



AP[®] Spanish Literature

2006–2007
Professional Development
Workshop Materials

**Special Focus:
Writing About Literature**

connect to college success™
www.collegeboard.com





CollegeBoard

Advanced Placement
Program

AP Spanish Literature

2006–2007

Professional Development
Workshop Materials

**Special Focus:
Writing About Literature**

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 and the Advanced Placement Program encourage teachers, AP Coordinators, and school administrators to make equitable access a guiding principle for their AP programs. The College Board is committed to the principle that all students deserve an opportunity to participate in rigorous and academically challenging courses and programs. All students who are willing to accept the challenge of a rigorous academic curriculum should be considered for admission to AP courses. The Board encourages the elimination of barriers that restrict access to AP courses for students from ethnic, racial, and socioeconomic groups that have been traditionally underrepresented in the AP Program. Schools should make every effort to ensure that their AP classes reflect the diversity of their student population. For more information about equity and access in principle and practice, contact the National Office in New York.

© 2006 The College Board. All rights reserved. College Board, AP Central, APCD, Advanced Placement Program, AP, AP Vertical Teams, CollegeEd, Pre-AP, SAT, and the acorn logo are registered trademarks of the College Board. Admitted Class evaluation Service, connect to college success, MyRoad, SAT Professional Development, SAT Readiness Program, Setting the Cornerstones, and The Official SAT Teacher's Guide 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 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.

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.

Special Focus: Writing About Literature

Introducción	
Rita Goldberg.....	3
The AP Exam in Spanish Literature	
Martha LaFollette Miller.....	4
¿Cómo se comenta un texto literario en el siglo XXI?	
Rodney Rodríguez.....	18
Teoría, análisis literario e interpretación de texto: una guía para maestros	
Bonnie Bowen.....	33
Introducción al resumen de algunos detalles importantes del texto	
Bonnie Bowen.....	66
La escritura en la clase de literatura: la incorporación de los elementos del análisis literario y el proceso de la escritura	
Gilda Nissenberg.....	72
Preparing Students for the Text Analysis Questions (Question 3, Types A and B) of the AP Spanish Literature Examination	
James S. Monk.....	90
AP Spanish Literature Exam Free-Response Section: Frequently Asked Questions (FAQs)	
Rita Goldberg.....	100
Términos literarios para la clase de AP	
Rita Goldberg, Angélica Jiménez, Araceli Martell-Johnson, Alfa Segovia de Stanley, Alice Springer, y Linda Villadóniga.....	107
Contributors.....	147
Contact Us.....	149

Important Note: The following set of materials is organized around a particular theme, or “special focus,” that reflects important topics in the AP Spanish Literature course. The materials are intended to provide teachers with resources and classroom ideas relating to these topics. The special focus, as well as the specific content of the materials, cannot and should not be taken as an indication that a particular topic will appear on the AP Exam.

Introducción

Rita Goldberg
St. Lawrence University
Canton, New York

Estimados colegas:

Los materiales de este año para los talleres de AP Literatura se centran no en un solo género como el libro del año pasado sino en un tema más global: el análisis literario y la redacción de ensayos analíticos. Los profesores de la clase de literatura encontrarán aquí abundantes ideas y materiales tanto para la clase de AP como para su propia preparación. En la confección del libro han participado profesores de nivel secundario y universitario, todos ellos con una gran experiencia como docentes y como participantes en diversos aspectos del programa de AP. Sin embargo, lo que más distingue a los autores de este año es su dedicación al estudio de la literatura en lengua castellana y sus conocimientos y buen hacer a la hora de compartir su amor por la literatura con sus alumnos y colegas.

Encontrarán ustedes en este libro un excelente ensayo, muy claro y muy pragmático, sobre aspectos fundamentales del programa de AP Literatura (Martha LaFollette Miller) y dos enfoques muy diferentes pero sumamente útiles sobre la teoría literaria y su aplicación a la clase de AP Literatura (Rodney Rodríguez y Bonnie Bowen). A continuación vienen dos artículos con técnicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar ensayos de análisis literario, es decir un método para la escritura (Gilda Nissenberg) y sugerencias de cómo afrontar la pregunta 3 del examen de AP (James Monk). El grupo de artículos se cierra con una amplia lista de términos literarios preparada por un equipo de profesores y un *FAQ* o serie de *Frequently Asked Questions* sobre el examen (Rita Goldberg).

Nos interesa saber su opinión del manual y sus componentes. Les invito a enviarme a la dirección siguiente los comentarios que tengan sobre este libro y además sus sugerencias para futuras ediciones: ritagoldberg@stlawu.edu. Pienso que los autores de este año han hecho un gran trabajo pero queremos que cada edición de los materiales ofrezca nuevos estímulos e ideas y que responda cada vez mejor a las necesidades y preferencias de ustedes, los profesores de AP Literatura.

Special Focus: Writing About Literature

The AP Exam in Spanish Literature

Martha LaFollette Miller
University of North Carolina at Charlotte
Charlotte, North Carolina

Introduction

Students taking the AP Spanish Literature Exam will need to acquire a set of key concepts and skills, including a high level of reading comprehension, the ability to analyze literary texts, and familiarity with terminology useful in writing about literature. Whether you are an experienced AP Spanish Literature teacher or a beginner, you may have questions about how best to go about helping your students develop the skills they will need to succeed on the exam. In this article, you will find some ideas about ways you can help students develop their capacities to approach literary texts analytically and some models for helping students generate ideas that can be applied to a variety of texts.

Basic Principles

First of all, it will be important for your students to come to the exam with a clear idea of the themes of each work as well as of its salient stylistic features. To help them appreciate the individuality of works on the list and to retain a clear view of each one, keep in mind two principles: **recycling** and **comparing**. Recycling means simply building regular review into the AP Spanish Literature class. One way to incorporate regular review is to approach each new work by comparing it with previously read works from the list. The list was designed so that works would be thematically related to each other when possible to permit comparison and tracing of themes. Some teachers even design their courses so that works are grouped thematically. Comparisons can help students with analysis not only of themes but also of literary techniques. At the end of this article, you will find some examples of how comparison can be used to help students appreciate stylistic features.

Another tool that facilitates comparison and review is the timeline, a chart showing dates of works in relation to each other and/or to relevant events. Since the main goal of the AP Spanish Literature course is to acquaint students directly with significant literary works and to train them in literary analysis, they will not be expected to come to the exam armed with extensive knowledge of biographical information on authors, literary history, or historical facts. Nevertheless, current trends in literary study recognize the importance of context. Using timelines to place the works within a historical continuum, with reference to major events and artistic movements, may help students to understand the works better and to review them. Similarly, although biographical knowledge is not elicited in

exam questions, the students' interest may be increased if you are able to show films about authors' lives (for example, the excellent film about Lorca, *Federico García Lorca: A Murder in Granada*, Films for the Humanities and Sciences, 1978). There are also many wonderful Web sites related to authors. The Biblioteca Virtual Miguel Cervantes (www.cervantesvirtual.com) and the Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es>) offer a wealth of useful materials not only on authors from Spain but also on those from Spanish America. A tip to locating Web sites is to use an advanced Google search, specifying pages in Spanish or in a specific country. Given the unevenness of materials available on the Internet, you will want to evaluate Web pages carefully before directing your students to them.

If circumstances at your school permit, it is advisable to begin introducing students to some of the works on the list before they actually enroll in AP Spanish Literature. It will be encouraging to students facing an AP Spanish Literature class to have read some of the more accessible poems and stories on the reading list in previous Spanish classes, where these works can be studied for literal comprehension.

Tip: Helping Students Take Notes That Can Facilitate Review

Once students are introduced to the organization of the literature, they are taught how to take literary notes using the Cornell note-taking system. Whether reading in or out of class, students are expected to take concise notes on all prose. When poetry is introduced, students are given handouts of all poems so that they may write their analysis and commentaries on their sheets. Another important aspect of their notes is the creation of a folder, which is kept in class in a filing cabinet. After each literary work is tested, students are invited to file their notes for safekeeping. They are always welcome to visit their folder when needed. Another strategy is that students are taught to use a color-code system to highlight their notes. For example, orange may indicate *figuras retóricas*, green may indicate *vocabulario nuevo*, and yellow *citas importantes*. Students may select their own color choices, but they must be consistent throughout the year.

—Angélica Jiménez, Redwood High School, Visalia, California

Reading Strategies

Prereading activities can be used in a variety of ways to help students relate personally to literature from the past that might otherwise be less approachable. Before reading *El burlador de Sevilla*, students can do a free-write (an in-class exercise, which may take a

Special Focus: Writing About Literature

only few minutes, in which they are free to respond in any way they like to a question) on what the term “Don Juan” means to them. Or before reading *La casa de Bernarda Alba*, students can be encouraged to reflect on what they consider a healthy relationship between a parent and a child as the child becomes an adult. To help students get started with poetry, you can begin with song lyrics that they can easily relate to, as Angélica Jiménez suggests in the following tip.

Tip: Preparing Students for Reading Poetry by Using Songs

One activity that has been successful in my class is introducing poetry with music. The activity may be done in two or three class periods. Here are the steps I use for this activity:

1. First, the students are assigned to select a favorite song in Spanish and carefully type the lyrics.
2. The following day, they bring the song (CD or cassette) and the lyrics. (I keep the CD or cassette in class for future use.) Then we visit the copy room, and each student makes five copies of the lyrics, four for classmates to use and one for me to make a transparency. We return to class, and students exchange lyrics. They must trade all copies of their song and in return end up with copies of four different songs.
3. Students quietly read the songs and prepare a short summary of each song’s meaning. (Students may include how the lyrics make them feel and how they relate to the song.)
4. A volunteer comes to the front of the classroom and plays his or her song, which is displayed using the transparency and the overhead projector. After the class listens, the student explains why he or she selected it. Other students may volunteer their feelings/interpretations from their own point of view, using their copy. We continue with several other volunteers and their songs as time allows.
5. I use a select number of transparencies to introduce vocabulary needed in the analysis of poetry, such as *el verso*, *la estrofa*, *el estribillo*, *la métrica*, *la rima*, and so on. We also identify lines in the song that contain examples of *símiles*, *metáforas*, *prosopopeya*, and so on. Once this is done with several songs, students are better prepared to begin the poems on the AP reading list.

—Angélica Jiménez, Redwood High School, Visalia, California

One of the challenges of the AP Spanish Literature course is the volume of reading that must be done. Students will need to learn to read more quickly with less reliance on dictionaries. Donna Reseigh Long and Carmen Chaves Tesser (2000) have suggested some classroom reading activities that can be used to help students learn to use context

in order to guess meaning. For example, Long and Tesser suggest that students be asked to read a passage quickly in class and then in pairs or small groups retell the story or answer questions on the reading.

