordingly, the early poems of César Vallejo and Pablo Neruda bear traces of the diction, imagery, and even subject matter (pale moons, gallant feasts) of that continental movement.¹ Soon thereafter, these same younger poets and other contemporaries would set out consciously to put behind them the exquisite legacy of Rubén Darío and his acolytes.

Hence, where the *modernistas* had cultivated an elaborate lexicon that was sometimes characterized by unusual words (“auscultasteis”) and euphonious combinations (“libélula vaga”), the newer lyrists strove for a style that included commonplace phrases (“¡Yo no sé!”) and thereby resembled the ordinary vernacular. They worked toward a diction that was more suggestive of the verbal textures of everyday speech. In the same vein, where Darío and his “school” had enriched Hispanic lyric by inventing verse meters and stanza forms (and also reviving older ones) and by experimenting with new rhyme schemes or with monorhyme, poets after 1920, following the example of Walt Whitman, made the crucial leap to free verse, often dispensing with regular rhyme and metrics altogether and, again, bringing their art nearer to the sounds and rhythms of the oral idiom.

Where the *modernistas* had filled their art with references to things of elegance and beauty (precious stones, water lilies, elegant rococo palaces, fountains with swans) the next generation sought instead to include the humble objects of daily life (clotheslines, common vegetables, the smell of burning bread) in their verbal scenes and figures. Where the *modernistas* had reveled in the exotic and evoked fantastical “Orientalist” settings, medieval Norse realms, or French gardens in Versailles, successor poets of every stripe felt called upon to address and depict the more immediate, and even humble, quotidian realities (whether physical or social) of human existence.

Finally, whereas (save for José Martí) the *modernistas* were almost religiously devoted to the doctrine of Art for Art’s Sake and thus aimed at a “pure” beauty to the exclusion of any moral or social concerns, their twentieth-century successors worked for an *engagé* poetry that could connect them with real life and, later on, with politics and history. Not accidentally, Neruda, Vallejo, and Guillén went on to become committed activists of the socialist left. Even Octavio Paz in his lofty essays shows his original roots in 1930s Marxism. And Jorge Luis Borges, who later in life would carve out a centrist,

cosmopolitan stance, actually began his writing career in the 1920s as a cultural nationalist, with the explicit goal of being the local Walt Whitman, of capturing in his verse the streets, patios, and neighborhoods of his native Buenos Aires.

These contrasts, let it be said, are working generalizations that are not necessarily true across the board. Free verse did not become the sole way to write Spanish American lyric, nor were traditional forms driven into obsolescence by newer ones. Neruda and his poetic brethren were perfectly capable of crafting rhymes or writing sonnets; indeed, they often did so and produced some memorable instances of the venerable fourteen-line genre. (Neruda himself put out a volume in 1960 called *Cien sonetos de amor*.) The arch *modernista* Darío, conversely, was not above expressing political sentiments (as witness his own “A Roosevelt”) or addressing existential angst (“Lo fatal”) in his verses. The foregoing is but a bird’s eye view that holds many exceptions and special cases.

Pablo Neruda

One simply cannot discuss twentieth-century Spanish-American lyric verse without spending some time with Pablo Neruda (1904—1973). To speak about this Chilean poet is to approach not only a literary genius but a kind of creative miracle, a one-man cultural phenomenon (“monstruo de la naturaleza,” as Cervantes once said of Lope de Vega), a gifted bard for whom producing verse was as natural as breathing air. Neruda could write poetry virtually anywhere—at a café, on a train, in a hospital. With an *Obras completas* that eventually filled four thousand pages, his sheer fecundity has few rivals in lyric history; and his range of poetic forms as well as subject matters is so broad and varied as to be breathtaking. He wrote almost any kind of poetry one might imagine, and he excelled at them all. His readers were legion. It is no exaggeration to say that his poems were read and loved by millions, both in his native land and elsewhere.

Born Ricardo Neftalí Reyes Basoalto in the town of Parral, he was raised in Temuco in the far south. His father was a train engineer. Adopting the pseudonym “Neruda” (taken from Jan Neruda, a Czech writer), he began writing and publishing poetry in his teens, after he had moved to Santiago and involved himself in literary circles. Starting in 1927 he served as Chilean consul for more than a decade, first in various European colonies in Southeast Asia, then in Spain, where he witnessed the bloody overthrow of the Spanish Republic by Franco’s fascists in 1939.

The Spanish events traumatized and changed Neruda. From then on he became an unapologetic leftist and a member of the Chilean Communist Party. Voted into the Senate in 1945, he was forced into exile by local repression in 1948. Allowed to return home in 1952, he eventually stood for the presidency in 1970, though he soon withdrew in order to make way for the candidacy of his socialist comrade Dr. Salvador Allende, the first Marxist in history ever to be elected as head of state. Neruda was appointed ambassador to France by President Allende in 1971, the year he also received the Nobel

Prize for Literature. Diagnosed with cancer in 1973, he went back to Chile, where the right-wing coup by General Augusto Pinochet swept aside the socialist government, executed thousands of its loyalists, and killed Allende. Neruda himself was harassed and his house ransacked by military troops. (The latter incident is portrayed in Antonio Skármeta's novel.) He died of ill health a week later, reportedly writing an anti-Pinochet poem on his deathbed.

Neruda went through many phases in his half-century as a writer. The three poems on the AP reading list represent different moments in that career. Certain key traits, however, persist in most of his work. First, Neruda is the poet of physical things, and his poetry dazzlingly conveys their visual and tactile substance through verbal means. Among English-language poets, only John Keats and William Carlos Williams show as powerful and vivid a contact with the physical world as Neruda.

Second, in his later, more mature phases Neruda gives free rein to that physical virtuosity via the device known as *enumeración caótica*, in which he unleashes long lists of objects or people. With its precedent in Whitman's catalogs (a hallmark technique), in Neruda the *enumeraciones* are only apparently chaotic, for there is always an overarching logic that binds them in common, and moreover they symbolize perfectly his uncanny grasp of the world we inhabit. In a brief essay with the telling title "Sobre una poesía sin pureza," Neruda fittingly starts out, "Es muy conveniente, en ciertas horas del día o de la noche, observar profundamente los objetos en descanso: las ruedas que han recorrido largas, polvorientas distancias, soportando grandes cargas vegetales o minerales, los sacos de las carbonerías, los barriles, las cestas, los mangos y asas del carpintero." In such a vein, the author makes the exhortation, "Así sea la poesía que buscamos, gastado como por un ácido por los deberes de la mano . . . Una poesía impura como un traje, como un cuerpo, con manchas de nutrición." The manifesto-like piece continues, as is appropriate, with more enumerations.²

Neruda As Love Poet

"Me gustas cuando callas," from Neruda's youthful phase as a still-traditional poet, is the fifteenth in the celebrated *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Composed when the author was just nineteen, the collection has enjoyed legendary status in the Hispanic world, with millions of copies sold since its first publication in 1924. Several of its lyrics have been set to popular songs. Many are the love-struck youths who like to recite these poems to the objects of their affections. (For the remainder of his life, it should be said, Neruda continued to grow as a love poet, producing several such volumes in the course of his career.)

This particular poem exemplifies Neruda's deft handling of lyric language within a mostly established format. The piece adheres rigorously to fourteen-syllable alexandrine lines

and four-line stanzas, with *rima consonante* in each second and fourth line. Whole sentences are repeated in unobtrusive ways, as are a number of words, notably “alma,” “distante,” “palabra,” and “silencio” Such recurrences produce an evocative and incantatory quality. As befits a poem that depicts a moment of quiet between two lovers, its overall vocabulary is one of stillness and absence. Significantly, the only noun that might suggest movement, “mariposa” is twice juxtaposed with words of stasis: “sueño” and “en arrullo.” All of these carefully chosen, subtly placed resources in “Me gustas cuando callas” make for a unified tone and feeling that is usually intuited by its loyal Hispanic readers.

Neruda As Surrealist

Neruda’s six years as a diplomat in the Far East were for him a time of intense loneliness. Not knowing the local languages and feeling equally out of place with the colonial Europeans, he found himself caught up in a dejected life of isolation. In such circumstances he wrote the poems that comprise *Residencia en la tierra* (1933), a book that mostly depicts a world dominated by human sordidness, banality, and boredom, by physical disintegration, decay, and death, all of which elicit in the poetic speaker a combination of anguish and despair. This is a common enough subject matter in modern times. What gave *Residencia* its special reputation was its new poetic language: long, winding sentences that sometimes lack a verb; obscure, convoluted syntax that often seems to defy the ordinary rules of acceptable writing; and, of course, chaotic lists of disparate items that further intensify the prevailing sense of one’s being crushed by the surrounding world’s daily horrors. *Residencia* is usually described as Surrealist, and though Neruda never identified himself with any particular “school,” the poems in this book do demonstrate the dream-like quality and the patently irrationalist approach typically associated with the products of that French movement. Many a passage in *Residencia* reads like the verbal equivalent of such paintings as *The Persistence of Memory* by Salvador Dalí or *Personal Values* by René Magritte.³

“Walking around” is the best-known item from *Residencia*; its impassioned and accessible language has helped make it a favorite anthology piece. From its famous opening line to its disjointed lists in the final stanza, the speaker pours out his rage at the routines of everyday existence and piles images upon images that bring out the nightmarish in ordinary things —“hospitals donde los huesos salen por la ventana,” clothes that “lloran lentas lágrimas suicidas.” It is a mood in which even something as essential as to be “comiendo cada día” is associated with death. (The opening simile, “un cisne de fieltro / navegando en un agua de origin y ceniza,” may be a parody of the swans of *modernismo*.) The only escape and consolation imaginable to the speaker are those provided by random, poeticized acts of violence against minor authority figures or himself (stanza 4). One can easily fancy such images on a Surrealist canvas or in early films by Buñuel. Magritte actually did later paint a picture of a man with a “cara de cárcel,” and there is

even a painting by Max Ernst entitled *Two Children Are Threatened by a Nightingale*, like the “lirio” in this poem.

The shifting versification in “Walking around” unobtrusively exemplifies the changes in Spanish prosody. There is no rhyme; what drives the poem is the relentless rhythm of its internal lists. Line lengths vary, with some as short as five syllables, though hendecasyllables and alexandrines predominate and alternate freely. A notable moment in the poem is the extended use of the rhetorical device of zeugma (“con ojos, con zapatos, / con furia, con olvido”) at the start of the concluding stanza.

Neruda’s Later Phases: Political Verse and the *Odas*

During his activist phase (roughly 1939 –1950), Neruda became an explicitly political poet, as manifested in his powerful poem cycle about the Spanish Civil War (*España en el corazón*) and most especially in the *Canto general*, a five hundred-page epic narrative of the American continent from pre-human days to midtwentieth century. Some of Neruda’s best-known specimens of political verse (e.g., “La United Fruit Co.”) date from this period.

In the 1950s Neruda surprised everyone by moving on to yet another style and voice, as best exemplified in the three published collections of a genre of his own making, the *Odas elementales*. These poems are something new in literature. Their very appearance on the page, with their predominantly short lines and completely free organization, take free-verse form to hitherto unseen territory (literally). Their contents also constitute a major shift. The classical ode, after all, is a European verse form dating back to the Greeks, with events or persons of high significance—military victories, triumphant athletes, political dignitaries— as appropriate subject matter. The traditional tone was typically dignified and lofty, the style complex.

Neruda totally inverts the tradition by creating odes that are simple, direct, and often funny (the latter a brand-new feature even for Neruda) and that generally address such humble everyday objects as an onion, a tomato, or a pair of men’s socks. The adjective *elemental* is quite significant; in Spanish it is suitably ambiguous, translated either as “elementary” (i.e., basic, easy) or as “elemental” (i.e., primal, natural). Of no ode written before Neruda could it be said that it was *elemental*. He does retain certain classical ode conventions, such as when at a certain point he addresses his chosen subject with the vocative “Oh, . . .” The difference is that the addressee might be a common house cat.

The “Oda a la alcachofa” is a perfect example of this genre. It actually retains the military matter and diction often found in classical odes, with “hileras marciales,” “voces de commando,” “detonación” and the inevitable comparison to a grenade. Yet the soldier going off to war is an artichoke, the vegetable’s key physical traits being noted here and there. The narrative in the poem moves from farm fields to a militarized market, then

leads to a delightful ending in which the previous mock-warlike doings are quietly abandoned for daily domesticity by María (a kind of Hispanic “Everywoman” figure) doing her shopping. Most of us know the unique experience of peeling an artichoke “escama por escama,” but Neruda’s memorable phrase “pacífica pasta” adds a new dimension to this act, and the alliterative modifier furnishes a perfect ending to a lyric that started out with warrior fantasies.

Other Voices: Afro-Antillean Poetry, Feminism

Twentieth-century Spanish-American verse offers a richly varied cultural lode from which it is bewilderingly difficult to make classroom choices. Vallejo’s posthumous volume the *Poemas humanos*, for instance, arguably contains some of the greatest single poems in the language with their unusual mix of complexity and accessibility, sense of justice, and intense personal feeling. Alas, the Peruvian’s tragic death at the age of forty six from poverty, disease, and overwork for the Spanish Republic removed him early from the literary arena. Octavio Paz (1914–1998) kept alive the tradition of the visionary avant-garde and became in his native Mexico and much of Latin America a reigning, almost priestly figure analogous to that of T. S. Eliot in the Anglophone orbit. His masterpiece, the long poem “Piedra de sol” (1957), fruitfully incorporates pre-Columbian, indigenous concepts.

Nicolás Guillén

One fascinating strand to have emerged in the twentieth century is that of Afro-Antillean poetry, of which the greatest practitioner is Nicolás Guillén (1902–1989). Himself mulatto, Guillén was born in Camagüey, Cuba, of a progressivist father who edited a newspaper. In his very first two volumes, *Motivosde son* (1930) and *Sóngoro cosongo* (1931), Guillén set out to capture specifically African aspects of Cuban life, blending them in a kind of literary *mestizaje* in his verse. The conspicuously placed word “son” in these book titles, as a starting example, designates a centuries-old, Afro-Hispanic form of dance-song that became quite fashionable in Havana in the 1920s.⁴ Over time, however, Guillén sought a more wideranging outlook; accordingly, his next book, *West Indies, Ltd.* (1934), takes on larger, pan-Caribbean sorts of subjects. He later visited Spain during the Civil War, wrote about it in *España* (1937) and, like Neruda, became a Communist as a result of the experience. In the 1960s Guillén saw his socialist ideas fulfilled in the Cuban revolution, and from then on he lent his artistic and moral support to the regime, which officially declared him the “poet of the nation.”

Although Guillén writes on African topics, he should not be “ghettoized” within the Afro-Cuban category; in 1931 he even expressed a preference for the term *afroespañol*. His approach to race questions, moreover, is not to be confused with the separatist sort of “identity politics” now commonplace in United States life. Rather, Guillén’s vision reflects a broader, world-historical perspective in which race differences are resolved through

political solidarity and social change. Like a good Marxist, he sees race through the lens of class and economics, and not only as a matter of skin color.