Nothing is more important in developing a student's ability to read and analyze a literary text than providing effective questions that help make students more aware of themes, tone, style, and literary techniques. For each genre, you can start to collect different types of questions. See the following tip box for some questions for approaching poems.

Tip: Questions for Poetry Analysis

To teach poetry, I use questions like the following. Note that what's important is not just pointing out the techniques but trying to justify their expressive function, that is, how they contribute to express the topic or meaning of the poem and what they contribute to the tone.

Análisis (ejemplos):

1. ¿Cuántas voces hay en el poema? ¿A quiénes pertenecen? ¿Quién habla? ¿Quiénes hablan? Si hay solamente una voz, ¿presta el poeta su voz a algún personaje del poema?
2. ¿Se burla el poeta de algo o de alguien para criticarlo? ¿Qué adjetivos se pueden aplicar al tono?
3. ¿Es el poema una recitación? ¿un diálogo? ¿un monólogo? ¿una mezcla de éstos?
4. ¿Se puede dividir el poema en muchas partes?
5. Entre el principio del poema y su conclusión, ¿tienes la impresión de haber viajado un círculo completo?
6. ¿Pasa el poema de una idea general a una idea específica? (Explícala.) ¿Pasa el poema de una idea específica a una idea general? (Explícala.)
7. Tema: ¿Por qué se escribió el poema?
 - ¿para ilustrar una lección o moraleja?
 - ¿para emocionar al lector?
 - ¿para emocionar a una persona en particular?
 - ¿para librarse de un pensamiento que lo obsesiona?
 - ¿para expresar cierta visión de la vida?
 - ¿para expresar un estado del alma?
 - ¿para divertirse?
 - ¿para vengarse?

—Charlotte Gutiérrez, Xavier College Preparatory, Phoenix, Arizona

Special Focus: Writing About Literature

Teaching Literary Analysis

Literary texts may be approached from a myriad of angles. The field of literary theory has provided us with ideas for analyzing literature from various standpoints—stylistic, sociological, and psychological, to mention a few of these. For students at the level of AP Spanish Literature, more important than a mastery of sophisticated literary theories is the ability to generate ideas about aspects of texts that they are familiar with and to develop these ideas in a logical and convincing manner. Because each reader brings his or her own perspective to the literary work, no single reading can be considered definitive. But the more practice students have with various means of approaching texts, the better they will be able to respond to questions on the AP Exam.

A Model for Helping Students Analyze Style

As they study the works on the AP Spanish Literature reading list, students will have the opportunity to become familiar with many different literary styles and techniques. One of your goals as an AP Spanish Literature teacher is to help students learn to identify and analyze style in a particular author. For beginning students, you may want to point out examples of stylistic devices in texts read. As students become more familiar with the terminology of literary analysis, they can be asked to look for examples of a variety of stylistic features.

To sensitize students to style and technique, the following approach, applied here to Ricardo Palma's nineteenth-century work "El alacrán de Fray Gómez," can be used. First, a careful reading of the work, in addition to the use of basic outside critical source material, can help you decide how to contextualize the work for the students. (See the bibliography at the end of this article for some possible sources.) You can then produce a list of stylistic characteristics and literary devices that can be given to the students. Working individually or in groups, students can look for examples of each of these characteristics, which can then be brought to the attention of the class as a whole.

In the case of "El alacrán de Fray Gómez," the students might be given a general introduction to the work and to the concept of the *tradición*. In his now-classic history of Spanish-American literature, Enrique Anderson Imbert describes Palma's leaning toward Romantic genres that brought the past to life. Palma, he states, borrowed from various genres—"la novela histórica, el cuadro de costumbres, la leyenda, el cuento"—but, "no se entregó a ninguno de ellos, sino que, con un poco tomado de aquí y otro poco de allá, creó un género propio: la 'tradición'" (285). Anderson Imbert cites a telling comment that Palma made about his invention: "Algo, y aun algos, de mentira, y tal cual dosis de verdad por infinitesimal u homeopática que ella sea, muchísimo de esmero

y pulimento en el lenguaje, y cata la receta para escribir Tradiciones . . .” (285). Both Anderson-Imbert’s description and Palma’s own statement are good points of departure for class discussion. Going beyond the type of general introduction just described, you can begin developing the students’ appreciation for style and technique by identifying the main stylistic characteristics of the author’s writing. To continue with the example of Palma, consulting a general work about the writer, such as Merlin D. Compton’s *Ricardo Palma* (Boston: Twayne, 1982), can help generate a list of stylistic features of the author’s writing. Compton provides the following helpful analysis of Palma’s style:

[T]he study of diction reveals the following. Palma uses Latinisms, non-Spanish European words, archaisms, neologisms, invented words (e.g., *milagrear* [to perform miracles]), colloquialisms, jargon, slang, popular idioms, proverbs, colorful metaphors, similes and other comparisons, “pure” Castilian, combinations of poetry and prose. In these pieces the author uses the language of the cultured and uncultured alike. Palma’s tone is light, humorous, ironic, satirical, skeptical, irreverent, witty, informal, playful, subtle, picaresque, and mischievous.

Compton also speaks of Palma’s “sparkling, lively dialogue, language which is carefully worked and polished, language which flows very quickly and effortlessly” and his “tendency . . . to write short, simple sentences” (27). From this type of general description, you can garner a wealth of points of departure to use in your AP Spanish Literature course.

Using your own observations and/or those of a critic such as Compton, you can create a table and ask the students to fill it out. The following is an example of such a table:

Característica	Ejemplo(s) y efecto(s)
Uso de expresiones en otros idiomas	
Lenguaje popular (refranes, expresiones coloquiales)	
Metáforas	
Ironía	
Hipérboles	
Chistes y humor	
Aliteraciones	

Special Focus: Writing About Literature

Comparaciones	
Incorporación de diferentes tipos de discurso o géneros	
“Mentira y verdad”	

Below is an example of possible ideas that might be generated by the table given above:

Característica	Ejemplo(s) y efecto(s)
Uso de expresiones en otros idiomas	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>In diebus illis</i>” • “<i>Deo gratias</i>” (Efecto: captar ambiente eclesiástico; dar énfasis a la tradición)
Lenguaje popular (refranes, expresiones coloquiales)	<ul style="list-style-type: none"> • “Esto vale tanto como el alacrán de fray Gómez.” • “El sastre paga deudas con puntadas.” • “a mantas” • “patitieso” • “paja picada” • versos al principio y al final (Efecto: crear humor, entretener)
Metáforas	<ul style="list-style-type: none"> • “flor de la gracia y espumita de la sal” • “estos cuatro palotes” • cabeza “hecha una criba” (Efecto: producir estilo gracioso y expresivo)
Ironía	<ul style="list-style-type: none"> • Es irónico que el humilde fraile tenga que ayudar al santo San Francisco Solano cuando tiene jaqueca en vez de al revés. • Es irónico que, acudiendo a la celda de un humilde fraile que vive tan pobremente que duerme con una piedra por almohada, el buhonero resuelva su problema financiero. • Palma dice que el fraile estaba “en vena de hacer milagros” y que hacía “milagros a mantas.” Hay cierta ironía en el hecho de que lo que debe ser muy excepcional (lo milagroso) se presenta como algo frecuente. (Efecto: entretener, añadir sutileza, travesura y complejidad)
Hipérboles	<ul style="list-style-type: none"> • “infinitos espectadores” (Efecto: añadir vivacidad)

Chistes y humor	<ul style="list-style-type: none"> • “como aquel que hablaba en prosa sin sospecharlo” (un chiste tomado de Molière) (Efecto: entretener)
Aliteraciones	<ul style="list-style-type: none"> • “milagros a mantas” (Efecto: producir estilo juguetón)
Comparaciones	<ul style="list-style-type: none"> • “ojos más pícaros y trapisondistas que un par de escribanos” (Efecto: añadir humor, vivacidad)
“Mentira y verdad”	<ul style="list-style-type: none"> • La “tradicción” incluye leyendas y también historia (se citan los datos históricos inscritos en el cuadro). En el caso del primer milagro, hay dos versiones: una en que Fray Gómez corre a su celda y otra en que vuela. Palma comenta sobre la segunda: “Ni lo niego ni lo afirmo. Puede que sí y puede que no. Tratándose de maravillas, no gasto tinta en defenderlas ni en refutarlas.” (Efecto: añadir sutileza y un tono de irreverencia juguetona)
Incorporación de diferentes tipos de discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Versos iniciales y finales • La inscripción en el cuadro (datos históricos) (Efecto: subrayar el juego de ficción e historia que establece el cuento)

Searching for examples of the categories listed above, students will begin to appreciate the humor and tone of the work. At this point, students can be asked to react to Palma’s own recognition of the *mentira* and *verdad* combined in his *Tradiciones*. In this particular text, perhaps one could rephrase Palma’s categories as “legend” and “history.”

The approach described above as applied to “El alacrán de Fray Gómez” can be adapted for any number of works on the list. Taking as a point of departure a description of rhetorical devices and stylistic characteristics found in Luis Lorenzo Rivero’s book *Larra: lengua y estilo*, you might prepare a chart that includes such features typical of Mariano José Larra’s language as *cultismos*, *galicismos*, *refranes y frases proverbiales*, *ironía*, *juego de palabras*, *caricatura y grotresco*, and students can be asked to look for these in “Vuelva usted mañana,” the work by Larra included on the reading list.

Use of Comparison Between Works

Comparison between two different authors may help students see stylistic and structural characteristics more clearly. Students can look for similarities in the way works are

Special Focus: Writing About Literature

structured. A number of works on the list, such as *Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha*, “Lo que pasó a un mozo que casó con una mujer muy fuerte y muy brava,” and *El burlador de Sevilla*, are structured around a series of parallel episodes. (In the case of *Lazarillo de Tormes*, the parallel episodes are the experiences the protagonist has with a series of different masters; in *El burlador de Sevilla*, the parallelism has to do with Don Juan’s serial seductions of several women.)

Tip: Using a Chart for Comparison Between Works

I use charts like the following to help students compare works:

“Romance del rey moro que perdió Alhama”	“Romance del conde Arnaldos”
1. Romance histórico-fronterizo—es de un episodio histórico de la frontera árabe-cristiana	1. Romance lírico o novelesco—es ficticio (el conde Arnaldos nunca existió. No es histórico.)
2. Tema: la realidad histórica y social	2. La imaginación, la fantasía y lo irreal (el marinero parece mítico y fantástico en su galera con velas de seda, etc.)
3. Hay estribillo ¡Ay de mi Alhama!	3. No hay estribillo

—Charlotte Gutiérrez, Xavier College Preparatory, Phoenix, Arizona

Helping Students Develop Their Awareness of Themes

Students may identify themes more readily than stylistic characteristics. The following notions may, however, help them develop precision in dealing with thematic concerns. First, you may use the concept of semantic clusters. Carlos Bousoño has analyzed how Antonio Machado, in the poem beginning “Las ascuas de un crepúsculo morado,” uses a preponderance of words (*ascuas, crepúsculo, morado, negro, cipresal, humean*—to cite only words that appear in the first two lines of the poem) that can be related to the concept of death in some way. In approaching poems on the list, students can be asked to look for related words that reinforce the same or a similar idea. In the poem “La primavera besaba,” also by Machado, a series of words suggests the intangible, the fragile, and the fleeting: the new spring growth as a puff of smoke (*humareda*), the clouds passing by, the drops of rain on the trembling leaves, the flowering almond trees.

Understanding the common thread underlying these images helps the reader connect them with the poem's last two lines, "Juventud nunca vivida, / quién te volviera a soñar," which express the middle-aged speaker's appreciation of the fragility of youthfulness, which not only passes with time but also when possessed is in some sense intangible and wispy, like a dream.

Another approach to generating ideas about theme is to look for binary oppositions—the contrasts that frequently form the basis of literary works. Sometimes individual authors return, in many of their works, to the same opposition. A work from the list that could profitably be explored through binary oppositions is *La casa de Bernarda Alba*, where the duality of liberty versus confinement plays a central role.

In approaching poetry, the work of Jonathan Culler offers a helpful perspective. According to Culler, readers of poetry, having absorbed conventions about the genre, tend to look for unity in a poem, generally using the following models:

[T]he binary opposition, the dialectical resolution of a binary opposition, the displacement of an unresolved opposition by a third term, the four-term homology, the series united by a common denominator, and the series with a transcendent or summarizing final term.

To return to the poem "Las ascuas de un crepúsculo morado" by Antonio Machado, which was mentioned in the previous paragraph, one could say that unity is found through the common denominator that underlies all the elements mentioned in the poem. To consider another example, this time from the AP reading list, we can examine "Rima XI" by Bécquer, which begins "Yo soy ardiente, yo soy morena." The poem's three stanzas present three types of women (the passionate brunette, the tender blonde, and the inaccessible fantasy woman). The first two reach out to the speaker, but he is only interested in the third. If we were to apply Culler's terms to this poem, we might conclude that here an unresolved opposition is displaced by a third term. Another well-known poem by Bécquer, "Rima LIII" ("Volverán las oscuras golondrinas"), might be viewed as structured around a four-term homology: the individual swallows are to the lovers who once contemplated them as the speaker is to his beloved. Both swallows and the speaker offer their uniqueness, which can never be replaced by any substitutes.

The AP Spanish Literature Exam includes a question in which students are asked to analyze a poem not on the AP reading list. They will thus have the opportunity to show that they can go beyond works studied in class to apply their knowledge to any text they may encounter. An efficient way to prepare them for this part of the exam is to

Special Focus: Writing About Literature

reinforce the discussion of poems on the list by reading and analyzing similar poems. For example, after studying “Oda a la alcachofa,” you can examine “Oda a las papas fritas.” You should also give them in-class practice with this type of question. Using the suggestions for approaching poems given earlier in this article, as well as in other articles on poetry analysis included in these materials, you can help them establish a kind of mental checklist they can use as they try to generate an appropriate answer.

They should ask themselves such questions as:

1. How can I summarize briefly the main thrust of the poem?
2. What are the main formal characteristics of the poem?
3. Does the poem express a binary opposition?
4. What images stand out, and why?
5. How important are sensory images, and why?
6. Is there vocabulary throughout the poem that can be grouped semantically? What do the semantic groupings contribute to the poem?

Preparing Students for Writing the Exam

One of the most important components of helping prepare your students for the exam is providing them with writing practice. Students should have experience writing timed essays of the kinds they can expect on the AP Exam. A well-known expert on student writing, Barbara E. Fassler Walvoord, has a number of excellent suggestions for students approaching this kind of exam, and AP teachers can pass these on to their students. Among the concepts she emphasizes are the following:

1. It is usually best to open a timed essay with a thesis (not with a general introduction), and it’s important to maintain your focus throughout the essay.
2. Outline first.
3. Choose relevant points instead of trying to show all you know about a subject.
4. Try not to leave out important points that are relevant.
5. Be sure you support your point with “specific and relevant evidence.”

Walvoord identifies typical essay question formats, such as “discuss, describe, or analyze” and “compare and/or contrast” (12). Both of these types require students to select a focus. Walvoord recommends students not try to include everything they know about the topic. Instead, they should choose to develop the topic from the most appropriate specific angle. In making comparisons, she cautions against two separate lists of facts about the two items being compared. Instead, students should, again, choose a focus, then list in outline form main similarities and/or differences related to the focus. In writing the essay, students can make comparisons as they proceed through these similarities and/or differences.

Actual essay practice is only one type of writing activity that can help students prepare for the AP Spanish Literature Exam. Although the writing on the AP Exam is analytical, experts sometimes recommend that students do more personal, reaction-type writing as a complement to and in preparation for analytical writing. Students can write about their own reactions to and opinions about a work, which reinforces the information that they need to retain and also increases their involvement. Prereading activities, as described earlier in this article, are also a good opportunity to engage in informal writing.

Informal writing could include such activities as keeping a reading journal. Upon finishing each work, students can summarize what they think they should remember about the work. Before the AP Exam, the class can share ideas from their reading journals. Students could also be asked to write a fictional letter from one character of a work to another or to assume the viewpoint of one of the characters and to explain a certain action. You could also give them a thesis statement and then ask them to list supportive evidence and evidence that contradicts the thesis.

Teaching Literary Terminology

Finally, a word about teaching students the terminology they will need for literary analysis. Although they will need to acquire the specialized vocabulary used for talking about literature, such vocabulary is best learned in context. In order not to overwhelm students, terminology should be introduced gradually, when appropriate, and be related to its context and effect. As with the literary works themselves, literary terminology should be incorporated in day-to-day learning and should be recycled and reviewed on a continual basis.

About Literary Theory

In colleges and universities, literary theory is sometimes incorporated into literature classes. As an AP Spanish Literature teacher, however, you will rest easier if you keep in mind that the AP Spanish Literature curriculum encompasses an introduction to Hispanic literature and isn't intended as an introduction to theory. Theory is not easy. The task of reading the texts of the required reading list is, you will find, more than sufficiently challenging and rewarding.

—Bonnie Bowen, Ventura College, Ventura, California

Special Focus: Writing About Literature

Importance of Review

As mentioned earlier, continuous review will be an important tool for helping students master the extensive and varied curriculum of AP Spanish Literature. Review not only offers the opportunity for students to consolidate their knowledge but also, through permitting comparisons, enhances their ability to discern different styles, movements, and thematic materials clearly. As with all the aspects of the AP Spanish Literature course, experienced teachers can be counted on as sources of inspiration about incorporating review into your classes. In the tip box below, Ellen Padrusch describes a method that has proved successful for her.

Suggestions for Successful Review

To make reviewing more interesting and more successful, take advantage of students' ability to brainstorm and work cooperatively. Students often remember information better when they engage in peer activities rather than just listen to teacher-given lectures. For my review, I choose, when possible, students with leadership abilities who can draw ideas out of others. I assign these group leaders to work with three or four other students. I offer certain topics (themes, authors, characters, and so on) and give 10 to 15 minutes of "brainstorming" time, after which the students report their ideas or put them on paper for copying or on the front board for collective note taking. Some examples of topics that generate good notes and stimulate recall are *el tema del honor* in various works, *la imagen de la mujer* in poetry and prose, *los conflictos dentro de la familia*, *el efecto de la sociedad en el individuo*, *la crítica de la sociedad por varios autores*, *el efecto de la religión*, *el uso de lo fantástico*, and *la realidad y la fantasía*. (The list is endless, and often the students will come up with even more ideas to brainstorm.)

—Ellen Padrusch, John P. Stevens High School, Edison, New Jersey

Bibliography

Anderson-Imbert, Enrique. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Vol. I. 6th ed. Mexico City: Fondo de Cultura Económica, 1967.

Bousoño, Carlos. *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Gredos, 1976.

Compton, Merlin D. *Ricardo Palma*. Boston: Twayne, 1982.

Culler, Jonathan. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1976.

Lorenzo-Rivero, Luis. *Larra: lengua y estilo*. Madrid: Playor, 1977.

Tesser, Carmen Chaves, and Donna Reseigh Long. "The Teaching of Spanish Literature: A Necessary Partnership Between the Language and Literature Sections of Traditional Departments." *Foreign Language Annals* 33, no. 6 (November/December 2000): 605–13.

Walvoord, Barbara E. Fassler. *Helping Students Write Well: A Guide for Teachers in All Disciplines*. 2nd ed. New York: Modern Language Association of America, 1986.

¿Cómo se comenta un texto literario en el siglo XXI?

Rodney Rodríguez
Manhattan College
Riverdale, New York
and
College of Mount St. Vincent
Riverdale, New York

La literatura, como cualquier campo de estudio o de investigación, tiene sus propias normas, bases teóricas y métodos de trabajo sin los cuales se hace prácticamente imposible llevar a cabo el análisis del texto. A veces se piensa que las teorías literarias y el léxico especializado que cada teoría emplea representan obstáculos para el estudiante en su exploración del texto literario. Es cierto que la lectura de las obras teóricas en sí representa un auténtico desafío para el crítico literario. Sin embargo la aplicación de las nociones básicas de estas teorías no es dificultosa; al contrario, facilita considerablemente la labor del estudiante en el momento de articular su análisis. En este ensayo me propongo dos fines: (1) explicar las teorías literarias que son fundamentales para el análisis del texto y mostrar su aplicación práctica con ejemplos de las obras del curso de AP Literatura y (2) esbozar algunos enfoques críticos con que se puede aproximarse al texto. O sea, en el primer caso intento dar a conocer los conceptos e instrumentos de trabajo del crítico literario y en el segundo sugerir diferentes tendencias críticas para aproximarse al estudio del texto. Se debe mencionar de paso que el conocimiento y manejo de estas teorías no sólo valen para el análisis literario, sino también para muchas actividades cotidianas, desde ver un programa de la televisión hasta entender la dinámica de las relaciones humanas.