The extremely moving “Balada de los dos abuelos” (fittingly, from *West Indies, Ltd.*) exemplifies Guillén’s overall position. A “balada” of course, is a European, folk-verse form in short lines, usually focused on actions of a legendary kind. Guillén retains these features yet gives the poem, with its fast-moving account of colonialism and slavery, an Afro-Caribbean component. The history of transatlantic pillage (“galeón ardiendo en oro”) and the European takeover of indigenous lands by bribes of worthless beads (“costas . . . / egañadas de abalorios”) are deftly summed up in a rush of succinct images. Talk of afternoons at the “ingenio” carries great weight in Cuba, where the word signifies “sugar mill.” The stanza beginning “¡Qué de negros!” catalogs and makes collective the horrors we first see visited on the black grandfather. The repetitions in the last strophe, by contrast, almost sing of the possibility of reconciling the speaker’s two pasts, with both his ancestors now suffering, rejoicing, and even embracing as equals.⁵

“Sensemayá” (from the same volume) is one of Guillén’s best-known lyrics, a favorite for performance with drum,⁶ yet also among his most enigmatic single pieces. On an obvious and immediate level it portrays a folk rite about the killing of a snake, conceived in the call-and-response pattern of African music, “an incantation or spell” that from the outset plays with “rhythmic expression” via its thrice-repeated “apparently nonsense line.”⁷ Shifting line-lengths also mark changes in the snake’s progress.⁸ Some scholars have placed the contents more precisely. “Mayombé” for instance, probably derives “from the Cuban *mayombero*, which, according to Fernando Ortiz (founder of Afro-Cuban studies), is the name for an Afro-Cuban conjurer (*brujo*) from the Congo region.” Moreover, *matar la culebra* is “an Afro-Cuban dance performed on the ‘Día de Reyes,’ [when] the blacks, in celebration of their temporary freedom, used to carry through the streets of Havana an enormous artificial snake, several meters in length, stopping at the houses to request their Christmas . . . *aguinaldo*.”⁹ The poem thus grows out of the world of carnival-style celebrations, an origin further confirmed by the author himself via in a personal anecdote.¹⁰

Still, there seems to be something more here than a feverish if impenetrable folk activity, however central the vivid folklore may be to the experience. Indeed, the text has been interpreted in political and ideological terms. For one critic, “the snake . . . is a symbol of imperialism, and the poem an allegory of the need for, and means of, definitive liberation”¹¹ Along similar if more elaborate lines, Kutzinski sees the killing of the serpent as “the triumph . . . not over death in general, but over slavery and cultural imperialism as manifestations of death-in-life.”¹² In view of Guillén’s own political horizons and evolving worldview, such a reading is unavoidable, though should not be formulated too baldly or simplistically.

Women Poets

Yet another significant current in the first part of the twentieth century has been that of women poets, particularly in the Southern Cone countries. The first Nobel Prize awarded to a Latin American author, in fact, went in 1945 to the Chilean “Gabriela Mistral” a pseudonym for Lucía Godoy (1889 –1957). Ironically, Mistral’s art and subject matter were in a more traditional vein. Other lyrists worthy of note are the Uruguayans Delmira Agustini (1886–1914) and Juana de Ibarbourou (1895–1979).

A particularly fascinating figure in this regard is Alfonsina Storni (1892–1938), who was born in Italian Switzerland but moved with her family to Argentina at the age of four. The life, attitudes, and writings of Alfonsina (as she is generally referred to) are all of a piece. In a courageous decision for its time, she dared to give birth to an illegitimate son and then raised him with love and care. In her writings she consistently critiqued long-standing gender inequalities and advocated independence for women through the dignity of work, ideas that were unusual then in Argentina and that remain fresh today. She had particularly harsh words for the age-old prejudice that expected women to function as pretty playthings for men. Although she was chided as a bitter man-hater by (male) friends and colleagues, the last fifty years have caught up with Storni’s thinking and she now feels quite contemporary.

Alfonsina led a difficult existence, despite recognition in her lifetime. Her death also became the stuff of legend. Suffering from an incurable cancer, during a stay in Mar del Plata “she struggled to the end of a pier in a raging storm in the middle of the night and threw herself into the smashing waves.”¹³ Years later, popular composer Ariel Ramírez wrote a hauntingly beautiful song, “Alfonsina y el mar,” in which her tragic end is vividly evoked, partly via direct snippets from “Voy a dormir,” one of Storni’s last poems.¹⁴ The version sung by Mercedes Sosa is a must for anyone involved with Hispanic culture. “Tú me quieres blanca,” an apt instance of Alfonsina at her best, confronts with relentless irony a familiar topic: the double standard in sexual mores. Technically brilliant, the entire poem is in hexameters, an unusual line form. Its changing rhyme scheme parallels the changes in referent: *a/a* assonance in odd-numbered lines in stanzas 1 and 2, where the subject is the woman; “masculine” *a/o* assonances when addressing the man in stanza 3; total absence of rhyme in stanza 4, in which chaos and disorder predominate; and the return to *a/a* in the final stanza, though now in the even-numbered lines. The grammatical structuring is also a *tour de force*, with present tenses (indicative and subjunctive) in stanzas 1 and 2, predominance of preterite verbs in stanza 3, and imperatives in stanza 4 that spill over into stanza 5, where the present and preterite briefly return before our “buen hombre” receives his final, threefold command. (This is the only moment in the poem, incidentally, where the word “hombre” appears.) The rough deprivations in stanza 4 are the perfect contrast to the man’s easy life in the previous strophe. “Peso ancestral” is darker, as it takes on an age-old *machista* conceit. The title itself conveys the dead weight of this ideal of steely masculinity, though it may also refer

to the physical weight of the unidentified man who is in close proximity to the female speaker.

The Mexican writer Rosario Castellanos (1925–1974) distinguished herself both in fiction and verse before her life was absurdly cut off by an electrical accident in Tel Aviv where she was serving as an ambassador. Her two densely-textured novels, *Balún-Canán* (1957) and *Oficio de tinieblas* (1962), have as their unique subject the world of the Indians of Chiapas. Feminism, meanwhile, runs throughout her work. Her senior thesis at the University of Mexico was on feminine culture, and she even wrote a play entitled *Eterno femenino* (1975). The preoccupation can be seen in these two highly accessible yet ironic dramatic monologues. “Kinsey Report” of course, takes its title from the famous 1951 survey of human sexual behavior by the American scientist Alfred Kinsey. Castellanos uses that highly publicized book as a pretext to invent six different women of diverse ages and conditions, who in poignant monologues describe their lives and longings, ranging from grim marital respectability to sad hedonism to fantasies of “Príncipe Azul” The poem is ideal for dramatizing in class.

Julia de Burgos (1914 –1953) is almost invariably classed as “Puerto Rico’s most famous poet.” This label, while accurate enough, unfairly limits her artistry. Coming from an island that is a special case in Spanish America, it is also true that much of Burgos’s public existence was defined by her militancy within the *nacionalista* ranks during the leadership of Albizu Campos. Such facts could scarcely boost her standing within respectable academic and critical circles in the United States. Burgos’s very life, moreover, is shrouded in myth and mystery, particularly her last few years, when she lived in dire poverty in New York, succumbed to alcohol and disease, died unidentified on a street corner in East Harlem, and was buried in a common grave in Potter’s Field. Her body was eventually traced and transferred to Carolina in Puerto Rico later that year.¹⁵

Burgos’s two hundred poems cover a wide range of subject matter: politics, her homeland, eroticism, romantic love. Indeed, her love lyrics include some outstanding single instances of the genre; few poets have captured as skillfully as she did the sheer vital force of erotic desire and fulfillment. Her most famous poem, “Río Grande de Loíza,” a favorite at poetry readings, dazzlingly synthesizes each of her major preoccupations within its intense forty-four lines. All of her poetry shows a true artist committed to her craft, with its use of both traditional and free-verse forms and its conscious echoes of such precursors as Neruda, Darío, and Verlaine.

“A Julia de Burgos” brings out a lesser-known side of its author: her feminism. From start to finish, it dramatizes the “abismo” and conflicts between her public persona (the “mentira social,” the “grave señora señorona”) and the more embattled and authentic private self (“la esencia”). (The piece invites comparison with Borges’s well-known parable, “Borges y yo;” the Argentine master’s text is more measured and conciliatory, the

combative Puerto Rican militant's ends with revolution in the streets.) The literary resources here are admirable and bold. Most of the assonant rhymes are *agudas* and end in *o*—a difficult arrangement to bring off so consistently. In the next-to-last stanza, she shifts to Dantean *terza rima* and then ends with a six-line strophe in consonant rhymed couplets (*rimas pareadas*); paradoxically, she then turns to older forms when deploying her more explosive final vision. There are telling allusions: to Jesus's aphorism "I am the way, and the truth, and the life" when she says of herself, "Yo soy la vida, la fuerza, la mujer" and, of course, to Don Quixote when she draws a passionate comparison to the knight's steed, Rocinante.

Notes

1. For a summary of the *modernista* legacy, see Gene H. Bell Villada's *Art for Art's Sake and Literary Life*, 104–20. For an examination of the politics in the poetry of Martí and Darío (including a brief look at the latter's poem "A Roosevelt"), see pages 244–46 in Chapter 7, "The Changing Politics of Art for Art's Sake" in *Art for Art's Sake and Literary Life*.
2. Pablo Neruda, "Sobre una poesía sin pureza," in *Obras completas*, 1,822–23.
3. For a thorough examination of Neruda's *Residencia* period, see Amado Alonso's *Poesía y estilo de Pablo Neruda*.
4. Ian Isidore Smart, *Nicolás Guillén: Popular Poet of the Caribbean*, 34–35, 39.
5. *Ibid.*, 164–67. For a bibliography on Guillén, I am indebted to Professor Roberto Márquez of Mount Holyoke College, who is a noted translator and scholar of Guillén's work.
6. The Mexican classical composer Silvestre Reveultas, inspired by Guillén's text, wrote a symphonic tone poem entitled *Sensemaya*.
7. Smart, 37.
8. Lorna Williams, *Self and Society in the Poetry of Nicolás Guillén*, 17.
9. Vera Kutzinski, *Against the American Grain*, 139.
10. *Ibid.*, 139–40.
11. Keith Ellis, *Nicolás Guillén*, 84.
12. Kutzinski, 142.
13. Sonia Jones, *Alfonsina Storni*, 49. For an excellent biographical sketch, see pages 17–50 in this book.
14. I am indebted to Professor Sylvia Coates of California State Polytechnic University for information concerning this particular poem.
15. For a powerful biographical sketch, see Jack Agüeros's introduction to Julia de Burgos's *Song of the Simple Truth*, ii–xxxix.

Sources

- Alonso, Amado. *Poesía y estilo de Pablo Neruda: Interpretación de una poesía hermética*. 2nd ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1951.
- Bell-Villada, Gene H. *Art for Art's Sake and Literary Life: How Politics and Markets Helped Shape the Ideology and Culture of Aestheticism, 1790—1990*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1996.
- Bloom, Harold. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace, 1994.
- Burgos, Julia de. *Song of the Simple Truth: Obra completa poética: The Complete Poems*. Compiled and translated with an introduction by Jack Agüeros. Bilingual ed. Willimantic, CT: Curbstone Press, 1997.
- Ellis, Keith. *Cuba's Nicolás Guillén: Poetry and Ideology*. Toronto: University of Toronto Press, 1983.
- Jones, Sonia. *Alfonsina Storni*. Boston: Twayne, 1979.
- Kutzinski, Vera M. *Against the American Grain: Myth and History in Williams Carlos Williams, Jay Wright, and Nicolás Guillén*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.
- Neruda, Pablo. "Sobre una poesía sin pureza." In *Obras completas* (section "Poesía y prosa no incluidas en libro"), 1,822–23. Buenos Aires: Losada, 1967.
- Seymour-Smith, Martin. *Guide to Modern World Literature*. New York: Funk and Wagnalls, 1973.
- Smart, Ian Isidore. *Nicolás Guillén: Popular Poet of the Caribbean*. Columbia: University of Missouri Press, 1990.
- Williams, Lorna V. *Self and Society in the Poetry of Nicolás Guillén*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1982.

Using the Works of Pablo Neruda to Teach Poetry Analysis

Sandra Williamson
East Chapel Hill High School
Chapel Hill, North Carolina

In order for students to be able to analyze poetry in Spanish, they need two things: first, they need the vocabulary of literary and poetic terms and a sound understanding of the meaning of these words, and second, they need extensive practice. Fortunately, the content of the AP Spanish Literature course provides ample opportunity for practice, but the teacher must start early and constantly reinforce the technique of analysis. When I begin the year, I introduce the students to the power of poetry immediately and then use the poetry on the reading list to teach them how to understand the poet's art. The most important lesson for them to learn is that there is a connection between what the poet says and how he/she says it. Most high school Spanish students struggle to understand the ideas of a poem without really understanding how the poet uses language to communicate those ideas.

How can you help your students begin? As I said before, you first need to arm them with the language they will need to speak and write in Spanish about poetry. An excellent place to start is Wayside Publishing's very helpful *Study Guide for the New AP Spanish Literature Course*, entitled *Azulejo*. In addition to providing useful information on each period and writer on the course syllabus, this book has an appendix of literary terminology with a special section on understanding poetry. You can also go to almost any good literary text for Spanish students, especially those intended for college classes. I have included a list of these that I have found helpful at the end of this article. The teacher's guide to the two-volume set *Abriendo puertas* also gives very helpful information about all the poetry on the reading list, in the answers to the questions posed in the texts. Wherever you get your list of poetic terms, you need to require that students both know and use these terms regularly in class discussions about poetry and in their writing about poetry.

When I ask my students to consider poetry in Spanish, I take into account that most of them have some experience reading poetry in their own language. I ask them to try to put into their own words what poetry means to them and how this special use of language is essentially different from prose. This helps them begin to understand that it is the language of poetry, the way in which a poet chooses to construct a poem, that gives it its power—and this is what they must learn to decipher and appreciate. As we go through the year, I teach them that while a poem may at first seem mysterious and impenetrable, there is really no mystery to the art of analyzing a poem, assuming that they have the tools they need and the experience.

When they encounter the work of Pablo Neruda, as well as any other poet on the course list, students need to know a little about his life and the circumstances in which he produced his work. This helps them understand what influenced the poet's point of view and how he came to produce what they see before them in their anthology. *Azulejo* and *Abriendo puertas* give a brief but helpful overview of Neruda's works, and the AP Literature teacher will undoubtedly have his/her own experience with Neruda. At the very least, students need to know that Neruda's work spans many decades and responded not only to the changing circumstances in his life, but also to the changes in his perception of poetry and its function. Selecting representative works for this course was no small task, especially in the case of such a writer as Neruda. In any event, we are given three works to consider: a love poem from his groundbreaking *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924), a poem of existential angst from *Residencia en la Tierra II* (1935), and finally a celebration of the ordinary from his *Odas elementales* (1954-57). These three poems are quite different in their structure, their message, and their effect, so we can use them to teach the students how to understand how a poem works.

As I stated earlier, the teacher's ultimate goal is to help the students see the relationship between the message of a poem and its form. Once you have given them some background on Neruda and they have read the selected poem, they need to clarify what the poet has said. Good anthologies like *Abriendo puertas* help students by defining words they may be unfamiliar with, and I always begin by asking my students if they have any additional words they were unable to find in their dictionaries. I teach them that the words the poet selects are no accident, and the least we can do is make sure we know what they mean! Of course, as they get into the poem, they will often see that a word is used in an unexpected way and may have a special meaning, but they should start with the obvious meanings. Sometimes I ask the students to write, in their own words, a one-sentence prose summary of what each stanza in a poem states. For example, after reading the first stanza of Neruda's "Poema 15," they might write: "En la primera estrofa, el poeta dice que le gusta la sensación de estar lejos de su amor, cuando ella está durmiendo, por ejemplo, porque entonces él puede contemplarla de una manera diferente." This exercise accomplishes two things: it forces students to focus intently on what the poet says, and it gives them the chance to see the development of the theme throughout the poem. It also provides a powerful contrast between the straightforward, literal language of prose and the many ways a poet plays with language to achieve an effect.

Once students seem to understand the poet's words, I then ask them to consider the narrative voice. Who is speaking, and to whom is the message directed? For example, in "Poema 15," they can see that the poet is addressing, in the intimate second person, a lover whose presence gives him joy. The next question I ask them is to describe the poet's tone—what is his attitude toward his subject? In my classroom we have a long list of adjectives that we apply to the tone of a piece, starting with the very obvious "posi-

tivo/negativo, triste/alegre, tranquilo/agitado” and going on to very precise adjectives like “enojado, melancólico, tierno, desesperado, etc.” The key part of this stage of the analysis is to get the students to tell you how they know what the poet’s tone is—how has he communicated it to the reader? The answer is obvious—through his choice of language. I ask them to give me specific words and images that convey the poet’s loving, tender tone, like “te pareces a mi alma.”

Once we have established the poet’s tone, I ask students to look at the poem’s structure. Is there a recognizable pattern of verses and stanzas? Is there a regular rhythm? Does the poet use rhyme? “Poema 15” is a good place to start with Neruda, because its structure is so easy for students to recognize. They can quickly see the regularity of the poem’s structure—five stanzas of four lines, each line measuring approximately 14 syllables (alejandrinos), with consonant rhyme in the even lines. I ask them to consider why the poet might have chosen such a traditional form for this poem, as opposed to free verse. Is his theme or its treatment traditional? What is the effect of the elegant alejandrinos? How does the regularity of the lines and their regular cadence contribute to his message? I then take them through the poem, stanza by stanza, asking them to look for the specific poetic devices that accompany the progression of ideas throughout the poem. In addition, I ask them to look for any change in tone. Overall, they can see that the principal metaphors of the poem are absence and silence, while the images are predominantly natural. The most obvious poetic device is the simile, which students can easily identify. I ask them to tell me what these comparisons are telling us about the poet’s feelings for his beloved. He compares her both to simple, earthly things, “claro como una lámpara, simple como un anillo,” and to powerful, universal elements. “Eres como la noche, callada y constelada.” I ask them to consider how the poet uses repetition to build emotion and reinforce the power of his feelings. By the time they reach the final stanza, the famous first line “Me gustas cuando callas porque estás como ausente” (which they did not comprehend at first) has been repeated and now has a very different effect on the reader, introducing the final stanza and helping to close the poem with a final, joyful affirmation.

Moving from this poem to the poetry of *Residencia en la Tierra* is quite a shock for the students, and they will need some background to explain both the different style and the different message. Once they understand the circumstances which caused Neruda to feel isolated and estranged from others, both linguistically and emotionally, it will be easier for them to see where this poem is coming from. I like to compare these two Neruda poems to two by Federico García Lorca: his early, very accessible “In Memoriam,” where the poet makes a connection between the natural world and his own melancholy state of mind, and “Vuelta de paseo,” from *Poeta en Nueva York*, where he feels victimized by the cold inhumanity of New York City, and his images are shocking, surrealistic projections of his inner turmoil. Just as Lorca brings us images of nature’s deformation on the streets of New York, in Neruda’s “Walking around” the poet takes us on a journey through the foreign world in which he lives, describing what he sees and how he feels as he walks.

Because this poem is so challenging, I approach it differently than the previous poem. Rather than beginning with structure and tone, I ask my students to focus on the very powerful, but strange, images of the poem. This approach helps them get to the emotional heart of the poet's message. They usually are struck by images like the following: "entro . . . marchito, impenetrable como un cisne de fieltro/navegando en un agua de origen y ceniza"; "No quiero continuar de raíz y de tumba," and "Por eso el día lunes arde como el petróleo/cuando me ve llegar con mi cara de cárcel." Clearly, the poet feels desperately disconnected from the world around him.

It is much harder for the student to penetrate this poem, since even when he/she knows what the words mean, the images are still very unexpected and troubling. Fortunately, the poet lets us know in the first line how he is feeling, and the rest of the poem serves to explain his feelings. "Sucede que me canso de ser hombre" is repeated twice in the opening stanzas, as well as his seeming rejection of his own being, as he states, "Sucede que me canso de mis pies y mis uñas/y mi pelo y mi sombra." Yet this is followed by Neruda's almost playful combination of whimsy and violence in the fourth stanza. "Sería delicio-so/asustar a un notario con un lirio cortado/o dar muerte a una monja con un golpe de oreja." Stanzas five and six reiterate the poet's desire to escape his reality ("No quiero" is repeated three times), while stanzas seven through nine enumerate details that combine the ordinary with the bizarre in a surrealistic progression ("hospitales donde los huesos salen por la ventana" and "calles espantosas como grietas.") The final stanza presents the poet's observations with mixed emotions ("con furia, con olvido"), of inanimate objects that also cry out in pain.

Once they have tried to understand the poet's ideas, students can look at the poem's structure and see that Neruda rejected the regularity of his earlier poem and employed free verse and irregular stanzas to convey his disjointed emotional state. Having looked carefully at the poem's message, this now makes perfect sense to the student. What is the effect of this irregularity on the poem's rhythm? While most of his lines are long, varying between 11 and 17 syllables, there are enough shorter lines to keep the reader off balance, just as the poet felt out of balance with his world. When looking for poetic devices, students can see that the use of similes and repetition has a different effect than in the first poem. The similes in "Walking around" surprise us; the repeated phrases emphasize the poet's desperation. The use of lists joined by commas makes us feel like we are rushing down the streets with the poet, bombarded by impressions that don't make sense.

Students can see that Neruda's tone is negative, pessimistic, and lonely. He seems to be yearning for a simpler, less painful world—"Sólo quiero un descanso de piedras o de lana/sólo quiero no ver establecimientos ni jardines," much as Lorca yearned for the tranquil beauty of Andalucía when confronted with the soul-jarring visions of New York. As a final activity, I sometimes ask my students to pick the most powerful image from a poem like this or Lorca's "Vuelta de paseo" and then try to draw it or illustrate it in some way.

What they come up with is often surprising and always interesting, and this tells me that the poet has reached them on some level.

Now that my students are starting to be very intrigued by Neruda, they are in for a real treat when we turn to “Oda a la alcachofa.” To begin with, I usually share several of my favorite Neruda odes, so students can see the way the poet now delights in the world around him and how he transforms it in a very different way than he did in “Walking around.” Before we even begin to read the third poem on our list, I ask them to look at it on the page; what is the effect of the many very short lines? Clearly, we will move quickly through this poem, pausing only for the punctuation supplied by the poet, as he guides us through his charming, whimsical tale of the artichoke. It is soon apparent that the poet’s tone is light, as he presents the initial metaphor of the tender artichoke disguised as a warrior. He continues by personifying the other vegetables in the garden, companions to the proudly burnished artichoke, who awaits his military destiny. The poet describes their journey to the market, continuing to give us the artichoke’s perspective, as he sees military references in all that surrounds him. We scarcely have time to react when our hero is plucked from the rows of the other vegetable warriors to be buried ignominiously in the basket of Maria and then quickly delivered to the cooking pot. The poet does not ask us to mourn the passing of the little “vegetal armado,” but merely remarks that the artichoke’s tender, peaceful heart, first mentioned in line two of the poem, is worthy of being savored. I was once told by a professor (too many years ago for me to remember who it was!) that Neruda’s odes often follow the pattern we see in “Oda a la alcachofa”: an initial metaphor, which is developed to its logical conclusion, followed by a kind of moral. There are so many other wonderful odes to pick from that the teacher can easily find a few to test this theory.

Once students have tried to understand how a poet uses language to convey meaning, they should be ready to try some formal poetry analysis. By this I mean a formal essay, with an introduction, a body, and a conclusion, one that focuses on a specific question and takes into account what the student knows about poetic language and how it works. I recommend using the poems provided by ETS and the College Board from previous AP Literature exams, as well as other poems by poets on the reading list. I have given my students a kind of formula for success in this exercise, which they say has been helpful. I am including two versions of this outline: one that is general, and one that relates to a specific poem, fittingly for this article, a Neruda poem that appeared on the 2000 AP Literature exam. A copy of that poem is also included.

I tell my students that it is very likely that the poem on the AP exam will be anonymous or by someone they aren’t familiar with. No one expects them to make any kind of biographical connection. Furthermore, the question almost always identifies the theme of the poem. What they are expected to do is understand the poet’s use of language to communicate the stated theme. You can use the scoring guidelines provided with the

sample poems (found on AP Central at apcentral.collegeboard.com/spanlit) to help them understand what kind of expectations the readers have, or you can make up your own scoring guidelines. Either way, they must practice many times and get lots of feedback from you in order to become comfortable and skilled in breaking down a poem.

Literatura Española Avanzada El Análisis de la Poesía

(How to attack the poetry essay question of the AP Spanish Literature Exam)

STRATEGY:

1. Read the question and quickly see what the focus of your answer should be: el desarrollo del tema, la voz poética, el uso de la naturaleza, etc.
2. Take a solid ten minutes to read the poem carefully, marking all the elements you plan to mention. **MAKE AN OUTLINE** that you will follow in your essay.
3. Write for the remaining 20-30 minutes, **carefully making specific references to the poem**, always staying with the topic and aiming to arrive at a strong conclusion.

FORMULA FOR STRUCTURING YOUR ANALYSIS:

1. **Make an opening statement:** ¿De qué se trata el poema? ¿Qué nos dice el poeta? ¿Cuál es su tema central?
2. **Consider the poetic voice/point of view:** ¿Quién habla? ¿A quién se dirige?
3. **Comment on the poet's tone/attitude.** ¿Es su tratamiento del tema personal o impersonal? ¿Es positivo, negativo o ambiguo? **This is the place where you focus on the poet's use of language: what specific images, metaphors, similes, symbols, and descriptive language make the tone clear to us?** Does the poet use first person and second person to make it more intimate? Does he use commands or exclamations to emphasize or questions to suggest?
4. **Comment on the poem's structure:** Is it a recognizable poetic form, like a sonnet, with a regular rhyme scheme and metric pattern? Is it free verse? Is there any use of assonance? Are the lines short or long? **Most of all, make a connection between these techniques and the poem's message.** Does the poem move quickly and powerfully to a big conclusion to underscore the poet's assertions or strong feelings? Does it start in one place and end up somewhere else? That is, is there a change in the tone or the development of a theme? Are lines or images repeated for emphasis? How does it make us feel?

Conclude with a final statement on the poem's message (or whatever element the question focuses on), emphasizing the final connection between the poet's message and the poem's structure.

Señora Williamson's Foolproof Guide to Poetry Analysis

(A summary of our analysis & discussion of Neruda's poem "El viento en la isla." The poem was used on the 2000 exam and is available on AP Central: http://apcentral.collegeboard.com/repository/spanish_lit_00.pdf)

- I. OPENING: Focus on the question and let the reader know the direction that you will take in your answer.** You can restate the question, but don't just repeat it. The most important thing is to take a stand! It's OK to mention some techniques that you plan to discuss, letting the reader know right away what your focus will be.

Ejemplo: En este poema de amor, el poeta quiere comunicar su lucha interna, haciendo un contraste entre la fuerza de los elementos naturales y la fuerza de su amor. Por su uso de las metáforas, la personificación y el apóstrofe, el narrador describe el poder de la tormenta y el poder de su pasión, y nos deja comprender la atracción de las dos.

- II. BODY: Analyze the language and structure of the poem. Start with the poet's language.** If there are very **obvious poetic devices** that stand out, go ahead and present them next (for example, the extended metaphor of the wind as a horse). This is where you must mention specific language that conveys the poet's ideas, sets the tone, and reinforces the theme. (For example, you might discuss his desire to find refuge from the storm: "Escóndeme en tus brazos... por esta noche sola descansaré, amor mío" or the powerful appeal of the outside world: "el viento me llama galopando para llevarme lejos", in contrast with the powerful attraction of his love: "atados nuestros cuerpos al amor que nos quema".) **Early on describe the poet's tone.** To whom or about whom is the poet speaking? How does the poet feel about what he is saying? Is it abstract, philosophical, objective or very personal, introspective, intimate? Don't just say, "The poet's tone is melancholy, angry, or critical, but rather tell HOW you know that, with specific examples. Is he celebrating, condemning, questioning, or merely describing? Mention whether the tone is consistent throughout the poem, or if it changes. If it changes, say when and how.

Everything you mention should be connected to your initial focus on the question: how does the poet's language convey/reinforce the message? Beware of merely listing poetic devices with no comment on their effect or purpose!

Be sure to comment on the structure of the poem. Describe the stanza and the length of lines. Is the poem's structure regular or irregular? Is there rhyme? If so, what kind? What connection is there between the poet's message and the poem's form? What is the effect of a fixed verse form such as a sonnet as opposed to free verse, of regular rhyme as opposed to no rhyme, of the more powerful consonance as opposed to

assonance, of short lines as opposed to long lines, of rhetorical questions, of exclamations, of the use of first person? Tie what you say in with the poet's purpose.

III. CONCLUSION: The best way to end your essay is by focusing on the overall effect of the poem. You have already told how the language and the form of the poem serve the poet's purpose. Now tell how it affects the reader. Close with a reference to your original thesis, making it clear that you have arrived at your goal! (You can reiterate the poem's message and its impact, confirming how the poet achieved it.)

Ejemplo: Neruda nos deja con una fuerte sensación de sus sentimientos divididos. Hemos oído el viento y sentido la lluvia, pero, como él, hemos encontrado un refugio momentáneo en el amor.

Sample Essay Prompts for Poetry

Rita Goldberg
St. Lawrence University
Canton, New York

Essay 1: Poetry Analysis

Ejemplo 1

Analiza cómo se manifiesta el tema de la fugacidad de la vida en el siguiente poema. En tu análisis debes comentar el lenguaje poético y los recursos técnicos que usa el poeta (la poeta) para comunicar este tema. Tu ensayo debe incluir ejemplos del poema que apoyen tus ideas.

El pájaro

El texto de este poema de Octavio Paz se puede encontrar en los siguientes sitios web:

<http://www.poesia-inter.net/op01029.htm>

<http://www.americas-fr.com/litterature/pajaro.html>

http://www.avantel.net/~eoropesa/poesia/opaz1.html#opaz_6

<http://wunder.4t.com/pag5.html>

Ejemplo 2

Analiza la visión de la vida que se presenta en el siguiente poema. En tu análisis debes comentar el lenguaje poético y los recursos técnicos que usa el poeta para esta presentación. Tu ensayo debe incluir ejemplos del poema que apoyen tus ideas.

Biografía

No cojas la cuchara con la mano izquierda.
No pongas los codos en la mesa.
Dobla bien la servilleta.
verso Eso, para empezar.
5 Extraiga la raíz cuadrada de tres mil trescientos trece.
¿Dónde está Tanganika? ¿Qué año nació Cervantes?
Le pondré un cero en conducta si habla con su compañero.
Eso, para seguir.
¿Le parece a usted correcto que un ingeniero haga versos?
10 La cultura es un adorno y el negocio es el negocio.
Si sigues con esa chica te cerraremos las puertas.
Eso, para vivir.
No seas tan loco. Sé educado. Sé correcto.
No bebas. No fumes. No tosas. No respire.
15 ¡Ay, sí, no respirar! Dar el no a todos los nos.
Y descansar: morir.

Gabriel Celaya, from *La hija de Arbigorriya*, Visor, Madrid, 1975.

Essay 2: Thematic Analysis

May be one of two different types (only one will appear on any given exam):

Type A: An essay analyzing how a given theme is treated in a particular work from the required reading list. (At least two works are listed in the exam, from which the candidate must choose one.)

Type B: An essay analyzing how a given theme and/or topic is treated in two works from the required reading list. (Two or more works are listed in the exam, from which the candidate must choose two).

Type A

Muchas obras presentan un comentario por la voz poética de su identidad. Escoge UNO de los poemas siguientes y escribe un ensayo en que analices este tema en el poema. Tu ensayo debe incluir ejemplos del texto que apoyen tus ideas.