1.0 Teorías literarias

1.1 La teoría de la comunicación

El modelo del circuito de comunicación propuesto por Roman Jakobson es sencillísimo: Se trata de una fuente de emisión (el *emisor*) que emite un *mensaje* a un *destinatario*. Por ejemplo, el radio (el emisor) emite música (el mensaje) al que lo escucha (el destinatario). Sin embargo, la complejidad está en cómo ese mensaje es percibido por el destinatario, puesto que cada destinatario interpreta el mensaje de un modo diferente a base de su momento histórico, su clase social, su cultura, su formación intelectual, etc. Es más, para que un mensaje se comprenda el emisor y el destinatario tienen que compartir una serie de *códigos* y *subcódigos*. Para entender este concepto, pensemos en el idioma español como código lingüístico. Si el lector o lectora de este artículo no entiende español, entonces no puede captar el mensaje. El hecho de que sea posible una comunicación entre tú (el receptor) y yo (el emisor) es porque compartimos un código lingüístico—el español.

Así como el código lingüístico es esencial para que se efectúe una comunicación, hay un sin fin de otros códigos que si no se entienden, no se puede captar la totalidad del mensaje. Cuando un escritor se propone escribir, se imagina un lector ideal quien es capaz de entender todos sus códigos. Claramente, nuestros estudiantes no son los lectores ideales de las obras que leen. Cervantes escribió *Don Quijote de la Mancha* para lectores que vivían a caballo entre los siglos XVI y XVII, y emplea un vocabulario de aquella época, incluye referencias que los destinatarios de esos años comprenderían y hasta expone preocupaciones candentes de esos lectores. Los estudiantes del siglo XXI no pueden entender esos códigos en toda su profundidad, o, por lo menos, no los pueden entender del mismo modo. Así se le puede explicar al estudiante de hoy lo arduo que es captar el mensaje de un texto literario que no fue dirigido a ellos.

El autor anónimo del “Romance del rey moro que perdió Alhama” tenía en cuenta unos destinatarios cristianos que vivían en el reino de Granada a mediados del siglo XV. Cuando el romance se refiere al “rey,” esos destinatarios sabían exactamente a quién se refería—era Aben Hassan, el rey responsable por la masacre de la familia de los Abencerrajes en el palacio de la Alhambra. El alfaquí que critica al rey en el romance le echa en cara no solo la masacre de los Abencerrajes sino también haber confiado demasiado en los tornadizos de Córdoba. ¿Quiénes son los tornadizos? Eran cristianos convertidos al Islam, de los que, al parecer, los de Granada desconfiaban porque no eran granadinos o porque eran conversos recientes y por lo tanto de dudosa fe islámica. Estas referencias, capitales para entender el romance, representan códigos que entenderían los destinatarios originales del poema, pero que se les tiene que explicar a los lectores de hoy. Los códigos históricos del romance de Alhama resaltan, y los estudiantes están acostumbrados a buscar estas referencias históricas en las notas que normalmente acompañan el texto.

Otros códigos, como los culturales, son mucho más sutiles. En “Las medias rojas” de Emilia Pardo Bazán, Ildara se prepara para emigrar al Nuevo Mundo, dejando a su viudo padre anciano, quien se niega a acompañarla. En un momento de furia, el padre le pega a su hija, y el daño que le hace la priva de realizar su sueño de emigrar. El lector moderno verá esta narración desde un punto de vista feminista de cómo una vez más el hombre domina el destino de la mujer. Y ciertamente tiene razón, hasta cierto punto. Pero la narración presupone un código cultural de aquella época: una hija tiene la obligación de cuidar a su padre anciano. Cuando se tiene en cuenta ese código cultural, el cuento, que parece tener un mensaje bastante directo, se convierte en una narración mucho más compleja, y es muy posible que Pardo Bazán la concibiera para provocar una conversación entre sus lectores respecto al derecho de Ildara de emigrar y sus obligaciones familiares.

Special Focus: Writing About Literature

A veces los estudiantes de hoy intuyen el código pero no la fuerza de su significado en una época particular. Cuando Lazarillo, al final de la obra, descubre que su mujer es la amante del arcipreste y acepta su estado de cornudo, es improbable que el estudiante de hoy sienta la deshonra a su hombría, la vergüenza social y el quebrantamiento total de la moral que esto representa para Lázaro con la misma fuerza abrumadora que los lectores españoles de los siglos XVI y XVII.

El circuito de comunicación es hasta más complejo. Puede haber interferencias en el mensaje que influyen en cómo ese mensaje se entiende o se interpreta. La emisión del radio en un coche, al pasar por un túnel, se corta, y el destinatario puede perder una parte importante del mensaje. Entre las interferencias literarias más interesantes se halla la de la censura. Toda la literatura del Siglo de Oro se creó bajo una censura inquisitorial que prohibía la crítica de la Iglesia y sus representantes. La Inquisición quemaba libros que consideraba heréticos por proponer ideas que iban en contra de la Iglesia católica española y su afán de truncar el avance de las reformas protestantes. El *Lazarillo de Tormes*, con todos sus ataques contra los clérigos y su crítica severa de los valores más sagrados de la nación española, fue publicado en Holanda, y siempre fue lectura clandestina y prohibidísima. Sin embargo *Don Quijote de la Mancha* fue aprobado por la censura a pesar de contener elementos críticos. Como los destinatarios sabían que Cervantes escribía para ser aprobado por la censura oficial, se daban cuenta que su mensaje podía contener otro mensaje velado (lo que la crítica a veces denomina un *subtexto*). Dicho de otro modo, la censura es un código que el emisor (Cervantes) y sus destinatarios (lectores) compartían y entendían, así que interpretaban el mensaje de otro modo. Tomemos un ejemplo del primer capítulo cuando don Quijote se construye con mucho trabajo una celada de cartón para su yelmo. Después de su gran esfuerzo, pone a prueba la celada dándole un golpe fuerte con su espada, haciéndola pedazos. Don Quijote luego construye otra celada, ésta algo más fuerte que la primera, pero no la pone a prueba; la acepta por “celada finísima.” ¿Por qué no la vuelve a dar con su espada? Claramente don Quijote sabe que no va a resistir el golpe. Por un lado, su acción se puede interpretar como un aspecto de la naturaleza humana. Pero, según la opinión de algunos críticos, si llevamos el análisis más allá, es posible interpretar la escena como una crítica de ciertos dogmas o creencias de la Iglesia que hay que aceptar ciegamente, porque se sabe que si se someten a pruebas no resistirán la lógica.

Así como la teoría del mensaje afecta profundamente la manera de entender una obra literaria, esas mismas teorías se pueden observar dentro de las comunicaciones que ocurren dentro de la obra. Lazarillo cuenta la historia de su vida a alguien que él llama “Vuestra Merced,” claramente una persona de un rango social mucho más alto que

el suyo. El lector cuidadoso debe tener en cuenta que el destinatario del mensaje de Lazarillo tiene que influir en lo que dice Lazarillo y cómo lo dice.

1.2 La teoría de los signos (la semiótica) y su estructura (el estructuralismo)

La semiótica estudia **signos** de comunicación mientras que el **estructuralismo** estudia cómo los signos están estructurados dentro de un sistema de comunicación, como, por ejemplo, una conversación, una serie de la televisión o un texto literario. Estas nociones, aunque parecen difíciles, en realidad no lo son; son imprescindibles para el análisis literario moderno. Un signo es cualquier cosa que tenga la capacidad de comunicar. Las palabras escritas y habladas son los signos más obvios, pero hay que tener en cuenta que hasta los signos de puntuación comunican ideas, y que el modo en que algo se enuncia también puede cambiar el sentido de lo que se dice. Los signos no verbales abundan también. Si pensamos en los mensajes de humo, las muecas, la ropa que uno lleva, todos ellos expresan algo, y por lo tanto son signos. Los signos están compuestos de un *significado* (su aspecto tangible) y un *significante* (su aspecto conceptual), aunque la relación entre los dos es compleja, como se podrá ver más adelante.

Los signos forman parte de un complejo *sistema de significación* y siempre tienen un *contexto* y un *referente*. Por ejemplo, la expresión “dame tu dinero” en el contexto de una reunión de amigos en un restaurante en que se está dividiendo la cuenta significa algo muy diferente de cuando esta expresión se enuncia en un callejón oscuro. La expresión es exactamente igual; lo que ha cambiado es el contexto en que la expresión se emite, y su *significante* cambia totalmente.

Veamos cómo funciona este concepto en el texto literario. El signo de la espada aparece en dos obras del programa de AP: el apólogo de don Juan Manuel de la mujer brava y el soneto de Quevedo que comienza “Miré los muros de la patria mía.” El significado de la espada en cada obra es igual: el arma blanca que se emplea para la defensa. Sin embargo, el *significante* en cada obra es distinto, puesto que el sistema de significación y los referentes son diferentes. En don Juan Manuel, los referentes son la luna de miel en que, en aquella época, la mujer se tenía que entregar pura a su esposo. Cuando el mancebo saca su espada y empieza a dar cuchillazos a los animales y ensangrienta la casa, el *significante* de la espada es fálico. Pero en Quevedo, cuando el yo poético dice, “Vencida de la edad, sentí mi espada, / y no hallé cosa en que poner los ojos / que no fuese recuerdo de la muerte,” los referentes tienen que ver con el ocaso de la hegemonía española, y el *significante* de la espada es el descenso del poder militar del país.

Con mucha frecuencia el estudiante trae al análisis literario unas nociones preestablecidas (o sea, de su propia realidad). Hay que insistir en que los signos de un texto sólo se

Special Focus: Writing About Literature

pueden entender en relación con otros signos del texto y al referente de esos signos. El estudiante que lea el soneto de Quevedo con la preconcepción de que una espada tiene siempre un significante fálico va a equivocarse en su interpretación de la obra. Ese estudiante ignora el referente del signo y su relación a los otros signos (murallas en ruinas, arroyos secos, ganados bramando, báculos débiles, etc.). Los signos sólo se pueden entender dentro del sistema de significación de un texto literario, o sea, la estructura de sus signos.

Por ejemplo, en el soneto de Garcilaso de la Vega “En tanto que de rosa y azucena” se establecen desde el principio los signos de dos flores: una roja y la otra blanca. Al analizar el soneto, se nota que otros signos del poema se van ordenando alrededor de esos colores. Por ejemplo, el “mirar ardiente” de la dama que “enciende” el corazón del poeta, así como su cabello rubio escogido de “la vena del oro” son todos signos relacionados con la rosa por medio de su color. Pero hay más. En la tercera estrofa el poeta le incita a la dama que coja “el dulce fruto” de “la alegre primavera,” nociones también relacionadas con la rosa. El significante de la rosa, por lo tanto, es la pasión de la juventud, y varios de los otros signos se relacionan con esa idea. Formando una *oposición binaria* con la rosa roja está la azucena blanca, cuyo significante, dentro del sistema de significación del soneto, es la vejez y la muerte. Nota los signos relacionados con esa noción: la tempestad (“el tiempo airado” y “el viento helado”), que va a cubrir de “nieve” la cabeza de la dama (“la hermosa cumbre”). Así vemos que el soneto está estructurado a base de una oposición binaria de rojo y blanco (primavera e invierno, juventud y vejez, pasión y frialdad, etc.), y que los signos del soneto se estructuran alrededor de estas nociones. Esta estructura coincide perfectamente con el tema del *carpe diem*, puesto que el poeta quiere incitar a la dama a que aproveche su juventud antes de que llegue la vejez cuando ya no podrá gozar de la vida.