Autorretrato

Yo soy una señora: tratamiento
arduo de conseguir, en mi caso, y más útil
para alternar con los demás que un título
extendido a mi nombre en cualquier academia.

verso

5 Así, pues, luzco mi trofeo y repito:
yo soy una señora. Gorda o flaca
según las posiciones de los astros,
los ciclos glandulares
y otros fenómenos que no comprendo.

10 Rubia, si elijo una peluca rubia.
O morena, según la alternativa.
(En realidad, mi pelo encanece, encanece.)

Soy más o menos fea. Eso depende mucho
de la mano que aplica el maquillaje.

15 Mi apariencia ha cambiado a lo largo del tiempo
—aunque no tanto como dice Weininger
que cambia la apariencia del genio—. Soy mediocre.
Lo cual, por una parte, me exime de enemigos
y, por la otra, me da la devoción
20 de algún admirador y la amistad
de esos hombres que hablan por teléfono
y envían largas cartas de felicitación.
Que beben lentamente whisky sobre las rocas
y charlan de política y de literatura.
25 Amigas...hmmm... a veces, raras veces
y en muy pequeñas dosis.
En general, rehuyo los espejos.
Me dirían lo de siempre: que me visto muy mal
y que hago el ridículo
30 cuando pretendo coquetear con alguien.

Soy madre de Gabriel: ya usted sabe, ese niño
que un día se erigirá en juez inapelable
y que acaso, además, ejerza de verdugo.
Mientras tanto lo amo.

35 Escribo. Este poema. Y otros. Y otros.
 Hablo desde una cátedra.
 Colaboro en revistas de mi especialidad
 y un día a la semana publico en un periódico.

40 Vivo enfrente del Bosque. Pero casi
 nunca vuelvo los ojos para mirarlo. Y nunca
 atravieso la calle que me separa de él
 y paseo y respiro y acaricio
 la corteza rugosa de los árboles.

45 Sé que es obligatorio escuchar música
 pero la eludo con frecuencia. Sé
 que es bueno ver pintura
 pero no voy jamás a las exposiciones
 ni al estreno teatral ni al cine-club.

50 Prefiero estar aquí, como ahora, leyendo
 y, si apago la luz, pensando un rato
 en musarañas y otros menesteres.

Sufro más bien por hábito, por herencia, por no
diferenciarme más de mis congéneres
que por causas concretas.

55 Sería feliz si yo supiera cómo.
 Es decir, si me hubieran enseñado los gestos,
 los parlamentos, las decoraciones.

60 En cambio me enseñaron a llorar. Pero el llanto
 es en mí un mecanismo descompuesto
 y no lloro en la cámara mortuoria
 ni en la ocasión sublime ni frente a la catástrofe.

Lloro cuando se quema el arroz o cuando pierdo
el último recibo del impuesto predial.

(Reprinted from "Poesía no eres tú" DR© (1972) FONDO DE
CULTURA ECONOMICA. Used with permission.)

A Julia de Burgos

Ya las gentes murmuran que yo soy tu enemiga
porque dicen que en verso doy al mundo mi yo.

verso Mienten, Julia de Burgos. Mienten, Julia de Burgos.
La que se alza en mis versos no es tu voz: es mi voz
5 porque tú eres ropaje y la esencia soy yo;
y el más profundo abismo se tiende entre las dos.

Tú eres fría muñeca de mentira social,
y yo, viril destello de la humana verdad.

10 Tú, miel de cortesana hipocresías; yo no;
que en todos mis poemas desnudo el corazón.

Tú eres como tu mundo, egoísta; yo no;
que en todo me lo juego a ser lo que soy yo.

Tú eres sólo la grave señora señorona;
yo no, yo soy la vida, la fuerza, la mujer.

15 Tú eres de tu marido, de tu amo;
yo no; yo de nadie, o de todos, porque a todos, a todos,
en mi limpio sentir y en mi pensar me doy.

Tú te rizas el pelo y te pintas;
yo no; a mí me riza el viento, a mí me pinta el sol.

20 Tú eres dama casera, resignada, sumisa,
atada a los prejuicios de los hombres; yo no;
que yo soy Rocinante corriendo desbocado
olfateando horizontes de justicia de Dios.

25 Tú en ti misma no mandas; a ti todos te mandan;
en ti mandan tu esposo, tus padres, tus parientes,
el cura, la modista, el teatro, el casino,
el auto, las alhajas, el banquete, el champán,
el cielo y el infierno, y el que dirán social.

30 En mí no, que en mí manda mi solo corazón,
mi solo pensamiento; quien manda en mí soy yo.

Tú, flor de aristocracia; y yo, la flor del pueblo.
Tú en ti lo tienes todo y a todos se lo debes,
mientras que yo, mi nada a nadie se la debo.

35 Tú, clavada al estático diviendo ancestral,
y yo, un uno en la cifra del divisor social
somos el duelo a muerte que se acerca fatal.

40 Cuando las multitudes corran alborotadas
dejando atrás cenizas de injusticias quemadas,
y cuando con la tea de las siete virtudes,
tras los siete pecados, corran las multitudes,
contra ti, y contra todo lo injusto y lo inhumano,
yo iré en medio de ellas con la tea en la mano.

(Reprinted with permission of Ediciones Huracán, Inc.)

Type B

En algunos de los poemas que has leído, la naturaleza hace un papel importante. Escoge DOS de los poemas siguientes. Escribe un ensayo que compare el papel de la naturaleza en las dos obras. Tu ensayo debe incluir ejemplos de los textos que apoyen tus ideas.

Rima LIII

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar,
y otra vez con el ala a sus cristales
jugando llamarán.

verso

5 Pero aquellas que el vuelo refrenaban
tu hermosura y mi dicha contemplar,
aquellas que aprendieron nuestros nombres...
ésas... ¡no volverán!

10 Volverán las tupidas madresevas
de tu jardín a las tapias a escalar,
y otra vez a la tarde aún más hermosas
sus flores se abrirán.

15 Pero aquellas cuajadas de rocío
cuyas gotas mirábamos temblar
y caer como lágrimas del día...
ésas... ¡no volverán!

20 Volverán del amor en tus oídos
las palabras ardientes a sonar,
tu corazón de tu profundo sueño
tal vez despertará.

Pero mudo y absorto y de rodillas
como se adora a Dios ante su altar,
como yo te he querido...; desengáñate,
¡así... no te querrán!

Gustavo Adolfo Bécquer

La primavera besaba

Antonio Machado

El texto de este poema se encuentra en las principales antologías del curso de AP Literatura y en las siguientes direcciones web:

<http://www.poesia-inter.net/amach085.htm>

http://palabravirtual.com/index.php?ir=ver_poema1.php&pid=8492

<http://www.me.gov.ar/efeme/21desetiembre/primavera/pribesa.html>

<http://www.elratondebiblioteca.net/versomayo7.htm>

Soneto XXIII

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;

verso

5 y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

10 coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hace mudanza en su costumbre.

Garcilaso de la Vega

Question 3: Text Analysis

Type A

Short answers on two or three open-ended questions about an excerpt from a work on the required reading list. (The excerpt is printed in the exam.)

Ejemplo 1

Romance del Conde Arnaldos

 ¡Quién hubiese tal ventura
 sobre las aguas del mar
 como hubo el conde Arnaldos
verso la mañana de San Juan!
5 Con un falcón en la mano
 la caza iba a cazar;
 vio venir una galera
 que a tierra quiere llegar.
 Las velas traía de seda,
10 la ejercia de un cendal,
 marinero que la manda,
 diciendo viene un cantar
 que la mar hacía en calma,
 los vientos hace amainar;
15 los peces que andan n'el hondo,
 arriba los hace andar;
 las aves que andan volando
 n'el mástil las faz posar.
 Allí fabló el conde Arnaldos,
20 bien oiréis lo que dirá:
 —Por Dios te ruego, marinero,
 dígasme ora ese cantar.
 Respondióle el marinero,
 tal respuesta la fue a dar:
25 —Yo no digo esta canción
 sino a quien conmigo va.

Anónimo.

1. ¿Qué efecto produce el empleo de varias voces distintas en este romance?
2. ¿Qué contrastes hay en la caracterización del conde y del marinero?
3. ¿Cómo se crea en el poema un sentido de misterio?

Ejemplo 2

Rima XI

—Yo soy ardiente, yo soy morena,
yo soy el símbolo de la pasión;
de ansia de goces mi alma está llena.
¿A mí me buscas?

—No es a ti, no.

verso

5 —Mi frente es pálida, mis trenzas de oro:
puedo brindarte dichas sin fin,
yo de ternuras guardo un tesoro.
¿A mí me llamas?

—No: no es a ti.

10

—Yo soy un sueño, un imposible,
vano fantasma de niebla y luz:
soy incorpórea, soy intangible:
no puedo amarte:

—¡Oh, ven; ven tú.

Gustavo Adolfo Bécquer

1. ¿Qué papel hace el diálogo en este poema?
2. ¿De qué búsqueda se trata en el poema?
3. ¿Qué recursos emplea el poeta para comunicar el tema?

Ejemplo 3

En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?
verso
5 Yo no estimo tesoros ni riquezas;
y así, siempre me causa más contento
poner riquezas en mi pensamiento
que no mi pensamiento en las riquezas.
10 Y no estimo hermosura que, vencida,
es despojo civil de las edades,
ni riqueza me agrada fementida,
teniendo por mejor, en mis verdades,
consumir vanidades de la vida
que consumir la vida en vanidades.

Sor Juana Inés de la Cruz.

1. ¿Cuál es la relación entre las estrofas de este poema con respecto a su forma y su contenido?
2. ¿Qué defiende la voz poética en este poema?

Practice with Multiple-Choice Poetry Analysis

Sandy Williamson
East Chapel Hill High School
East Chapel Hill, North Carolina

with contributions by:
Bonnie Bowen and Jim Cardella

Introduction

This poetry module, *AP® Spanish Literature: Practice with Multiple-Choice Poetry Analysis*, was created to provide a tool to teachers and students that could help students gain additional practice with the multiple-choice section of the AP Spanish Literature Exam. The questions included represent actual questions dealing with poetry from released AP Spanish Literature Exams since 1985. The author has prepared a very thorough explanation of the rationale for the correct answers while providing test-taking tips and question-answering strategies. This author has worked with high school students and has prepared an instructive explanation of her experiences, which will be very useful to current teachers and students of AP Spanish Literature classes.

The module's main emphasis is to explain how to approach a multiple-choice item. For each item on the exam, students are asked to do the following:

1. Read the poem briefly.
2. Read the question.
3. Re-read the poem.
4. Re-read the question and eliminate obvious wrong answers.
5. Re-read the poem to look for evidence that best supports the correct answer.
6. Re-read the question.
7. If necessary, make an educated guess.

In the module, there are two implicit suggestions:

1. Students must have ample opportunity to read, discuss, and analyze poetry throughout the AP Spanish Literature course. Students must become familiar with the terminology of poetry analysis.
2. Students must practice test taking. Once the majority of the selections have been studied and the students are familiar with the terminology, teachers should give this poetry module to students to allow them time to practice before the AP Exam. It can be given as (a) an independent study, where students practice the test at home and read the

explanations on their own, or (b) class work, where students practice test sections of this module individually, read the module explanations, and subsequently, in a class discussion, clarify any difficulties.

We are especially pleased with the approach and the usefulness of this module. Our hope is that the poetic terminology as defined in the explanations will provide a good review for the students.

Sincerely,
Jim Cardella

Questions from the 1985 AP Spanish Literature Exam

The first poem is very simple and easy for students to understand. The only thing they should watch out for in answering the questions is whether the focus is on the content (message/theme) of the poem or on the language (poetic devices) of the poem.

<p>Para hacer esta muralla, tráiganme me todas las manos: los negros, sus manos negras los blancos, sus blancas manos.</p> <p><i>Línea</i> (5) Ay, una muralla que vaya desde la playa hasta el monte, desde el monte hasta la playa, bien, allá sobre el horizonte.</p> <p>(10) — ¡Tun, tun! — ¿Quién es? — Una rose y un clavel¹... — ¡Abre la muralla!</p> <p>(15) — ¡Tun, tun! — ¿Quién es? — El sable² del coronel... — ¡Cierra la muralla!</p> <p>(20) — ¡Tun, tun! — ¿Quién es? — La paloma y el laurel... — ¡abre la muralla!</p>	<p>(25) — ¡Tun, tun! — ¿Quién es? — El alacrán³ y el ciempiés⁴... — ¡Cierra la muralla!</p> <p>(30) Al corazón del amigo, abre la muralla; al veneno y al puñal cierra la muralla; al mirto y la yerbabuena,⁵ abre la muralla al diente de la serpiente cierra la muralla; al ruiseñor en la flor, abre la muralla...</p>
---	--

¹clavel: carnation
²sable: sword
³alacrán: scorpion
⁴ciempiés: centipede
⁵mirto, yerbabuena: myrtle, mint

1. ¿Cuál es la función de la muralla en el poema?

- (A) Dividir la playa y el monte
- (B) Separar a militares y civiles
- (C) Hacer que la gente toque antes de entrar
- (D) Dejar pasar lo bueno solamente

2. El “!Tun, tun!” onomatopéyico representa el sonido de
 - (A) alguien que llama
 - (B) olas que rompen en la playa
 - (C) los que construyen la muralla
 - (D) ordenes que da el coronel

3. ¿Qué efecto producen las palabra “Ay” y “bien” en los versos 5 y 8?
 - (A) Muestran el dolor del poeta.
 - (B) Sirven para formar versos octosílabos.
 - (C) Cambian la cadencia de la estrofa.
 - (D) Mantienen la consonancia en la rima.

4. La última estrofa está escrita en versos de
 - (A) 6, 8 y 9 sílabas
 - (B) 7, 8 y 9 sílabas
 - (C) 6 y 8 sílabas
 - (D) 6 y 9 sílabas

5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones refleja mejor el tema central del poema?
 - (A) La gente debe dividirse en dos grupos.
 - (B) La sociedad debe nutrirse de experiencias diversas.
 - (C) La sociedad debe abrazar lo bueno y rechazar lo malo.
 - (D) Las clases sociales deben abolirse.

6. ¿Qué efecto tiene en el poema el uso de la ronda infantil “— ¡Tun, tun!/ — ¿Quién es?” (estrofas 3-6)?
 - (A) Le da un aire de melancolía.
 - (B) Contribuye a darle un ritmo popular.
 - (C) Indica que es una poesía para niños.
 - (D) Separa al poeta del lector.

Answers and Commentary

1. D This one is easy for students to see; the poet opens the door to symbols of peace, beauty, and friendship, while closing the door on anything violent, threatening, and harmful.

2. A After each of the four "*¡Tun, tun!*" lines, the response is "*¿Quién es?*," clearly indicating that someone is knocking at the gate in the wall.

3. C You can eliminate answers B and D, since adding the extra syllables does not maintain the eight-syllable line, but rather interrupts that pattern, and since the regular use of consonant rhyme is also interrupted by the nonrhyming "*Ay*" and "*bien*." (In order to figure this out, students merely need to be familiar with the poetic terms in the answers.) Clearly, what the extra two syllables accomplish is a break in the regular rhythm of the lines, which is what answer C gives us. As for answer A, there is no indication whatsoever of the poet's pain or sorrow.

4. C In order to get this one right, students need to learn how to scan lines of poetry in Spanish. This can be simple if they know the rules and if they have been given the chance to practice. Counting syllables involves the rule that lines ending in a one-syllable word (line 34, "*flor*") or a word stressed on the last syllable (line 28, "*puñal*") get an extra count; both these lines are, thereby, "*versos agudos*," and the one count is added not at the poet's discretion but as a matter of course.

Therefore, line 34 is an eight-syllable line (seven grammatical syllables plus one). Line 28 will get the extra count, too, but it's more complex than line 34 because of *sinalefa*, which is the joining of the final vowel of one word with the initial vowel of its neighbor. Line 28 presents three vowel sounds in a row. Now poetic license allows the poet to choose either to join all three or to join two of them and let the third be counted alone, a process called *hiato*. Yet another option is for the poet to allow all three to stand separately (*hiato* again).

Because of this and the mandatory added count discussed above, students may consider these four options for counting line 28:

- 1) al-ve-ne-no y-al-pu-ñal plus one, for a total of eight
- 2) al-ve-ne-no-y al-pu-ñal plus one, for a total of eight
- 3) al-ve-ne-no y al-pu-ñal plus one, for a total of seven
- 4) al-ve-ne-no-y-al-pu-ñal plus one, for a total of nine

If C is the correct answer, then only (1) or (2) apply to the question, not (3) or (4). If we consider for a moment that (3) may be the poet's choice, then the stanza would be composed of six-, seven-, and eight-syllable lines, and there is no correct answer. Option (4), which would make A the correct answer, is implausible since the stanza elsewhere exhibits an alternating rhythm—eight and six, eight and six—throughout.

If students are not aware either of the extra count added to a *verso agudo* or of *sinalefa*, they would select the correct answer, C. Grammatically, line 28 contains eight grammatical syllables.

5. C This question is a restatement of question 1: if the wall serves to impede the passage of what is bad and admit only the good, then clearly the poem offers the advice to society that we should embrace good and reject evil. The other answers are either irrelevant or inaccurate, based on a reading of this simple poem.
6. B Once again, I would advise students to eliminate the obviously wrong answers, A and D. The poem is in no way melancholy, and there is no attempt to separate the poet from the reader. Answer C is misleading, if students focus on the well-known childish expression "Knock, knock. Who's there?" instead of the overall theme of the poem, which is not childish at all. This leaves B, which makes perfect sense.

The next section requires students to compare two poems, and my advice to them is to skim the two poems quickly to get a sense of each, before focusing on the questions. Then they can zero in on each poem as the questions require and avoid wasting time struggling with concepts or language that are not addressed in the questions.

Directions: The two poems below treat the same theme from different points of view. First read the poems carefully. The poems are followed by a number of questions or incomplete statements that compare and contrast the form and content of the two poems or that refer to one of the poems. Select for each question the answer or completion that is best according to the poems.

I

PATO

Quién fuera pato¹
para nadar, nadar por todo el mundo,
pato para viajar sin pasaporte
Línea y repasar, pasar, pasar fronteras,
(5) como quien pasa el rato.
Pato.
Patito vagabundo.
Plata del norte.
Oro del sur. Patito danzaderas.

(10) Permitidme, Dios mío, que sea pato.
¿Para qué tanto lío,
tanto papel,
ni tanta pamplina?²
Pato.

(15) Mira, como aquel
que va por el río
tocando la bocina³...

¹*Quién fuera pato*: I long to be a duck

²*pamplina*: silliness

³*bocina*: horn

Pato, by Blas de Otero

(Reprinted from Blas de Otero, "Lumen," 1982, page 58)

II

¿QUÉ PÁJAROS?

¿El Pájaro? ¿Los pájaros?
¿Hay sólo un solo pájaro en el mundo
que vuela con mil alas, y que canta
Línea con incontables trinos,¹ siempre
solo?
(5) ¿Son tierra y cielo espejos? ¿Es el aire
espejeo² del aire, y el gran pájaro
único multiplica
su soledad en apariencias miles?
(¿Y por eso
(10) le llamamos los pájaros?)
¿O quizá no hay un pájaro?
¿Y son ellos,
fatal plural inmenso, como el mar,
bandada innúmera, oleaje³ de alas,
(15) donde la vista busca y quiere el alma
distinguir la verdad del solo pájaro,
de su esencia sin fin, del uno
hermoso?

¹*trinos*: trills

²*espejeo*: shimmering

³*oleaje*: waves

¿Qué Pájaros?, by Pedro Salinas

(reprinted with the permission of Mercedes Casanovas
Agencia Literaria)

7. Las aves en los dos poemas representan un concepto

- (A) trascendente
- (B) religioso
- (C) psicológico
- (D) científico

8. En el primer poema, el pato parece representar más que nada la
- (A) angustia
 - (B) duda
 - (C) libertad
 - (D) realidad
9. En el primer poema, los versos 3-5 (“pato para viajar sin pasaporte/ y repasar, pasar, pasar, fronteras/ como quien pasa el rato”) son un buen ejemplo de
- (A) metáfora
 - (B) aliteración
 - (C) hipérbole
 - (D) antítesis
10. El último verso del primer poema (“tocando la bocina”) es una metáfora del
- (A) movimiento del pato
 - (B) tacto del ave
 - (C) tráfico en el río
 - (D) sonido del pato
11. El uso del diminutivo “patito” en el primer poema indica que la actitud del poeta hacia el ave es
- (A) orgullosa
 - (B) afectuosa
 - (C) peyorativa
 - (D) indiferente
12. En el primer poema el autor muestra un punto de vista
- (A) erótico
 - (B) pesimista
 - (C) intelectual
 - (D) juguetón

13. ¿Cuál de las frases siguientes es ejemplo de apóstrofe?
- (A) “Oro del sur. Patito danzaderas” (poema I, verso 9)
 - (B) “Permitidme, Dios mío, que sea pato” (poema I, verso 10)
 - (C) “donde la vista busca y quiere el alma” (poema II, verso 15)
 - (D) “de su esencia sin fin, del uno hermoso” (poema II, verso 17)
14. ¿Qué contraste plantea el autor del segundo poema en cuanto al pájaro?
- (A) Tierra vs. cielo
 - (B) Intimidad vs. frialdad
 - (C) Unidad vs. pluralidad
 - (D) Mar vs. aire
15. ¿Qué función tiene la palabra “espejos” (verso 5) en el segundo poema?
- (A) Refleja el cielo en el agua.
 - (B) Muestra la vanidad del ave.
 - (C) Capta la hermosura del mar.
 - (D) Sugiere la multiplicación del pájaro.
16. Al comparar el tono de los dos poemas, el segundo es más
- (A) filosófico
 - (B) amoroso
 - (C) caprichoso
 - (D) didáctico
17. ¿Cómo se diferencian las imágenes del ave en los dos poemas?
- (A) En el poema I son concretas, y en el poema II son abstractas.
 - (B) En el poema I son serias, y en el poema II son cómicas.
 - (C) En el poema I son pasivas, y en el poema II son activas.
 - (D) En el poema I son deprimentes, y en el poema II son alegres.
18. En el segundo poema, el poeta se interroga sobre la
- (A) inmortalidad del alma
 - (B) música
 - (C) belleza
 - (D) esencia de las cosas

19. ¿Qué elemento estilístico emplean los dos poetas para establecer una relación con el lector?
- (A) Paradoja
 - (B) Preguntas retóricas
 - (C) Apóstrofe
 - (D) La forma familiar del verbo

Answers and Commentary

7. A My students only found this question tricky if they did not know the meaning of the word "*trascendente*." But even if this were the case, they would be able to eliminate the other three answers, whose meanings were familiar to them and which were clearly unrelated to either poem. (My advice to teachers is to work hard all year long so that your students have a rich vocabulary. You can use the answers on practices like these to generate a list of adjectives likely to appear on this exam. I have attached a sample vocabulary list at the end of this practice packet.) Why are the concepts of birds in these two poems "transcendent"? Because they go beyond the commonly accepted ideas of these creatures, one humorously and one philosophically.

Note: Students can be coached to guess at the meaning of words they don't know by recognizing standard meanings of prefixes and roots: *tras-* generally means across or beyond, and *-scend* relates to going—to ascend, to go up; to descend, to go down—so that they may conclude correctly that *trascendente* describes a thing that goes beyond.

8. C This question is pretty straightforward; this is not a poem that communicates doubt or suffering, and the poet's whimsical desire to be a duck is hardly realistic. That leaves answer C, which is reinforced throughout the poem by the poet's desire to cross borders without a passport, wandering freely without all the complications of "*tanto lío, tanto papel, ni tanta pamplina*."
9. B Once again, it is imperative that students be able to recognize the poetic devices named so often in the answers. If they know what the terms mean, there should be no question in their minds that the repetition of the consonant "p" constitutes alliteration, rather than a metaphor, exaggeration, or antithesis.
10. D The poet's reference to the duck's quacking as "blowing his horn" should be clear to students. It is certainly not a reference to movement or touch, and they should recognize that it is not a literal reference to the sounds of traffic, since in the question itself we are told that it is a metaphor!
11. B Once again—if students know their vocabulary, they will see that the use of the diminutive ending so common in Spanish is neither pejorative, prideful, nor indifferent on the poet's part, but affectionate.

Note: The teacher may wish to point out that although the diminutive can be used pejoratively, there is nothing anywhere else in the poem to substantiate this option.

12. D Students will recognize that answers A and B have nothing to do with this poem, but some students may miss this one and select C if they don't know what *jugueteón* means. We hope that the average AP Literature student can make the connection between the unfamiliar *jugueteón* and their old friend *jugar*. The ability to make these connections that seem so obvious to the teacher is something that should be encouraged as students learn to read well in Spanish.
13. B Apostrophe is the use of direct address in a line of poetry. Only answer B contains an example of this device.
14. C This question is one of the most challenging in this section, because it asks students to deal with abstract concepts. Most can eliminate B and D, since there are no references to a contrast between these elements. Most will correctly conclude that *intimidación* and *frialdad* are not logical opposites. This leaves them with A and C. Their task, then, is to find evidence for one of these two choices. If they carefully reread the poem, they will see many references to answer C, such as a single bird with a thousand wings, a great unique bird multiplying its loneliness in thousands of images, an immense plurality, a numberless flock, etc. While earth and sky are mentioned, they are not contrasted.
15. D This question makes sense if students correctly answered the previous question. Answers B and C are irrelevant, and answer A is too literal. Answer D ties in directly with the philosophical questioning of the essence of things suggested in question 14.
16. A Students should know that a poet's tone reflects his/her attitude toward the concepts expressed in a poem. Once again, knowledge of vocabulary is crucial. Once students comprehend the four choices, it should be clear that only answer A ties in with the ideas presented in the previous two questions. This is clearly not a love poem, nor is it whimsical like the first poem. The poet is not trying to teach a specific lesson, but instead to pose a philosophical question.
17. A My students found that the key to answering this question lay in recognizing that some of the paired choices were simply impossible. Poem 2 is simply not comical, nor is Poem 1 to be taken seriously. Likewise,

Poem 1 is not depressing, even if you think the images in Poem 2 are cheerful. Answer C has nothing to do with either poem, which leaves answer A, the only logical choice.

18. D After answering the other questions, the students should see that only answer D fits. There is no way the other three themes can be justified, based on the reading of the poem that the other questions have led us to do.
19. B If students know what a paradox is and what apostrophe means, they are only left with answers B and D. At this point I advise students to reread the question. Do both poets use the familiar voice? No, the second poet is very impersonal in his questioning. Do they both ask us, rhetorically, to consider something new in our views of the world for which no clear answer is given? Yes, they do, so the best choice is B.

Questions from the 1988 AP Spanish Literature Exam

This little poem is deceptive. It seems simple, but it isn't, as students will discover when they start to read the questions. I advise them to give the poem a quick read, form no opinions, and let themselves be directed to the poem's meaning by the questions themselves. It is a waste of time to try to second-guess the poet—just try to answer the questions. If the answer to a question is not obvious, skip the question and go on to the next one. There are only five questions, as they can see—reading all five questions first can give them a clue as to what is being conveyed by the poet and can perhaps help them see some connections between the questions that may prove helpful.

Mar distante

Si no es el mar, sí es su imagen,
su estampa, vuelta, en el cielo.

Línea
(5) Si no es el mar, sí es su voz
delgada,
a través del ancho mundo,
en altavoz, por los aires.

(10) Si no es el mar, sí es su nombre
En un idioma sin labios,
sin pueblo,
sin más palabra que ésta:
mar.

Si no es el mar, sí es su idea
de fuego, insondable, limpia:
y yo,
ardiendo, ahogándome en ella.

Pedro Salinas
(reprinted with the permission of Mercedes Casanovas
Agencia Literaria)

20. El poema trata del mar desde una perspectiva

- (A) naturalista
- (B) filosófica
- (C) religiosa
- (D) erótica

21. La imagen central del poema representa el mar como

- (A) un país
- (B) una contradicción
- (C) una mujer
- (D) una abstracción

22. La repetición de la frase “Si no es el mar, sí es su...” (versos 1, 3, 7, 12) constituye un ejemplo de

- (A) metáforas
- (B) onomatopeya
- (C) símiles
- (D) paralelismo

23. La presentación de varias vistas del mar hace comprender al lector que el poeta

- (A) está obsesionado por las palabras
- (B) busca la esencia inherente en la realidad física
- (C) no sabe expresar su temor a la muerte
- (D) está enamorado de un imposible

24. En resumen, puede decirse que el mar representa para el poeta

- (A) un lamento incomprensible
- (B) un concepto inexpresable
- (C) el fuego del amor
- (D) el espacio del arte

Answers and Commentary

20. B Without reading all five questions, students often think that this is a love poem, mainly because of what they think they see in the last line. (On first reading, most of my students pick D, because they think that "ella" can only refer to a woman. They know it can't refer to "el mar," and they don't notice that the antecedent to this pronoun is "idea.") However, once they have read the other four questions, they usually come back and change their answer to this one, if they are paying attention!

21. D Those who think this is a love poem will pick C, feeling that they are on the trail of some obvious connections. Some will insist on answer B because of what they see as the poet's seeming contradictions throughout the poem. (If it isn't this, then it is this, etc.) Nobody thinks it is answer A, thankfully. Those who have paid attention to the last two questions see why the answer is D.

I usually get a lot of spirited debate about this poem, because some students believe that we can never know what a poet was really thinking when he/she created a poem. While I agree that we can often offer more than one possible interpretation of a poem (especially if it appears out of personal or literary context), I point out that on this exam there is always something in the poem that they can base their answer on, if they are skilled readers and if they start to understand how these questions work. It's also true that all the context that's needed is present in the poem itself. An accurate judgment on something like the central image of a poem is derived from the evidence of the poem itself and doesn't depend on external things like the poet's personal life or the literary tendency he/she may belong to. This conversation makes for a great lesson on how to read a poem, and it shows them that they can learn how to approach this exam, given lots of practice!

22. D My students guessed on this one, since they didn't recognize answer D as a literary device. However, they knew for sure that B and C were wrong, and they could make an educated guess based on what the term *paralelismo* seemed to imply, a series of parallel statements, which in fact do recur throughout the poem. Students need to be able to make educated guesses in cases like this!

23. B Most students could eliminate answers A and C, since there is no basis for either answer in the poem. Students who missed 18 and 19 liked answer D, unfortunately, stuck on the love theme. B made sense to those who had figured out that this poem is about an idea.
24. B A and D are irrelevant. Our lovers chose C, but our philosophers chose B, correctly. So, what do you tell students who really miss the boat in their reading of a poem and who are never clued in by the direction that the questions are taking? I tell them that they will get better at this with practice, but that no one gets them all right. I advise them to do their best and move on!

Questions from the 1994 AP Spanish Literature Exam

This poem seems pretty transparent to me, and most of my students did not find the questions difficult.

Ayer

Ayer fue miércoles toda la mañana.
Por la tarde cambió:
se puso casi lunes,
Verso la tristeza invadió los corazones
(5) y hubo un claro
movimiento de pánico hacia los tranvías
que llevan los bañistas hasta el río.