En la poesía más moderna—la producción de los siglos XIX y XX—los signos no siempre forman un sistema tan ordenado de comunicación, y sin embargo el estudio de los signos todavía nos ofrece un modo de análisis útil y conveniente. En “Walking Around” de Pablo Neruda, por ejemplo, se puede ver que casi todos los signos se refieren a la vida urbana moderna (sastrerías, cines, peluquerías, ascensores, notarios, hospitales, zapaterías, etc.), y los signos que se refieren a la reacción del yo poético a esos signos son todos de angustia y desesperación (marchito, cansado, llorando a gritos, muriéndose de pena, etc.). De esa sencilla relación estructural se puede vislumbrar un mensaje claro y coherente: la angustia del hombre ante la vida moderna.

En otro sistema de significación, como podría ser el “Romance de la luna, luna” de García Lorca, la acción narrativa del romance tiene lugar en una fragua, y varios de

los signos del poema (el “duro estaño,” los “collares y anillos blancos,” y sobre todo el “yunque”) se relacionan con la fragua. Al analizar este signo, nos damos cuenta que en la fragua el herrero calienta el hierro y que luego le da martillazos sobre el yunque para darle nueva forma, o sea, para transformarlo. Con este análisis del signo, la seducción del niño por la luna (personificada como mujer) indica que lo que parece la muerte del niño al final más bien podría ser una transformación del niño en hombre por la experiencia sexual. Esta experiencia también se lleva a cabo por medio del análisis de los complejos significantes de otros signos, como el jinete que va tocando el tambor.

Como se ha visto, la semiótica nos puede ayudar mucho a entender el mensaje del texto literario y hasta apreciar cómo está construido. También nos puede valer para la apreciación de los valores estéticos del texto. Los signos y sus significantes y el modo en que están estructurados pueden emitir sentidos y valores auditivos que el significado no tiene. Por ejemplo, en el soneto de Quevedo se describe el signo de los muros con el adjetivo “desmoronados.” El significado de ese signo es que las murallas están en ruinas, pero su significante, que es capaz de ir mucho más allá del sentido fijo, contiene las morfemas “des” y “moro,” o sea, el proceso de deshacerse el país de los moros, por lo que el significante vendría a relacionarse con la famosa reconquista.

El signo de “mirar” en el romance de Lorca, (“El niño la mira, mira, / el niño la está mirando”) repetido dos veces en un verso, y su gerundio en el próximo crea una aliteración de sonidos nasales (*m* y *n*) que produce la sensación de un niño embelesado con la luna. Esta connotación no surge del significado del signo de “mirar,” sino que forma parte del valor acústico del significante con sus raras mezclas de anáfora, anadiplosis y epífora. A veces el único valor del signo es el valor fónico del significante. En “Sensemayá” de Nicolás Guillén, los signos de “Mayombe—bombe—mayombé” no tienen significado (aunque provienen de la religión afro-cubana palo mayombe); su valor es puramente fónico y rítmico, características que pertenecen al significante del signo.

1.3 La narratología

Bajo esta denominación se incluyen muchas teorías relacionadas con la construcción de una obra narrativa, como la secuencia de los eventos y por qué están estructurados de ese modo, sea temporal, espacial, lógico o funcional, las interrelaciones de los personajes, los narradores del relato, etc. La *narratología* distingue entre la *fábula* del relato (la historia que se cuenta) y la *trama* (el orden en que se presentan los eventos al destinatario). Esos conceptos pueden ayudar al estudiante a entender las narraciones complejas donde no se sigue un orden cronológico. En “La muerte y la brújula” de Borges, por ejemplo, el alumno puede estudiar la relación antagónica entre Scarlach y Lönnrot, la base de ese antagonismo, el modo en que cada personaje intenta mostrar su superioridad detectivesca

Special Focus: Writing About Literature

e intelectual sobre el otro. Puede hacer una lista cronológica de los elementos que constituyen la fábula. Luego puede ver por qué el autor implícito ha ordenando esos elementos en un orden diferente en la trama. ¿Cuál es su propósito? En el proceso se verán las pistas verídicas o falsas que llevan a cada personaje a tomar las acciones que toma.

El papel del *narrador* ocupa un lugar muy importante en las obras narrativas, puesto que el que narra un relato no es necesariamente el autor. La narratología distingue entre un *autor implícito* (el que suponemos ha escrito la obra y creado al narrador) y el *autor explícito*, el auténtico autor de la obra cuando éste se da a conocer dentro de la obra. Por ejemplo, Ángela es la narradora de *San Manuel Bueno, mártir* de Unamuno, quien, lógicamente la creó y es el autor implícito. Pero en el epílogo de la obra aparece Unamuno explicando que el manuscrito llegó a sus manos y él se lo presenta al público sólo con unas cuantas correcciones. La aparición de Unamuno en el epílogo constituye la presencia del autor explícito—aunque, naturalmente, Unamuno también creó a Ángela.

Desde los comienzos de la narrativa se descubre un interés en las funciones de los narradores. Tomemos por ejemplo el cuento de don Juan Manuel de la mujer brava. Hay un narrador, que suponemos que es el autor implícito (don Juan Manuel), pero pronto el que toma la voz narrativa es Patronio, quien cuenta la historia, y don Juan Manuel se convierte en el *narratario* (el personaje dentro de la narración a quien el mensaje va dirigido). Al final, el narrador dice que don Juan Manuel escribió en su libro la moraleja del apólogo, de modo que esa moraleja, “Si al principio no te muestras como eres / no podrás hacerlo cuando tú quisieras,” está escrita por el autor explícito, Juan Manuel. Cuando se piensa que el mensaje del narrador (Patronio) parece ser que hay que dominar y controlar a las mujeres independientes, y que el mensaje que escribe el narratario y autor explícito (don Juan Manuel) es otro muy diferente, el lector puede apreciar las tensiones que pueden existir entre el autor y su narrador, así como el hecho de que los mensajes son captados de modos diferentes por distintos destinatarios.

Las narraciones en primera persona son de particular interés, porque el narrador puede revelar lo que quiera y también omitir detalles que no le convengan. Lazarillo, que dirige su mensaje a un narratario que él llama “Vuestra merced,” parece ser bastante franco. Sin embargo, en el cuarto tratado, al explicar por qué dejó a su cuarto amo, un fraile de la merced, dice: “Y por esto, y por otras cosillas que no digo, salí dél.” ¿Qué son esas “cosillas” que Lazarillo no quiere o no puede decir? Ejemplos como éste del *Lazarillo de Tormes* ayudan al estudiante a entender que la narrativa es un complejo sistema de comunicación con lagunas y silencios intencionales. Hay toda una rama teórica llamada en inglés “*reader response*,” que se preocupa, entre otras cosas, de estudiar los vacíos o silencios que con frecuencia ocurren en los textos narrativos y dramáticos. Estos críticos

hacen inferencias basadas en los códigos que el autor ha intercalado en la obra y en sus propias experiencias vitales. En estos casos, la aventura de leer se convierte en una labor detectivesca de encontrar y analizar pistas y hacer inferencias.

En “Chac Mool,” de Carlos Fuentes, se nos presentan dos narradores, ambos en primera persona. Uno es Filiberto, quien escribe un diario, y el otro, un amigo, quien narra los eventos insertando trozos del diario de Filiberto. El amigo, como cualquier narrador, no tiene claras las motivaciones de Filiberto: ¿Por qué fue despedido de su trabajo?, ¿Por qué intentó salvar a un náufrago sin haber practicado la natación en muchos años?, ¿Por qué huyó a la pensión de Frau Müller en Acapulco?, etc. El diario de Filiberto, por su parte, está lleno de incongruencias, vacíos y acciones con motivos ilógicos. La labor del crítico es intentar entender el propósito artístico de Fuentes al presentar la trama de este modo, y por medio de ello intentar sacar un sentido de las acciones fantásticas. Las teorías de la narratología nos ayudan en esa aventura fabulosa.

1.4 El discurso

Hoy en día, gracias a los estudios de Michel Foucault y otros, podemos leer una obra literaria no sólo por sus valores estéticos sino también para informarnos de preocupaciones presentes en la obra que el autor ha querido enfocar generando una serie de observaciones coherentes a lo largo de la obra que permiten al receptor analizar a fondo el objeto concreto de atención. Es más: el análisis del *discurso* nos ayuda a entender cómo el público de otras épocas entendía ciertos temas que todavía nos siguen interesando. El estudio de los discursos ha abierto una nueva rama de erudición denominado *estudios culturales*.

Muchos discursos son obvios, y el estudiante no tendrá mucha dificultad en identificarlos: el discurso anticlerical del *Lazarillo de Tormes* y de “La siesta del martes,” de García Márquez, o el del hambre y la pobreza en estas mismas obras, el de la pereza en “Vuelva Ud. mañana,” de Larra, o el del mestizaje en “Balada de los dos abuelos,” de Guillén. Otros discursos son más velados. “Adiós, Cordera,” de Clarín, contiene un discurso sobre la guerra. La Cordera es vendida para pagar las deudas de la familia, y se la llevan en un tren hacia el matadero. Rosa le echa la culpa de la muerte de la Cordera al progreso moderno, que ha creado una clase burguesa en las ciudades que demanda carne de res. Pero luego su hermano Pinín es llamado a la guerra, y se lo llevan en el mismo tren que había transportado a la Cordera. Por el paralelismo del signo del tren se sabe que Pinín también va al matadero, aunque las causas que lo conducen a la muerte no son las fuerzas del progreso moderno sino una realidad muy antigua: la incapacidad de los seres humanos de resolver sus conflictos pacíficamente. El progreso moderno no ha cambiado esa tragedia en absoluto.