A eso de las siete cruzó el cielo
(10) una lenta avioneta, y ni los niños
la miraron.
Se desató
el frío,
alguien salió a la calle con sombrero,
(15) ayer, y todo el día
fue igual,
ya veis,
qué divertido,
ayer y siempre ayer y así hasta ahora,
(20) continuamente andando por las calles
gente desconocida,
o bien dentro de casa merendando
pan y café con leche, ¡qué alegría!

La noche vino pronto y se encendieron
(25) amarillos y cálidos faroles,
y nadie pudo
impedir que al final amaneciese
el día de hoy,
(30) tan parecido
pero
¡tan diferente en luces y en aroma!

Por eso mismo,
porque es como os digo,
(35) dejadme que os hable
de ayer, una vez más
de ayer: el día
incomparable que ya nadie nunca
volverá a ver jamás sobre la tierra.

Ángel González (reprinted with the permission of the author)

33. El tema de este poema es
- (A) lo difícil que es la vida
 - (B) el paso del tiempo
 - (C) la hermosura de la naturaleza
 - (D) la monotonía del día
34. La actitud de los niños hacia la “lenta avioneta” (versos 10-11) indica que
- (A) ya es parte de ellos la indiferencia
 - (B) se divierten con otros juegos más interesantes
 - (C) están distraídos con los tranvías
 - (D) sienten demasiado frío para estar afuera
35. En el verso 18 se usa la expresión “qué divertido” para indicar
- (A) crítica
 - (B) ironía
 - (C) alegría
 - (D) desesperación
36. El “día incomparable” del que habla el narrador en los versos 37-38 es un
- (A) lunes
 - (B) miércoles
 - (C) jueves
 - (D) viernes
37. La actitud del narrador hacia el paso de los días es una de
- (A) contento
 - (B) indiferencia
 - (C) pesimismo
 - (D) nostalgia
38. El tono de este poema es
- (A) juguetón
 - (B) amoroso
 - (C) contemplativo
 - (D) despreciativo

Answers and Commentary

33. B Most students realized that this poem was about time, with its constant references to yesterday, today, and the changes that took place.
34. A If the children did not even bother to look up at the small plane, it seems pretty clear that they were indifferent to its passing. The other answers have no basis in the poem.
35. B Because the expression is preceded and followed by references to the monotony of the day's events ("*todo el día fue igual*," "*ayer y siempre ayer y así hasta ahora*"), one can deduce that the poet's use of "*qué divertido*" without exclamation points is not literal, but ironic.
36. B Since the first line of the poem identifies "*ayer*" as *miércoles*, there seems little doubt that at the poem's end it remains the same.
37. D The narrator accepts that time marches on ("*y nadie pudo impedir que al final amaneciese el día de hoy*"), but he wants to hang on to his memories of yesterday ("*dejadme que os hable de ayer, una vez más de ayer*"), which he calls an incomparable day never to be seen again—this is neither contentment nor pessimism nor indifference, but nostalgia.
38. C The key to this question is, once again, in recognition of vocabulary. The poem cannot be viewed as playful, amorous, or scornful. It is a thoughtful look at the passage of time.

Questions from the 1999 AP Spanish Literature Exam

¿Te acuerdas?

¿Te acuerdas de la tarde en que vieron mis ojos
de la vida profunda el alma de cristal?...

Yo amaba solamente los crepúsculos rojos,
las nubes y los campos, la ribera y el mar...

Verso

(5) Mis ojos eran hechos para formas sensibles;
me embriagaba la línea, adoraba el color;
apartaba mi espíritu de sueños imposibles;
desdeñaba las sombras enemigas del sol.

(10) Del jardín me atraían el jazmín y la rosa,
(la sangre de la rosa, la nieve del jazmín),
Sin saber que a mi lado pasaba temblorosa
hablándome en secreto el alma del jardín.

(15) Halagaban mi oído las voces de las aves,
la balada del viento, el canto del pastor,
y yo formaba coro con las notas suaves,
y enmudecían ellas y enmudecía yo...

(20) Jamás seguir lograba el fugitivo rastro
de lo que ya no existe, de lo que ya se fue...
Al fenecer la nota, al apagarse el astro,
¡oh, sombras, oh, silencio, dormitabais también!

¿Te acuerdas de la tarde en que vieron mis ojos
de la vida profunda el alma de cristal?...

Yo amaba solamente los crepúsculos rojos,
las nubes y los campos, la ribera y el mar...

Enrique González
(reprinted with the permission of
Ana Rosa Matute de González Rojo)

39. El poeta utiliza las imágenes “la sangre de la rosa” y “la nieve del jazmín” (versos 10-11) para destacar

- (A) la fragilidad de la vida
- (B) su inclinación por lo sensorial
- (C) el valor de las metáforas convencionales
- (D) el dolor de su existencia en esta vida

40. En la cuarta estrofa se destacan las imágenes
- (A) auditivas
 - (B) cromáticas
 - (C) visuales
 - (D) sensuales
41. ¿Cómo pueden interpretarse los versos “... ¿Te acuerdas de la tarde en que vieron mis ojos/de la vida profunda el alma de cristal?...”
- (A) Como una señal de la incertidumbre de la voz poética
 - (B) Como indicio de un cambio de actitud frente a la vida
 - (C) Como un presagio de la fugacidad del tiempo
 - (D) Como un síntoma de desolación de la voz poética
42. El tono que predomina en el poema es
- (A) irónico
 - (B) impersonal
 - (C) humorístico
 - (D) íntimo
43. La idea central de este poema es
- (A) el paso del tiempo y sus efectos en los seres humanos
 - (B) los recuerdos del pasado y sus efectos en el presente
 - (C) la influencia de la naturaleza en el estado de ánimo
 - (D) el descubrimiento de un significado profundo de la vida

Answers and Commentary

39. B In the second stanza, the poet says that his eyes were made to perceive things like line and color. The colors of the rose and the snow fit in with this idea, and none of the other choices make any sense in this context.
- Note: Students should be taught that "sensorial" refers very concretely to the reports our five senses give us: sight, hearing, touch, taste, and smell. Looking for sensorial images is easy and fruitful for students once they become aware of how frequent these are in poetry.
40. A The voices of birds, the ballad of the wind, the song of the shepherd—all these are auditory images. The only word some of my students were unsure of was "*cromáticas*," which refers to colors.
41. B My students quickly eliminated A and D as irrelevant. Then they carefully reread the two lines and decided that the poet was referring to the possible meaning of life, rather than its transitory nature. If they had not known what "*presagio*" and "*fugacidad*" meant, they might have been stumped!
42. D This one is simple if students know what the words mean. There is no humor or irony in the poem, and the use of the second person makes the tone personal, not impersonal.
43. D We eliminated A and B, since we had already seen that the poem is not about the passage of time. Choosing between C and D was harder. While there are many references to nature in the poem and how the poet reacts to natural elements, the poet seems nostalgic not for the faded images, but for the moment in which he glimpsed some meaning ("*la tarde en que vieron mis ojos de la vida profunda el alma de cristal*").

Questions from the 2003 AP Spanish Literature Exam

Now that this poem is part of our reading list, we have all studied it with care, but let's go through it anyway. What you will see is that of the six questions, half require knowledge of poetic devices, and the other half deal with the poem's meaning.

Lo fatal

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo,
y más la piedra dura, porque ésta ya no siente,
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.

Verso

(5) Ser, y no saber nada, y ser sin rumbo cierto,
y el temor de haber sido y un futuro terror...
y el espanto seguro de estar mañana muerto,
y sufrir por la vida y por la sombra y por

(10) lo que no conocemos y apenas sospechamos,
y la carne que tienta con sus frescos racimos
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,
y no saber adónde vamos,
ni de dónde venimos...!

Rubén Darío.

44. ¿Por qué considera el yo poético afortunados el árbol y la piedra?

- (A) Carecen de sensibilidad.
- (B) Forman parte de la naturaleza.
- (C) Son perennes.
- (D) Todos los estiman.

45. ¿Qué figura retórica se consigue con la reiteración de la conjunción “y” en las estrofas dos y tres?

- (A) Epíteto
- (B) Polisíndeton
- (C) Metonimia
- (D) Hipérbaton

46. ¿Qué efecto crea el encabalgamiento que une la segunda estrofa con la tercera?

- (A) Introduce ambigüedad
- (B) Desorienta al lector
- (C) Aumenta la tensión
- (D) Infunde pesimismo

47. ¿En cuáles de los siguientes versos se encuentra el uso de la anáfora?

- (A) Versos 3-4 (“pues...consciente”)
- (B) Versos 6-7 (y...muerto”)
- (C) Versos 9-10 (“lo...racimos”)
- (D) Versos 12-13 (¡y...venimos”)

48. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor la rima de este poema?

- (A) Carece de rima fija.
- (B) Prevalece la rima consonante.
- (C) Prevalece la rima asonante.
- (D) Rimán sólo los últimos versos.

49. ¿Cuál de las afirmaciones siguientes describe la opinión del yo poético?

- (A) Rechaza la idea de la vida después de la muerte.
- (B) Encuentra su esperanza en la contemplación de la naturaleza.
- (C) Tiene una fe inquebrantable.
- (D) Cree que la angustia es parte de la condición humana.

Answers and Commentary

44. A The rock does not feel and the tree is insensitive, so they both lack the ability to suffer.
45. B *Polisíndeton* is the unnecessary repetition of conjunctions, in this case the repetition of "y" at the beginning of six lines, which creates the effect of a building up of tension.
46. C Students should know that *encabalgamiento* is the continuation of an idea from one line of poetry to the next, which often has to do with the rhythm of the poem. In this case, we have already seen that the poet is consciously building up tension in the second stanza, and this momentum is continued and augmented because there is no break between the second and third stanzas.
- This highly unusual use of *encabalgamiento* between stanzas produces a clear sense of falling into a void, of unexpectedly and rather frighteningly coming upon a loss of solid ground under our feet. Using *encabalgamiento* to withhold until the start of stanza 3 the object of the preposition he leaves dangling at the end of stanza 2, the poet evokes, in fact structurally demonstrates, his theme: the anguish we feel at not knowing where we're going in life or where we come from.
47. B *Anáfora* is the repetition of a word or phrase at the beginning of two or more lines of poetry, which we see in lines 6 and 7, which both begin with the conjunction "y."
48. B Students should know the difference between assonant and consonant rhyme. While assonance only involves similar vowel sounds from the vowel of the last stressed syllable to the end of a line of poetry, consonant rhyme involves both the vowels and the consonants. In English it is known as "perfect" or "masculine" rhyme.
49. D Students have no trouble recognizing that this poem is an expression of existential angst, so they can see why D is the best answer.

This is another poem on our reading list, so students will become very familiar with it and its feminist message. Of the eight questions, only three deal with poetic language, while the rest ask for interpretation.

Tú me quieres blanca

<p><i>Verso</i></p> <p>(5)</p>	<p>Tú me quieres alba, Me quieres de espumas, Me quieres de nácar. Que sea azucena Sobre todas, casta De perfume tenue. Corola cerrada.</p> <p>(10)</p> <p>Ni un rayo de luna Filtrado me haya. Ni una margarita Se diga mi hermana. Tú me quieres nívea, Tú me quieres blanca, Tú me quieres alba.</p> <p>(15)</p> <p>Tú que hubiste todas Las copas a mano, De frutos y mieles Los labios morados. Tú que en el banquete Cubierto de pámpanos Dejaste las carnes Festejando a Baco. Tú que en los jardines Negros del Engaño Vestido de rojo Corriste al Estrago. Tú que el esqueleto Conservas intacto No sé todavía</p> <p>(30)</p> <p>Por cuáles milagros, Me pretendes blanca (Dios te lo perdone), Me pretendes casta (Dios te lo perdone),</p> <p>(35)</p> <p>Me pretendes alba!</p>	<p>(40)</p> <p>Huye hacia los bosques; Vete a la montaña; Límpiate la boca; Vive en las cabañas; Toca con las manos La tierra mojada; Alimenta el cuerpo Con raíz amarga; Bebe de las rocas; Duerme sobre escarcha; Renueva tejidos Con salitre y agua;</p> <p>(50)</p> <p>Habla con los pájaros Y lévate al alba. Y cuando las carnes Te sean tornadas, Y cuando hayas puesto En ellas el alma Que por las alcobas Se quedó enredada, Entonces, buen hombre, Preténdeme blanca, Preténdeme nívea, Preténdeme casta.</p>	<p>(55)</p> <p>“Tú me quieres blanca,” by Alfonsina Storni. (reprinted by permission of Editorial Losada SA, Buenos Aires, 1997)</p>
--------------------------------	--	--	--

55. En cuanto a la métrica, la mayoría de los versos de este poema son
- (A) pentasílabos
 - (B) hexasílabos
 - (C) heptasílabos
 - (D) octosílabos
56. En los versos 15-22 (“Tú... Baco”), ¿qué simbolizan la comida y la bebida?
- (A) El mundo natural
 - (B) La rutina diaria
 - (C) El mundo divino
 - (D) El placer corporal
57. La expresión entre paréntesis “Dios te lo perdone” (versos 32-34), le añade al poema un toque de
- (A) ironía
 - (B) autoridad
 - (C) inocencia
 - (D) religiosidad
58. ¿Qué figura retórica predomina en los versos 36-49 (“Huye...alba”)?
- (A) El polisíndeton
 - (B) El símil
 - (C) La enumeración
 - (D) La antítesis
59. En los versos 36-49 (“Huye...alba”), ¿qué puede inferirse con respecto a los elementos naturales?
- (A) Que proporcionan consuelo a los seres humanos
 - (B) Que son imprescindibles para las relaciones humanas
 - (C) Que ayudan al proceso de purificación espiritual
 - (D) Que son importantes para mejorar la salud

60. El uso de los colores en el poema crea un contraste entre

- (A) la virtud y el pecado
- (B) el ser humano y la naturaleza
- (C) el deseo y la acción
- (D) el espíritu y el cuerpo

61. ¿Cómo es la actitud de la voz poética hacia los hombres?

- (A) Hipócrita
- (B) Acusadora
- (C) Sentimental
- (D) Maternal

62. El tono de este poema es

- (A) sarcástico
- (B) nostálgico
- (C) patético
- (D) didáctico

Answers and Commentary

55. B Teach students the names for the different lines of poetry based on the number of syllables, just in case they get a question like this. If they have learned to scan the lines and know their vocabulary, they will know that these lines mainly contain six syllables, making them "*hexasílabos*."
56. D The speaker in this poem is a woman, and she is addressing the man who has required a purity of her that he himself cannot claim. She places him in a banquet where he eats and drinks, clearly due to the pleasure it brings him. The reference to "*Baco*," the god of wine, and his libertine ways, helps clarify this.
57. A The poet asks God to forgive the man for his unreasonable expectations of her, in the face of his own hypocrisy. By putting these lines in parentheses, she presents them as an aside, almost to herself, and the anger that she shows throughout the poem makes it clear that she does not really think the man should be forgiven.
58. C My students did not recognize the term *enumeración*, but they did know that the other answers were incorrect. They figured out that the poet was listing (enumerating) what the man needed to do to purify himself, before he was qualified to ask for purity in the woman.
59. C The poet is equating the natural elements with the possibility of the man's purification, as stated in the last question. This process is not physical, but spiritual.
60. A My students thought this was the easiest question, since white is so commonly associated with purity, cleanliness, and virtue, while the use of purple, red, and black highlight the man's corruption, so clearly in contrast to what he expects of the woman.
61. B By this point, we can see that the woman is accusing the man of hypocrisy, a double standard. However, the tone of the poem is not hypocritical, which most students will recognize.
62. A Even if students don't recognize the meanings of answers C and D, (*patético* means arousing deep feelings of pity or sympathy, and *didáctico* means offering instruction, especially a moral lesson), they do see that the poet employs sarcasm to make her point, as in the parenthetical "*Dios te lo perdone*."