Special Focus: Writing About Literature

El estudio de los discursos nos permite entender lo que la gente de otras épocas pensaba sobre distintos temas. *El burlador de Sevilla*, por ejemplo, contiene un discurso sobre la mujer. En la primera escena de la comedia vemos que a Isabela, la mujer burlada, no se le permite explicar el engaño que le ha hecho don Juan, y hasta la llevan presa como la culpable de la burla. Luego vemos cómo el rey Alfonso, de acuerdo con la costumbre de la época, usa a las mujeres como trofeos para premiar a los hombres, casándolas a su gusto sin consultar con ellas. Don Juan engaña a las mujeres dándoles su palabra de honor de casarse con ellas, y no le importa no cumplir su palabra—cosa que jamás haría con un caballero. En la última jornada, cuando Isabela va a la corte para pedir justicia por las fechorías de don Juan, dice “Mal haya la mujer que en hombres confía,” palabras repetidas también por la pescadora Tisbea. Todos estos detalles van formando un discurso que nos permite ver la realidad de la mujer en el Siglo de Oro: La mujer está a la disposición del hombre, y aunque no tiene voz propia se queja abiertamente de su condición.

Un error que comete el estudiante respecto a la identificación de los discursos es entenderlos como temas. Un tema es una idea abstracta que predomina en una obra—el *carpe diem* en los sonetos de Garcilaso y Góngora, la libertad en “Canción del pirata” de Espronceda, el amor en muchas de las rimas de Bécquer, etc.

La mujer no es el principal enfoque del *El burlador de Sevilla* ya que esta obra es una pieza religiosa sobre la contrición. La respuesta de don Juan (“Tan largo me lo fiáis”) a los consejos y presentimientos de Catalinón forman un motivo que se repite a lo largo de la obra y que se recalca en el desenlace, la condena de don Juan. Sin embargo, la mujer es un objeto de interés dentro de la obra, y el autor implícito ha incorporado una serie de datos respecto al papel de la mujer en la sociedad de aquella época que permite al público analizar ese objeto de atención y deducir lo que el autor quería expresar. Por lo tanto, la mujer no es un tema de *El burlador de Sevilla*, pero sí constituye un discurso muy relevante.

2.0 Enfoques críticos

Las teorías que acabamos de elaborar representan herramientas y conceptos útiles para analizar cualquier texto literario. Muchos críticos, sin embargo, se identifican por el enfoque que emplean, o sea, el interés particular que tienen en su análisis literario. Algunos críticos se identifican como feministas, y se interesan en estudiar la condición de la mujer—y cómo esa condición se refleja en distintas épocas históricas—o en poner en tela de juicio la visión “masculina” respecto al canon literario o a cómo las obras escritas por mujeres o sobre mujeres se han interpretado desde esa perspectiva masculina. Otros estudian el texto a base de las teorías del determinismo de Karl Marx;

éstos analizan el texto para mostrar cómo las clases dominantes y adineradas han impuesto su gusto en los estilos literarios o para ver en el texto cómo estas clases han subyugado a las clases obreras para triunfar. El estudiante de literatura debe tener en cuenta estos diferentes enfoques, no para abrazar uno de ellos exclusivamente en su análisis literario, sino para tener un repertorio de ideas con que acercarse al texto.

2.1 Los New Critics vs. los estudios culturales

Los denominados *new critics* de principios del siglo XX se opusieron a la crítica positivista del siglo XIX que estudiaba la biografía del autor, sus influencias y las corrientes literarios que influían en la producción de su obra. Abogaron por un análisis del texto como ente independiente, enfocado principalmente en los valores estéticos de la obra. Al *new critic* le interesa menos lo que dice el mensaje que cómo lo dice. El análisis de las técnicas de los autores, el esfuerzo por descubrir la artesanía que subyace tras la obra forman su agenda crítica. Para ellos existe un canon literario compuesto por las obras maestras de la literatura que se han distinguido a lo largo del tiempo por su calidad artística.

En oposición a estas nociones están los críticos que practican *los estudios culturales*, en que la obra literaria es sólo una construcción cultural entre muchas otras (como la música, el cine, la prensa, los deportes, el *pop culture*, etc.) que sirven para penetrar un momento histórico o un tema de análisis cultural. Por ejemplo, un *new critic* leería “Sensemayá,” de Nicolás Guillén, para estudiar cómo se consiguen los efectos fónicos y rítmicos del poema para revelar su artesanía. En los estudios culturales se vería el poema como un ejemplo de la tradición africana del Caribe, pero también se notaría que presenta una fabricación idealizada de esa cultura producida para las masas cultas. Un relato de Borges, que representa una mina de análisis para el *new critic*, puede representar para los estudios culturales nada más que una manifestación que subraya las bases intelectuales europeas de Hispanoamérica e ignora sus raíces indígenas y africanas, y su peculiar realidad histórica.

2.2 La hermenéutica vs. el post-estructuralismo

El crítico hermenéutico cree que el texto literario es una estructura “cerrada” en que el emisor se ha imaginado un lector ideal capaz de entender todos sus códigos y llegar a un análisis bastante exacto y correcto del mensaje. Los semióticos y los estructuralistas pertenecen a esta corriente crítica. Otra rama de la crítica *hermenéutica* es la *crítica de la recepción*, que se preocupa en particular de entender una obra tal como fue entendida por los receptores originales para quienes fue compuesta la obra. Por ejemplo, *Don Quijote de la Mancha* fue escrito durante un período de censura, que, como hemos visto, representa una interrupción en el circuito de comunicación puesto que la crítica de la

Special Focus: Writing About Literature

Iglesia se tenía que disimular. El crítico de la recepción estudiaría la compleja estructura social del Siglo de Oro, quizá la preocupación con la limpieza de sangre como base del honor y cómo muchos cristianos nuevos (los judíos conversos) tenían que esconder su herencia para salir adelante en la sociedad española o para evitar el escrutinio de la Inquisición. De estas observaciones, el crítico de la recepción llegaría a la conclusión de que un tema fundamental de *Don Quijote*—el de que las apariencias engañan—está ligado a la realidad histórica de la España de aquel momento.

Por contraste, en la *crítica post-estructuralista* (a veces llamada *posmoderna* o la *deconstrucción*), asociada con el crítico Jacques Derrida, el lenguaje no tiene un sistema estable de significación. Empleando la semiótica, Derrida nota que el significante de los signos es completamente abierto e inestable, y depende de tantos factores y referentes asociados con la historia, la raza, el género, la clase social, etc., que cualquier intento de fijar el sentido del mensaje es inútil. Lo que se expresa en una parte de un enunciado literario se desmiente (o se deconstruye) en otra. Para Derrida, la labor del crítico consiste en analizar esa contradicción interna que existe en toda obra literaria. El *Quijote*, en la crítica posmoderna, ofrece una mina de ejemplos para comprobar esta teoría, puesto que a la base de la obra está la noción de que es imposible distinguir lo que es la realidad. ¿Es don Quijote un loco o un cuerdo? En un momento muestra locura, y en otro cordura. ¿Hace don Quijote bien en el capítulo cuatro al proteger a Andrés de la furia de Juan Haldudo? Al final, Andrés sufre más latigazos de su amo a causa de la intervención del caballero manchego. Se nota aquí un claro proceso de deconstrucción.

2.3 El marxismo

Entre los enfoques sociológicos, el *marxismo* sigue siendo uno de los más utilizados en la crítica literaria, y ha sido apropiado por muchos estructuralistas, post-estructuralistas y, sobre todo, los que se dedican a los estudios culturales. Esencialmente, el marxismo ve la historia como un conflicto entre las clases dominantes y las subyugadas en que éstas laboran y producen para aumentar el capital de aquéllos. La literatura puede ser una forma más de producción para manipular a las masas o puede ser un instrumento de progreso para despertar la conciencia de las clases oprimidas. Los marxistas prefieren formas de arte realistas y comprometidas. El *Lazarillo de Tormes* es un ejemplo perfecto puesto que muestra la pobreza que había en España en el momento en que el país estaba en su apogeo económico.

Dos obras realistas del siglo XIX, “Las medias rojas,” de Pardo Bazán, y “Adiós, Cordera,” de Clarín, enfocan la realidad social en términos económicos. El Tío Clodio y Antón de Chinta arriendan las tierras que laboran a unos amos que los explotan, lo cual causa que Ildara tenga que emigrar en busca de una mejor vida y que Antón de Chinta tenga que

vender su única posesión, la vaca Cordera, para pagar el alquiler. Por otro lado, un crítico marxista notaría en la tradición de Ricardo Palma, “El alacrán de Fray Gómez,” una versión reaccionaria de la realidad histórica. Aquí hay problemas económicos; el caballero que aparece en la celda de Fray Gómez en busca de dinero no puede sacar adelante a su familia a pesar de ser honrado y trabajador. El autor resuelve el dilema económico, no mostrando un sistema colonial de opresión y favoritismo, sino con un milagro religioso, mostrando una vez más cómo la literatura es “propaganda” para cegar a las masas convenciéndoles que la fe les puede solucionar su miseria y su condición social.

2.4 El feminismo

La *crítica feminista* ha tomado muchos rumbos en los últimos años, pero siempre se ha enfocado en la condición de la mujer. Un primer paso que dio la crítica feminista fue poner en tela de juicio el canon literario, desenterrando textos de mujeres omitidos del canon literario por una crítica dominada por los hombres. Julia de Burgos, por ejemplo, fue eclipsada injustamente por los otros grandes poetas puertorriqueños del siglo XX como Luis Llorens Torres, Evaristo Rivera Chevremont y Luis Palés Matos. La crítica feminista también ha reinterpretado obras a base de preocupaciones feministas. Otro modo de pensar es distinguir en las obras que contienen discursos sobre la mujer y las que claramente contienen discursos feministas. Como ya hemos visto, *El burlador de Sevilla* contiene un discurso sobre la mujer, pero es improbable que ese discurso fuera feminista y que abogara por la igualdad entre los sexos. Lo mismo se puede decir de otras obras medievales y del Siglo de Oro. En Juan Manuel se expresa explícitamente la necesidad del hombre de dominar a la mujer; la mujer fuerte e independiente es una amenaza que se tiene que controlar. En el *Lazarillo de Tormes* la madre, quien se encuentra viuda y desamparada, no tiene más remedio que prostituirse, amancebarse con un negro y hasta abandonar a su hijo para sobrevivir. Estos casos representan discursos sobre la mujer, sin ser obras feministas.

Hay otras obras con mensajes que se podrían denominar feministas, sobre todo los versos de Sor Juana Inés de la Cruz y Alfonsina Storni. Sin embargo, los siglos que dividen a estas dos autoras hacen que el feminismo de cada una sea muy diferente. Sor Juana en sus redondillas se queja de los hombres que se aprovechan de las mujeres sexualmente, mientras que Storni, además de quejarse del comportamiento de los hombres, expresa un deseo de gozar de la misma libertad sexual que el varón. Hasta cierto punto, el soneto de Sor Juana, “En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?” es un texto feminista más fuerte que las redondillas porque en él la poeta mexicana defiende su derecho a una vida intelectual ante las autoridades eclesiásticas que se la quieren negar.

Special Focus: Writing About Literature

En la literatura moderna, partiendo del siglo XX, el crítico feminista encontrará mucha tela que cortar. Las hijas de Bernarda Alba, dominadas, irónicamente, por una mujer fuerte en el drama de García Lorca; la viuda de José Montiel, en la narración de García Márquez, que apoya a su marido ciegamente a pesar de las cosas terribles que ha hecho; Alina, la protagonista de “Las ataduras,” que lucha contra las fuerzas que la atan a su familia para poder independizarse; o Belisa Candelaria, que lucha contra viento y marea para sobrevivir en la narrativa de Isabel Allende. En estas obras, la labor del crítico feminista no es simplemente ver la opresión de unas mujeres y la rebeldía de otras, sino identificar las sutilezas literarias que revelan las complejas realidades sociales, psicológicas y existenciales de la mujer. Alina, por ejemplo, se desata de su familia, pero lo hace atándose a otra estructura que la oprime: un hijo y un esposo. Claramente, Alina no se independiza, y el lector se tiene que preguntar si esa nueva vida que Alina elige es la que ella quería en realidad o si es simplemente otra “atadura.”

2.5 El existencialismo

La literatura y la filosofía están íntimamente ligadas, y un fenómeno de la literatura moderna desde el siglo XIX ha sido la emergencia de una literatura filosófica, sobre todo existencialista. *El existencialismo* propone que la existencia en la tierra es la única existencia y cada individuo es un ser aislado en un mundo que no tiene sentido ni valor. El ser se mueve desde la nada de la cual emergió a la nada que es la muerte. Claramente, las obras en que se abraza esta ideología expresan un mundo absurdo, de angustia y desesperación. Estas nociones forman la base de obras como “Lo fatal,” de Darío, “Walking Around,” de Neruda, pero principalmente *San Manuel Bueno, mártir*, de Unamuno. Estas obras provocan una discusión filosófica que puede resultar muy estimulante. El cura Manuel de la “nivola” de Unamuno no cree en la vida después de la muerte, un concepto central a la fe cristiana; sin embargo, se niega a compartir su angustia existencial con sus feligreses. El lector, al enfrentarse con estos dilemas, pone en tela de juicio su propia fe y se tiene que preguntar si la mentira de Manuel es un acto de hipocresía o de suprema caridad.

2.6 La crítica psicológica y psicoanalítica

Los escritos de Sigmund Freud abrieron todo un campo nuevo de investigación—el de la psicología, y en particular el psicoanálisis y el mundo de los sueños—y sus ideas han tenido una influencia formidable en el análisis literario. Hay pocas obras literarias que no se puedan analizar a base de las motivaciones psicológicas de sus personajes, pero algunas obras parecen pedir este tipo de análisis más que otras. El padre del cuento “El hijo,” de Quiroga, se niega a aceptar la muerte de su hijo y sigue viviendo como si nada hubiera ocurrido. Muchos poemas de *El romancero gitano*, de Lorca, contienen un trasfondo de sueño y nociones psicoanalíticas. En el “Romance de la luna, luna” ocurre

la seducción de un niño, recordando los escritos de Freud sobre el papel importante de la vida sexual en la formación psíquica del ser humano.

Conclusión

Hace medio siglo que Lázaro Carreter publicó su libro *¿Cómo se comenta un texto literario?*, con el cual varias generaciones de estudiantes aprendieron a analizar la literatura. Las teorías del gran filólogo se basaban en la técnica de la *explication de texte*, que a su vez aplicaba las ideas de los *new critics*, con su énfasis en los valores estéticos del texto, la relación íntima entre el sentido y la forma, así como la noción del texto como ente independiente de la vida del autor o de su momento histórico. En la crítica contemporánea no se han descartado del todo los conceptos de los “new critics,” sólo que sus lecciones se han asimilado y la crítica ha tomado nuevos rumbos.

En el siglo XXI, el texto literario es una de varias construcciones culturales y se analiza con los mismos criterios semióticos con que se examinan otras manifestaciones culturales. La música *rap*, por ejemplo, está construida con signos que sólo se pueden entender dentro del sistema de significación de la pieza, y el modo en que esos signos están ordenados (su estructura) nos permite entender el mensaje de la letra. Es más: el *rap* es un producto muy particular norteamericano de los últimos años del siglo XX. Nace en el gueto afroamericano y contiene códigos referentes a esa cultura. Expresa, tanto en la letra como en el ritmo de la música, la realidad angustiada de un pueblo oprimido y marginado. El hecho de que esa música haya sido apropiada por jóvenes blancos de la clase media norteamericana y por grupos de otros países tiene que ver con una serie de factores socio-económicos, y esos factores no están fuera del interés crítico, sino que forman parte del análisis.

En realidad, el estudiante de hoy tiene muchas más opciones críticas y métodos de trabajo que en 1957, cuando apareció el libro de Lázaro Carreter. Vale la pena que el estudiante tenga a mano un repertorio de aproximaciones críticas para explorar los textos desde distintas perspectivas. Hoy, el texto puede ser un sistema concreto de significación, ingeniosamente planificado por el autor, y el estudiante puede buscar el mensaje intencional. O, por otra parte, puede abrazar ideas posmodernas, insistir en la imposibilidad de llegar jamás a un sentido determinado, y mostrar cómo el autor está en un proceso constante de construir sentido para luego deconstruirlo. El estudiante puede aplicar a la literatura sus conocimientos e intereses de otros campos, como la psicología, la mitología, el marxismo, el feminismo, la filosofía, etc. O puede estudiar los discursos que las obras plantean para ver cómo esas preocupaciones se enfocaban en otras épocas y en otras culturas o para vislumbrar las mismas preocupaciones de hoy. De cualquier

Special Focus: Writing About Literature

modo que el estudiante enfoque el texto literario, las teorías críticas le ayudarán no sólo a entender las obras sino también a hablar y escribir sobre ellas de una manera clara, lógica, inteligente y moderna.

Nota bibliográfica

Una bibliografía de las teorías críticas sería vastísima e incluiría a los filósofos o teóricos que concibieron las nociones críticas, sus intérpretes y sus practicantes. Por ejemplo, para entender el marxismo en toda su profundidad se tendría que empezar por las obras de Karl Marx y Friedrich Engels, luego leer sus intérpretes, como Terry Eagleton y Raymond Williams, y terminar viendo la teoría puesta en práctica, como ha hecho Georg Lukács con la novela histórica, o Mikhail Bakhtin con la obra de Rabelais.

Para el proyecto que tenemos entre manos—el de simplificar las nociones para que nuestros estudiantes las puedan aplicar—lo que conviene son libros de introducción.

Para mi gusto, los mejores, por su estilo conciso e informal, son los de Terry Eagleton, *Literary Theory: An Introduction* (Minneapolis, 1983) y Jonathan Culler, *Literary Theory: A Very Short Introduction* (Oxford, 1997). Para leer estas nociones en castellano siempre he encontrado útil el diccionario de Angelo Marchese y Joaquín Forradellas, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria* (Barcelona, 1989).

Además de los libros impresos, el internet es una fuente de materiales maravillosa y muy asequible. Se puede empezar por la introducción de Kristi Siegel, *Introduction to Modern Literary Theory*, 2003, www.kristisiegel.com/theory.htm (10 enero 2005), quien, después de explicar sucintamente la noción crítica, proporciona varios enlaces muy buenos para una lectura más a fondo. Entre los enlaces que utiliza con frecuencia se encuentra el de Michael Groden y Martin Kreiswirth, *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*, 1997, www.press.jhu.edu/books/hopkins_guide_to_literary_theory (10 enero 2005).

A partir de estas fuentes se podrá acceder a muchísima más información, tanto de textos impresos como de enlaces electrónicos.

Teoría, análisis literario e interpretación de textos: una guía práctica para maestros

Bonnie Bowen
Ventura College
Ventura, California

Statement of purpose: The goal of this article is to help teachers, and through them their students, achieve a level of comfort with **the basics of literary theory** as taught on college campuses at the dawn of the twenty-first century and with **the fact that their better understanding of basic theory may correlate positively with students' later college experience**. Critical concepts are discussed as they relate to the AP Spanish Literature course and exam: an author's intentions and influence, intertextuality, ideology, discourse, the indeterminacy of texts, and the narratological concepts of plot, focalization, and the role of the narrator. I have made every effort to present a clear and balanced picture of a highly contentious—and by its own principles, indeterminate—field of thought, and I argue a middle way for the AP teacher between the idea of “objective” interpretation on the one hand and a standpoint that embraces only the instability of texts on the other.

I. Introducción al estado actual del análisis literario e interpretación de textos en el medio universitario

Entre las muchas tareas que afronta el maestro de AP Literatura se encuentra la de examinar, o reexaminar para la enseñanza, cuestiones importantes para el análisis literario y la interpretación de textos a nivel universitario. El Comité de Desarrollo diseñó el currículo para que reflejara las normas de un curso universitario de introducción a la literatura hispánica. Nosotros los maestros hemos de tener en cuenta que es para este medio universitario que preparamos al estudiante de AP.

Actualmente, es un hecho que los conceptos fundamentales de teoría literaria a nivel universitario se centran en toda una galaxia de tendencias que se han llegado a denominar posmodernistas. El postmodernismo es un conjunto de ideas, menos conexas y coherentes que poderosas y fascinantes, que tratan la relación del ser humano con su mundo, tanto en la literatura como en las demás esferas de la actividad humana.¹ El punto de arranque del pensamiento posmodernista se halla en la Europa de mediados del siglo XX. Nació como reacción contra la perspectiva del pensamiento ordenado del Renacimiento europeo. Tiene presencia ahora en el mundo entero. Muchas de las actitudes posmodernistas no son nada ajenas a la actual generación de maestros y estudiantes criada en medio de una cultura popular internacional mejor representada

Special Focus: Writing About Literature

por ese gran nexo planetario orgánico y omnipresente que es el internet. El hecho es que el postmodernismo informa buena parte de la comunicación interpersonal en nuestro mundo contemporáneo.²

Aclaro que la designación *teoría posmodernista*, o bien, simplemente *teoría*, sirve para denotar el conjunto de actitudes posmodernistas que para fines de los años ochenta se hicieron terreno conocido en los estudios universitarios. Adopto el término *teoría* para referirme aquí en conjunto a las múltiples caras que tiene, en espera de que se entienda por *teoría* toda una gama informe de aproximaciones a la literatura, enfocadas, según los casos, en consideraciones lingüísticas por un lado, y por otro en consideraciones de etnicidad, psicoanálisis, clase social, cultural o económica, género y poscolonialismo, entre otras.