Vocabulario útil para hablar de la literatura

Cuando tenemos que hablar o escribir de una obra literaria, es útil saber muchas palabras específicas. Si queremos describir a un personaje, hablar de la actitud de un autor hacia su obra (el tono) o analizar la manera en que un autor presenta sus temas, debemos tratar de evitar términos que sólo comunican conceptos generales, como “bueno,” “malo,” “interesante,” etc. Aquí tienen algunos adjetivos que pueden servir para decir algo más preciso.

positivo	poderoso	ligero
negativo	defensivo	serio
pensativo	deprimido	mágico
dinámico	deprimente	fantástico
creativo	narrativo	maravilloso
dudoso	lírico	realista
íntimo	filosófico	original
personal	comprensivo	ordinario
impersonal	sensible	sobresaliente
limitado	digno	juguetón
ilimitado	honrado	caprichoso
superficial	violento	rencoroso
profundo	crítico	aislado
enojado	clave	enajenado
doloroso	principal	arrepentido
agitado	secundario	envidioso
agradecido	universal	celoso
jubiloso	individual	apasionado
emocionado	significativo	reprimido
conmover	pragmático	oprimido
conmovido	polémico	solitario
asombroso	obvio	clarividente
temeroso	ambiguo	justo
fuerte	directo	injusto
débil	indirecto	orgullosa
suave	simbólico	egoísta
descriptivo	retórico	malvado
imaginativo	gracioso	acongojado

Palabras que denotan SENTIMIENTOS, o SENSACIONES, propias de un texto, o que se refieren a LA ACTITUD o a LA PERSPECTIVA (EL PUNTO DE VISTA) del autor, o del poeta, frente a su tema:

abandono	cariño
abatimiento—desánimo; decaimiento físico o moral; desfallecimiento	celebración—festejo; alabanza
abnegación—voluntad de ponerse al servicio incondicional de algo o alguien	celo—esmero, interés ardiente
aborrecimiento—odio	certidumbre—certeza moral
absorción—embeleso, o sujeción entera a una influencia irresistible	compromiso (adjetivo: comprometido)—enfoque en la crítica o denuncia política o social
abulia—apatía, desgana	conformidad—resignación
aburrimento—hastío, tedio, cansancio	congoja (adjetivo: acongojado)—pena; gran dolor del alma
aceptación—conformidad	contemplación—meditación
acrimonia—acritud, aspereza	contentamiento
adoración	controversia (adjetivo: controvertido)—manifestación de fuertes diferencias de opinión sobre algo
aflicción—angustia; sufrimiento moral o físico	contento
aislamiento—separación de uno de los otros	decepción—desilusión
alborozo—alegría manifestada exteriormente	desafío—reto
alegría	desaliento—decaimiento del ánimo, desmayo
amenaza	desconsuelo
amor	desilusión—pérdida de las ilusiones; desengaño
angustia—pena, congoja	desinterés (adjetivo: desinteresado) imparcialidad; lo opuesto al sentimiento egoísta que incita a buscar el provecho
ansiedad—inquietud del ánimo	
ardor—pasión amorosa	
arrogancia	desolación—sensación que nace de la destrucción y pérdida completas de todo lo que es de valor
asombro	
aspereza—acritud, mordacidad	

determinismo—creencia de que ninguno de los actos de nuestra voluntad es libre	gusto
dolor	hastío—cansancio, tedio, fastidio
elogio—alabanza	hostilidad (adjetivo: hostil)— sentimiento enemigo o de agresión contraria
empatía—participación afectiva, y por lo común emotiva, de un sujeto en una realidad ajena	impaciencia
encomio—alabanza encarecida	incertidumbre—duda; inseguridad moral
encono—ira, enojo	indiferencia—estado del ánimo en que no se siente ni inclinación ni repugnancia a una cosa.
enojo—ira, encono	indignación—enfado contra una persona o entidad por sus actos
ensimismamiento—recogimiento en la intimidad de uno mismo, desentendido del mundo exterior; absorción	inercia—falta de energía física o moral
entusiasmo	insatisfacción
envidia	ira—enojo, encono
escapismo—arte de eludir o librarse de responsabilidades o ataduras	ironía—burla fina y disimulada; que da a entender lo contrario de lo que se dice
esperanza	júbilo—regocijo, alegría manifestada exteriormente
éxtasis—estado caracterizado interiormente por cierta unión mística con Dios y por un sentimiento de felicidad, de gozo inefable, y exteriormente por una inmovilidad casi completa y por una disminución de todas las funciones de relación, de la circulación y de la respiración; estado del alma enteramente embargada por un intenso sentimiento de admiración, alegría, etc.	lamentación—queja que muestra dolor
familiaridad	loa—alabanza, encomio
frivolidad (adjetivo: frívolo)	melancolía—tristeza
frustración	moderación—templanza; postura entre los dos extremos
gozo—regocijo, alegría	nostalgia
	objetivismo—enfoque en el objeto en sí, aparte de las percepciones de uno sobre ese objeto
	odio
	omnisciencia—conocimiento de todo lo conocible
	optimismo

orgullo—sentimiento legítimo de amor propio; entendido muchas veces como un exceso de estimación

paciencia

parodia—remedo, o imitación burlesca

pasión

paz

pesimismo—que ve las cosas desde su lado más desfavorable

placer—gusto

pragmatismo—que se centra en las cosas por su valor práctico

presunción—vanidad, alto concepto que tiene uno de sí mismo

quietud—paz, sosiego

regocijo—júbilo, alegría

repugnancia

resignación—conformidad con las circunstancias

saña—furor, intención rencorosa y cruel

sarcasmo—burla o ironía mordaz con la que se busca herir o humillar

sátira—censura que pone en ridículo su objeto

satisfacción

soledad

solidaridad—sensación de sentirse unido a los semejantes

sorpresa

subjetivismo—actitud que niega la validez del conocimiento aparte del sujeto, o del individuo que lo percibe

tedio—cansancio, hastío, fastidio

temor

templanza—moderación

ternura—cariño que da una sensación de dulzura

tolerancia

tranquilidad

vacío—sentimiento hueco, sin contenido, o sin la sustancia correspondiente

vanagloria—presunción; exceso de amor propio

venganza

Palabras que describen TONO es decir, la peculiaridad del estilo de una obra literaria en que se refleja su ambiente, o nivel cultural:

abatido (sustantivo: abatimiento)—que ha perdido el ánimo, las fuerzas; desfallecido	belicoso—relativo a la agresión, como de la guerra
abnegado—que refleja voluntad de ponerse al servicio incondicional de algo o alguien	burlón
absurdo—ridículo; que carece de sentido	caprichoso—movido por capricho; antojadizo; inconstante
acongojado—muy apenado; muy adolorido	cariñoso
acre—agudo, penetrante, áspero	catártico (sustantivo: la catarsis)—relativo a una purga, o descarga, psíquica; que alivia
acrimonioso—de carácter acre o áspero	cáustico—acre, mordaz
adolorido	combativo
adulador—que alaba servilmente, para ganar algún beneficio	cómico
agrio—áspero; acre	compasivo
aislado—separado de los demás	comprensivo
alegórico—relativo al uso de una metáfora extendida	condenatorio—que contiene desaprobación, censura, o repudio
alegre	consolador—que busca consolar
amargado—resentido; pesimista	contemplativo
amargo—que causa aflicción o disgusto	coquetón—gracioso, agradable
amenazante	cortante—mordaz, acre
amoroso	crítico—de quien juzga las cualidades y defectos de algo
angustiado—afligido	crudo—tosco, rústico
animado	cruel
apacible—dulce, agradable	culto—que no muestra rasgos populares; erudito
apasionado	deprimido
áspero—cortante	desafiante
aturdido—desconcertado; desasosegado; atónito	desagradable
	desanimado

desconsolado—sin consuelo	filosófico—caracterizado por una fortaleza de ánimo para soportar los contratiempos
desdeñoso	
desesperado	fogoso—ardiente, apasionado
desinteresado—imparcial; apartado del sentimiento egoísta que incita a buscar el provecho	fuerte
desolado	gozoso—alegre
despreciativo	gracioso—cómico
didáctico—con la intención de instruir	grave—serio
disonante—disorde; inconforme con algo con que se debiera estar conforme	grosero—tosco, rústico, ordinario
disparatado—absurdo, ilógico, irracional, loco	hiperbólico—exagerado
doloroso	hostil
dramático	humilde
elegíaco—triste, lastimero	humorístico
emocionante	impersonal
enloquecido	inmaduro
ensimismado—recogido en la intimidad de uno mismo; absorto	inquieto
escueto—conciso	insatisfecho
esotérico—arcano, recóndito, impenetrable, o de difícil acceso por la mente	intemporal—independiente del curso del tiempo
esperanzado	intenso
eufórico—relativo a la sensación de bienestar, aun ante las adversidades	íntimo
extasiado—absorto, abstraído	intolerante
extático—que está en éxtasis (ver éxtasis)	intranquilo
exuberante—abundante, rico	intrigante—que excita la curiosidad
fantástico	irónico—fina y disimuladamente burlón
festivo—alegre; de fiesta	jactancioso—que se alaba, se vanagloria
	jubiloso—celebratorio
	juguetón
	laborioso—trabajoso
	lacónico—que se expresa en pocas palabras

lacrimógeno, lagrimoso—que mueve a lágrimas	optimista—que ve las cosas sólo de su lado más favorable
lamentoso—que lamenta	parco—sobrio, moderado, templado, corto
lastimero—que mueve a lástima	paródico—que imita burlescamente una obra literaria
laudatorio—que mueve a alabanza	pasivo—inactivo, no agresivo
legendario—relativo a las características de las leyendas	patético—capaz de conmovier y agitar el ánimo con afectos vehementes, esp. dolor o melancolía
leve—ligero de peso, aparentemente falto de seriedad	perplejo—dudoso
límpido—limpio, puro	pesimista—que ve las cosas sólo de su lado más desfavorable
limpio	picante—mordaz; acrimonioso
lírico—que expone los sentimientos personales e íntimos del poeta	presuntuoso—presumido, lleno de orgullo y vanagloria
liviano—fácil, leve	primitivo—tosco, no pulido; elemental
lóbrego—tenebroso, triste, melancólico	profético—que predice futuros eventos por inspiración de Dios
llano—accesible; sencillo; sin presunción	puro
maduro	quejumbroso—que expresa o lamenta un dolor que se siente
malhumorado	quieto—sosegado, pacífico
maligno—malévolo, propenso a obrar mal	rebelde
meditabundo	remoto
melancólico—triste, deprimido	resignado—conforme con las circunstancias
melodramático—caracterizado por una exageración de los sentimientos	sarcástico—mordazmente burlón; irónico, pero con intención de herir
monótono—de un solo tono, sin variación	satisfecho
mordaz—que ofende o critica con acritud	seco
neutro—indeterminado	sensiblero—que muestra sentimentalismo exagerado, trivial o fingido
nostálgico	
obsesionado	
ofendido	

sensual—perteneciente a los cinco sentidos

sentimental

serio

servil—que obra con ciega y baja adhesión a los poderosos

solemne

sombrío—triste, tenebroso

sublime—que produce una emoción estética cuando lo bello va acompañado de elevación inalcanzable para el entendimiento

tedioso—cansado, fastidioso

temeroso—que teme un daño; irresoluto; medroso

templado—moderado

tierno—cariñoso

tímido

tolerante—que acepta la diversidad en las cosas y en las personas

tosco—grosero, rudo, primitivo

trágico—funesto; hondamente conmovedor

tragicómico

tranquilo

travieso—pícaro; juguetón

triste

vengativo

vital—relativo a la vida; sumamente importante; trascendente

Palabras que describen ESTILOS:

abstruso—recóndito; de difícil comprensión	elocuente—dicho del estilo eficaz que deleita, persuade o conmueve
académico—que refleja los valores de las academias	enigmático—de significación obscura y misteriosa
altisonante—de tono afectadamente elevado	épico—que narra hechos heroicos
ardiente—apasionado	epistolar—en forma de carta, or relativo a carta o epístola
barroco—que refleja los valores del Barroco	espontáneo—procedente de un impulso interior; no pulido; no trabajado
cacofónico—caracterizado por la repetición desagradable de sonidos; disonante	eufónico—caracterizado por el uso o la repetición de sonidos agradables
circunspecto—prudente, comedido, cauteloso; moderado	exacto
clásico—que refleja los valores de las artes grecorromanas	exhortante—encaminado a mover a la acción
complejo—no simple; compuesto de diversas partes	exótico—raro, extraño; como de un lugar extranjero
conceptista—que refleja los valores del conceptismo	grandilocuente—ostentoso, muy adornado
conciso—expresado en las menos palabras posibles	heroico—que narra o canta hechos grandes y memorables
controvertido—disputado	idealista—que refleja los valores del <i>idealismo</i>
culterano—que refleja los valores del culteranismo	impersonal
determinista—que refleja los valores del <i>determinismo</i>	indirecto
didáctico—que tiene intención de instruir	inefable—inexpresable en palabras
directo	lírico—que expone los sentimientos personales e íntimos del poeta
ecléctico—que participa de elementos de una variedad de sistemas	magicorrealista—que refleja los valores del <i>realismo mágico</i>
elegíaco—que canta lo ido	místico—dedicado a la contemplación de Dios; de la vida espiritual
	mítico—de carácter fabuloso; como mito o fábula

moderado—templado	primitivo—tosco, no pulido; elemental
modernista—que refleja los valores del <i>modernismo</i>	realista—que refleja los valores del <i>realismo</i>
mordaz—áspero, cortante	refinado—pulido; perfeccionado; limpio
naturalista—que refleja los valores del <i>naturalismo</i>	retórico—que refleja los valores de la retórica, de las reglas de la buena expresión en el discurso; úsase a veces despectivamente
neoclásico—que refleja los valores del <i>neoclasicismo</i>	rimbombante—llamativo, grandilocuente y efectista; altisonante
ornamentado—con ornato o adorno	romántico—que refleja los valores del <i>romanticismo</i>
ornamental—con ornato	satírico—que censura o pone en ridículo su objeto
oscuro—falta de luz o claridad	sencillo—no complejo
ostentoso—magnífico, pomposo, suntuoso	simbólico—que se refiere a cosas sensibles que se toman como representación de otras
paradójico—aparentemente inverosímil o contradictorio	suave—dulce o grato a los sentidos
periodístico— en forma de artículo de noticias, o crónica; relativo a periódico	suelto—fácil, corriente; libre, ágil, ligero
polémico—que refleja controversia sobre materias teológicas, políticas, o literarias	surrealista—como en sueños, basado en el subconsciente; irreal e irracional
pomposo—ostentoso, magnífico	templado—moderado; que muestra la virtud de estar entre los dos extremos
preciosista—redactado con un esmero minucioso y casi excesivo	
preciso—distinto, claro; rigurosamente exacto	

El mundo poético de Aurora Luque: entrevista

Marina Llorente
St. Lawrence University
Canton, New York

Aurora Luque es poeta, profesora de griego antiguo en un instituto de bachillerato de Málaga (España), articulista en un periódico de la ciudad y colaboradora en la prensa literaria. Ha ganado varios premios literarios por su poesía. También es notable su trabajo como traductora de poetas de otros países, sobre todo autores griegos clásicos y modernos. Tiene especial interés en la poesía femenina, como se ve por sus traducciones de Safo y de Renée Vivien, quien nació en Estados Unidos pero vivió la mayor parte de su vida en Francia. Se incluyen poemas de Aurora Luque en antologías y revistas de varios países y se han traducido poemas suyos al alemán, italiano, esloveno, inglés, portugués y griego. Aurora Luque se licenció en Filología Clásica por la Universidad de Granada con una memoria sobre poesía escrita por mujeres en la Grecia Antigua y se doctoró en filología clásica por la misma universidad. Publicó su primera colección de poesía a los veinte años. Para ampliar información sobre Aurora Luque se puede consultar su Web: www.auroraluque.com/

Marina Llorente: ¿Cómo nació en ti el deseo de escribir, de ser poeta? y ¿por qué escribes?

Aurora Luque: El deseo de escribir y el deseo de “ser poeta” no surgen en una misma época. A los diez u once años brotó en mí una necesidad de poner palabras a emociones que en su mayoría procedían de la contemplación de la naturaleza, de mis vivencias en el campo y en la montaña. Pasé mi infancia en un pueblecito entre montañas al sur de Granada. Mis primeros deseos de “nombrar” no provienen de esa necesidad de confesión íntima y sentimental que suele acometer a los adolescentes. Es anterior. ¿Qué palabras usé para describir las sensaciones ante la luna, la alameda, las rocas solitarias o los barrancos oscuros? Para mí fue providencial tener a mano *Platero y yo*, ese libro del que se dice que no es para niños: me suministró todo un arsenal de adjetivos y expresiones para nombrar la belleza elemental de las cosas. Le guardo mucha gratitud a Juan Ramón Jiménez.



El deseo de ser poeta, o de vivir con la poesía vino después, cuando ya llevaba muchos poemas escritos y constaté que no quería dedicarme a ninguna otra cosa. Tiene algo de vocación y algo de profesión la tarea de escribir.

ML: ¿Qué es la poesía para ti?

AL: Una manera de vivir, la única desde la que me puedo imaginar a mí misma. Si abandonara la poesía, yo no sería el mismo yo.

ML: ¿Cuáles son tus influencias literarias?

AL: Los clásicos griegos y latinos: Safo y los demás líricos arcaicos, Platón, la Antología Palatina, Catulo, Horacio, Ovidio y Virgilio.

Los grandes románticos europeos: Hölderlin, Keats, Leopardi. Me gusta también el hermetismo de Emily Dickinson: me parece estimulante.

Las novelistas Virginia Woolf (por su manera de detener el lenguaje sobre los objetos y personajes) y Marguerite Yourcenar, por los mundos soberbios que sabe poner en pie.

Pero toda esta literatura traducida no hace al poeta. El ritmo de la lengua castellana lo aprendí a disfrutar en Garcilaso, Juan de la Cruz, Góngora y Quevedo. Sin leerlos ningún poeta puede ser consciente de la flexibilidad y capacidad para la belleza del español.

ML: Si tuvieras que hacer una lista de poetas canónicos ¿a quién incluirías y a quién no incluirías y por qué?

AL: La confección del canon se la vamos a dejar a los entendidos que se hacen ricos escribiendo libros sobre el canon; yo ya he citado a mis indispensables.

ML: Describe tu evolución como poeta a partir de tus poemarios. ¿Cuáles son las diferencias y las similitudes entre el primer libro de poemas y el último que acabas de publicar?

AL: Mi primer libro, *Hiperiónida*, inmaduro y primerizo, era un homenaje involuntario a los poetas que había leído y amado. Tiene mucho de esa voluntad himnica de Hölderlin, de entusiasmo ante la belleza del mundo, de exaltación auroral y primitiva. Era como estrenarlo todo. Había que cantar.

Poco a poco se va introduciendo un factor elegíaco y una conciencia de la mortalidad. La conciencia de la muerte, de la caducidad, me lleva sin embargo a una más fuerte declaración de amor a la vida: *Carpe diem, carpe noctem*.

En *Camaradas de Ícaro*, mi último libro, dicen que hay un balance vital de desolación y desengaño. Pero la poesía rescata los momentos sustanciales del amor, del deseo pleno, de la experiencia de belleza, de la plenitud del arte: todo aquello que parece quedar fuera del tiempo cuando se está viviendo.

ML: ¿Qué lugar ocupan los medios de comunicación de masas en tu producción poética?

AL: Están en mi presente: son un elemento importante de la realidad que me ha tocado vivir. El presente debe entrar en la literatura y en la poesía, que nacen muertas si se pretenden ahistóricas o intemporales. El cine y la publicidad me suministran imágenes, parábolas, metáforas, símiles (en poemas como “Sola en casa”, “Again”, “De la publicidad”, “Problemas de doblaje”, “La muerte al otro lado de la cámara”, etc.)

ML: En varias ocasiones has expresado que «la revisión y reconstrucción de la tradición literaria es una tarea inaplazable». ¿Podrías explicar en detalle cómo se encuentra este aspecto en tu obra escrita en general, no sólo poética?

AL: Estos días precisamente estoy muy ocupada con la revisión de las pruebas de mi traducción de los poemas y testimonios de Safo, que me ha ocupado casi veinte años y que por fin aparece en junio en la editorial El Acantilado de Barcelona. Cada época necesita nuevas traducciones, revisiones y relecturas de toda la tradición: en el caso de las escritoras, esta tarea es más urgente porque en algunos casos no se ha hecho nunca. Hay escritoras verdaderamente olvidadas en las oscuridades de los siglos, apartadas por un olvido interesado. Te puedo dar nombres: la cubana Mercedes Matamoros; la dramaturga malagueña María Rosa Gálvez, que escribió muy dignos dramas ilustrados con críticas agudas contra el esclavismo o contra los prejuicios y el parasitismo de las clases aristocráticas ¡en la España de finales del siglo XVIII!

En España no existe tampoco, por ejemplo, ninguna traducción de la excelente Renée Vivien, baudelairiana y maldita. He publicado algunos poemas suyos en la revista *Clarín* de Oviedo. Cuando acabe con Safo comenzaré una traducción de la obra de Luisa Sigea, una escritora humanista del Toledo del siglo XVI. Siento que tengo una especie de compromiso con estas escritoras del pasado: me piden que las ayude a volver a ver una merecida luz pública. En el ámbito de las lenguas que conozco lo estoy intentando hacer, y con mucho placer. Hay todavía muy buena literatura de mujeres sumergidas en el pasado.

ML: ¿Cuál es el papel de la experiencia y la memoria en tu poesía?

AL: Aunque digan lo contrario, todos los poetas parten de su experiencia al escribir. Mi experiencia incluye las vivencias cotidianas, pero también es una experiencia útil para la poesía la lectura, por ejemplo, de un determinado libro o la contemplación de un determinado cuadro. Siempre ha habido un diálogo entre los artistas de todas las épocas. Lo que ocurre es que ahora parece tener cierto prestigio añadido—al menos en España—la poesía confeccionada a partir de la realidad real, cotidiana e inmediata. Algunos poetas se despojan voluntariamente de las vivencias y aprendizajes que proceden de una—digamos—elaboración cultural. Yo creo que esta actitud acaba empobreciendo la escritura.

En mi poesía doy mucho valor a la memoria de la infancia, a los rescates que proceden de esos primeros asombros de la niña que fui.

ML: Cuando analizas poemas en tus clases ¿a qué le das más importancia? ¿de qué manera haces llegar el poema a tus alumnos?

AL: Procuero, con naturalidad, comunicar mi entusiasmo. La poesía no llega a todo el mundo; no creo que sea sano aspirar a generalizarla artificialmente. Pero a quien le gusta en su adolescencia le apasionará para siempre. Es como el vino o como el ciclismo: no nos puede apasionar a todos.

Hay que convencer al lector todavía virtual de que el poema le va a contar experiencias que él mismo ha podido vivir. La literatura es como una gran agencia de viajes: abres un libro y te embarcas hacia países y épocas que puedes conocer vívidamente y con tanta fuerza como los lugares y personas reales. En los libros se encuentran excelentes amigos, de esos que no te traicionan nunca. En un poema podemos encontrar consuelo para las más negras melancolías o la exaltación de otro ser tan enamorado como nosotros o el sentido del misterio que hay al otro lado de la realidad rutinaria. . . Parece un tópico, pero todo está en los libros.

ML: ¿Influye de alguna manera tu oficio de poeta en la enseñanza de tus clases? ¿Has analizado alguna vez uno de tus poemas en alguna de tus clases?

AL: No analizo mis poemas en mis propias clases porque me dedico a la enseñanza del griego y del latín. Pero suelo dar bastantes lecturas en otros centros de bachillerato. Entonces les digo a los oyentes que olviden que la poesía es parte de una asignatura académica, que recuerden que se inventó para ser cantada, que nació como letra de una canción, que nuestras canciones favoritas llevan dentro seguramente un buen poema.

ML: ¿Puede la poesía ayudar a crear un mundo más justo?

- AL:** Quizás no directamente. Pero ayuda a tener una conciencia más lúcida del lenguaje. Pensamos con palabras; el poder se ejerce, en nuestras sociedades mediáticas, a través de la palabra. Si conocemos a fondo las trampas y los límites interesados del lenguaje también podremos descubrir al especulador sin escrúpulos, al falso profeta o al vendepatrias de turno.
- ML:** ¿Qué le recomendarías a un poeta en ciernes?
- AL:** Que lea toda la poesía posible para conocer el oficio; que no haga caso de las críticas de los suplementos literarios; que intente no perder nunca la capacidad de asombro de la infancia; que viaje fuera de los circuitos convencionales.
- ML:** ¿Ha influido en tu poesía tu faceta de columnista o viceversa?
- AL:** No creo que haya influido directamente. Acepté el encargo de escribir dos artículos semanales de opinión en el *Diario Sur* de Málaga porque quería investigar nuevos registros. El columnismo periodístico me ha enseñado la velocidad: hay que entregar el artículo a una determinada hora, no caben demoras ni preciosismos. Me ha quitado pereza. Por otro lado, me ha obligado a informarme mejor sobre temas de la actualidad en los que no se suele profundizar desde la poesía. Es estimulante ese contacto casi inmediato con los lectores, que a veces te reconocen por la calle. La poesía tiene un público silencioso y diferido: hay más soledad en torno a ella.

Poemas de Aurora Luque

Fecha de caducidad

Con el traje de junio
la vida se mostraba casi dócil
entre toallas verdes y amarillas
y lycra luminosa compartiendo
fronteras con la piel. Olor a mar templado
y la pereza cómplice
de olas y bañistas: era propicio hundirse
en esas lentejuelas soleadas del agua
o en las selvas pintadas sobre los bañadores,
desmenuzar el velo finísimo de sal
de unos hombros cercanos
y posponer la noche y su aventura.
Parecía la vida un puro litoral
pero avanzó una sombra:
al borrar con saliva la sal de la mañana
pude ver la inscripción junto al omóplato:
FRUTA PERECEDERA. Consumir
de preferencia ahora. El producto se
altera fácilmente,
antes que los deseos. No se admiten
reclamaciones.

Aparcar es difícil -road movie-

Abril, años noventa. Un campo de amapolas
nos desmiente la mueca del asfalto:
un volcán, pero al margen. La línea discontinua,
límite infranqueable. Las curvas ya ceñidas
alejando ciudades y amapolas.
-Por favor, no distraigan
al conductor. Los días juveniles,
mapa de carreteras
hacia ninguna parte. Los días venideros,

una autopista gris bebiéndose a sí misma
de noche entre segmentos amarillos.
De vez en cuando un coche, frenético de luces,
con un viejo equipaje de deseos,
en dirección contraria, hacia el olvido.
Pero la muerte, ¿cómo será la muerte?
¿Será una curva brusca en la montaña
o ir dejando de ver, muy poco a poco,
una ciudad borrosa en la llanura?

Desolación de la sirena

Sirena. Las sirenas. La palabra sirena.
Cómo se desmoronan
las palabras radiantes, portadoras
de gérmenes de mito.
Escuchó a las sirenas. Escucho una sirena.
Sólo queda en la [sic] sílabas
un eco atroz de alarma
y el ruido de la muerte.

¿Será una enfermedad
mortal la del lenguaje?

(Reprinted with the permission of Aurora Luque.)

Estos poemas se encuentran en la Web de Aurora Luque:
www.auroraluque.com/poemas.

Contributors

Information current as of original publish date of September 2004.

About the Editors

Rita Goldberg is Dana Professor of Modern Languages and Literatures at St. Lawrence University. Although her research field is Spanish poetry and music of the Golden age, she is also active in the area of technology for teaching. She has chaired the Development Committee and recently completed a term as Chief Reader. Rita holds degrees from Queens College, Middlebury College and Brown University and divides her time between upstate New York and Madrid.

Ken Stewart teaches Spanish and chairs the world languages department at Chapel Hill High School in Chapel Hill, North Carolina. He leads workshops and summer institutes as a consultant for the College Board AP Spanish Program and has served as a Reader and Table Leader for the AP Spanish Exam. He also serves as the content advisor for Spanish Language on AP Central. In 2003, Ken received his National Board certification in world languages. In 1998, he was named Central North Carolina Teacher of the Year, in 2004 he was named North Carolina Foreign Language Teacher of the Year, and in 2005 he was recognized as the first ACTFEL National Teacher of the Year.

Gene H. Bell-Villada is professor of Spanish at Williams College. He is the author of *Borges and His Fiction: A Guide to His Mind and Art*, (1999) and *García Marquez: The Man and His Work*, (1990). In addition, he has authored two books of fiction, as well as a memoir, *Overseas American: Growing Up Gringo in the Tropics* (scheduled to appear in 2005).

Gustavo Fares, originally from Argentina, has been teaching in the United States for almost two decades. Since 2002 he has been a member of the Development Committee and a College Board consultant. Currently he is the chairperson of the Spanish Department at Lawrence University. Dr. Fares graduated from the University of Pittsburgh with a Ph.D. in Latin American literature, a Ph.D. certificate in cultural studies, and a certificate in Latin American studies. Prior to coming to the United States he studied law and fine arts in Argentina. In 2005 he began a term as chair of the Development Committee.

Ana Goicoa Colbert received her undergraduate degree at the Universidad de Navarra in Pamplona and a masters in Education at Harvard University. She has taught Spanish language and literature at both the college and secondary levels. Since 1984 she has taught at Milton Academy in Milton, Massachusetts, where she has taught all levels of Spanish, from beginning through AP Spanish Language and Literature, and including Spanish cinema.

Martha LaFollette Miller is professor of Spanish and chair of the Department of Languages and Culture Studies at the University of North Carolina at Charlotte. Her area of specialization is contemporary Spanish poetry and she is the author of numerous articles and a book on poet Ángel González. She recently completed a term as chair of the Development Committee.

Marina A. Llorente, associate professor of modern languages and literatures at St. Lawrence University, received her *licenciatura* from the University of Málaga, Spain, and her M.A. and Ph.D. in Spanish literature from the University of Kansas. She has published *Palabra y deseo: Espacios transgresores en la poesía española, 1975-1990* (2000), as well as several studies on contemporary Spanish social poets. Her research has been in intersections between Hispanic literatures and gender with a focus on present-day Hispanic poetry analyzed under the theoretical framework of cultural studies. Her current interests center on ethics and contemporary poetry in Cuba, Mexico, and Spain.

Gilda Nissenberg holds a Ph.D. in Spanish literature from City University of New York. She has taught AP Spanish Language and Literature in Miami-Dade County Public Schools for 17 years. She has also served as an AP Reader, as a College Board consultant at various AP workshops and summer institutes in the Southern Region, and on the SAT Spanish Committee.

Sandy Williamson has taught all levels of Spanish in North Carolina for 29 years, including AP Spanish Literature since 1985. She was a Carnegie-Mellon Fellow at the University of North Carolina at Chapel Hill in 1985-86 and a Fulbright Exchange teacher in Argentina in 1990. Williamson presented ideas for teaching literature to AP students as well as students in the Pre-AP years at the 2001 AATSP National Conference. She is currently teaching at East Chapel Hill High School.