Mi primero y más encarecido consejo como maestra es que usted se busque otro punto de partida para comenzar el año escolar, uno que no sea el del estado actual de la teoría, del análisis literario y de la interpretación de textos a nivel universitario. La razón de ello se hará evidente en lo que sigue. Mi segundo consejo es que usted no deje de instruirse en esta esfera por su cuenta, dado el medio ambiente universitario adonde se encaminan sus estudiantes y dados los retos que ellos afrontarán al entrar no sólo a clases de literatura hispánica sino a otras tan diversas como las de arte, filosofía, arquitectura, ciencias sociales, psicología, matemáticas, estudios culturales, derecho y ciencia política.

Sin lugar a dudas, nos valdrá la pena saber algo con respecto a la *teoría*, particularmente en lo que se refiere a cuestiones fundamentales como la intención del autor, la influencia y la intertextualidad, la ideología, el discurso, el papel del narrador en el texto y otros conceptos importantes de la narratología, y tal vez la más controvertida de las ideas posmodernistas: el principio de la indeterminación de los textos.

La experiencia nos enseña que muchos jóvenes llegan a nuestras clases de literatura sin la preparación necesaria para empezar el año siendo ya lectores competentes. Igual que el hablante competente definido por Noam Chomsky—el que es capaz de comprender el significado de una frase sin haberla oído antes y de crear otras suyas nuevas, igualmente comprensibles—el lector competente que lee y entiende por su cuenta no lo será sin bastante experiencia y capacitación. Este hecho no nos sorprenderá. A todo maestro le consta que cuesta trabajo, devoción y tiempo convertir al estudiante de idiomas en hablante competente. Y sin embargo, ¿quién seguiría en la profesión si no tuviera fe en la capacidad del estudiante para acercarse con comprensión a frases inteligibles o para inventar por su cuenta frases comprensibles en su nuevo idioma? Asimismo, ¿quién seguiría de maestra de literatura si no creyera en la capacidad de su estudiante lector

para acercarse con comprensión a un texto inteligible? Es más: ¿quién lo intentaría si ni siquiera creyera en la existencia de textos inteligibles?

Pero hablo aquí algo fastidiosamente de cosas obvias, ¿no? Este argumento, tendrá usted que admitir, cae de su peso. Y, sin embargo, el postmodernismo, la teoría posmodernista, postula justamente la negación de ésta y de otras verdades “obvias,” hechos reconocidos que, cualquiera afirmaría sin temor a equivocarse, son lógicos y racionales, basados en la experiencia y en el sentido común.

Por eso, al entrar por vez primera en las perplejidades del mundo de la teoría, el novato dirá de inmediato que éste es un medio ineludiblemente raro, inescrutable, hasta enfadoso. Refiriéndose a sus primeros pasos allí, una estudiante ha hablado de “intentan vanamente salir del anonadamiento del sinsentido.” Pues el mundo posmodernista es un medio en el que la fe en el sentido común y en lo obvio es condenada. Es un medio en el que se cuestiona la idea de que las palabras tienen un significado literal o normal. Es un medio en el que se descrece en el nexo entre la palabra más sencilla y su referente. Es un medio en el que se tiene por ingenuo a quien afirma cualquier verdad universal aplicable a la experiencia humana.

Nos preguntamos, entonces, ¿qué es lo que brinda la teoría a nuestros estudiantes en su necesaria formación como lectores competentes? Sepa usted que el resultado de todo un remolino de actividad pedagógica desde hace varias décadas a favor de “teorizar” los estudios a nivel universitario ha sido un impresionante sentimiento de renovación en las clases de literatura. Los profesores han reportado para fines de los años ochenta un incremento notable e inesperado de las matrículas en las clases de literatura. Claro está, reportaban a la vez una lucha con la abrumadora serie de significados y aplicaciones, controversias a muerte entre un pensador posmodernista y otro, disputas internas, contradicciones y diferencias de énfasis, todo esto nacido de un capítulo en la historia de las ideas humanas cuya vigencia data apenas de mediados del siglo pasado.

Si se busca un método en la teoría posmodernista, se pudiera decir que es el de entrenar a la mente humana a interrogarse a sí misma: a desconfiar de sí misma y de sus más corrientes y predominantes suposiciones. Los desafíos que presenta la *teoría* al sentido común, y su propósito de explorar las fuentes mismas del significado, han dado nuevo ímpetu a la lectura minuciosa y a la penetración de los textos en las clases de literatura.³ No es que a nivel universitario no haya críticos que condenen ciertos aspectos de la teoría posmodernista; por supuesto que los hay, y estos mismos señalan lo que ven como insensatez en el hecho de que la teoría sea un intento de comprobar, a través de la mente humana, que la mente humana no es digna de confianza. Sea como sea, no sería erróneo

Special Focus: Writing About Literature

afirmar que los adeptos más aferrados a la teoría hoy en día están dispuestos a abrazar la existencia de una sola verdad universal: que la verdad no existe. La frase alguna vez de moda, “Truths are fictions,” resume la sustancia de su perspectiva.

El hecho es que nadie viene a la teoría posmodernista fácilmente. Profesores de inglés que relatan sus experiencias con fundar cursos “teorizados” describen días y días de destinar tiempo al esfuerzo de sus alumnos por comprender cuestiones teóricas, hasta el extremo de terminar ajustando el sílabo para destinar todavía más tiempo a la teoría—y consecuentemente menos tiempo a la lectura de textos. Un profesor universitario observó al respecto, en son de broma, que al fin había decidido dejar la cuestión de cubrirlo todo a los pintores de casas. Claro está, en lo referente a los textos del currículo de AP Literatura, esto no es una opción viable.

Si usted es novato en cuestiones de teoría posmodernista, es importante que sepa que, a diferencia de otros campos de estudio, la teoría no abraza un sistema organizado ni coherente de pensamiento. Uno pudiera sostener que el filósofo más querido y a la vez vituperado de la teoría posmodernista de hoy es Jacques Derrida, escritor tan ilustre como denigrado. Sin embargo, en vida eludió la denominación de filósofo, por el mismo hecho de que las filosofías buscan afirmar en forma ordenada verdades universales sobre la condición humana. El mundo de la teoría es un mundo que rehuye las definiciones, los significados fijos. Es un mundo cuyo propósito, en resumidas cuentas, es evitar las conclusiones, entablar un diálogo siempre en desarrollo, crear un discurso inacabable cuyos significados se van deslizando hacia futuros intentos y futuras búsquedas.

Valdría la pena aquí hacer pausa para disculparme por el intento que hago aquí de aclarar los conceptos que me arriesgo a aclarar, pues tarde o temprano todo el que lo intenta se da cuenta de que, si su esfuerzo tuviera el éxito deseado, estaría restándoles a los principios fundamentales de la teoría posmodernista sus propias sutilezas, su mordacidad, y lo que es más, su promesa de una comprensión más cabal de los textos leídos. Al intentarlo, no olvido que mi finalidad más importante es señalar cuánto conocimiento de teoría es aconsejable a la larga para los estudiantes de usted a nivel secundario y cómo crear, a base de este nuevo conocimiento, mejores experiencias al leer los siete siglos de textos que atesora el currículo de AP Literatura.

A fin de cuentas, el mundo de la *teoría* tiene sus más y sus menos. Voy a adelantar una propuesta doble: que estas mejores experiencias estarán al alcance de usted y de sus estudiantes si se aventuran con cuidado cierto trecho por el camino de la *teoría*; y que, amoldándose a una medida justa, usted evitará las trampas que amenazan con enmarañar a estudiantes inmaduros e inocentes. Entre estas trampas se cuentan la de

“más jerigonza que perspicacia”; la de “más confusión que iluminación”; la de “más doctrina que independencia”; y la de “más crit que lit.”⁴

II. Pero, y antes del postmodernismo, ¿qué? Un poco de prehistoria del mundo de la teoría

En esta sección haré un brevísimo viaje por la historia del pensamiento humano sobre el arte y su relación con lo que podríamos llamar lo *real*. La intención es poner de manifiesto que el postmodernismo es en realidad un paso lógico en un proceso largo de desarrollo del pensamiento europeo a través de las épocas. Le invito a usted, si así lo desea, a saltarla y a dejarla para más tarde, para ir directamente a mis recomendaciones prácticas para su aplicación al análisis literario en su salón de clase. Los que se dedican a leerla ahora han de saber que, si a los críticos más ilustrados les resulta difícil describir adecuadamente los conceptos posmodernistas en los miles de textos que se han publicado tocantes al tema, será aun más arduo hacerles justicia en pocas palabras. Se recomienda a los que quieren saber más de lo que cabe en este bosquejo que consulten la breve bibliografía que acompaña este artículo.

Una pregunta que se plantea tarde o temprano en nuestras clases de literatura es, ¿por qué leemos?, o bien, ¿por qué escribe el ser humano? Una respuesta nos la dio el novelista norteamericano Saul Bellow en 1976, al aceptar el Premio Nóbel:

Writers are greatly respected. The intelligent public is wonderfully patient with them, continues to read them and endures disappointment after disappointment, waiting to hear from art what it does not hear from theology, philosophy, social theory, and what it cannot hear from pure science. Out of the struggle at the center has come an immense, painful longing for a broader, more flexible, fuller, more coherent, more comprehensive account of what we human beings are, who we are, and what this life is for . . .

The essence of our real condition, the complexity, the confusion, the pain of it is shown to us in glimpses, in what Proust and Tolstoy thought of as “true impressions.” This essence reveals, and then conceals itself. When it goes away it leaves us again in doubt. But we never seem to lose our connection with the depths from which these glimpses come. The sense of our real powers, powers we seem to derive from the universe itself, also comes and goes. We are reluctant to talk about this because there is nothing we can prove, because our language is inadequate and because few

Special Focus: Writing About Literature

people are willing to risk talking about it. They would have to say, “There is a spirit” and that is taboo. So almost everyone keeps quiet about it, although almost everyone is aware of it.

The value of literature lies in these intermittent “true impressions.”

Se trata de una sola respuesta entre las incontables a una pregunta tan antigua como la humanidad: ¿cómo intenta el ser humano entender su realidad, captarla, comunicarla? Pero tal vez no sorprenda que las palabras de Bellow no distan mucho de una respuesta muy antigua, la que nos lega Platón (c. 427–347 a. C.), el filósofo griego que prohíbe a los poetas la entrada a su república ideal.⁵ Para Platón las artes son una representación (*mimesis*—copia o reflejo) de lo que en sí ya es una representación—el mundo que experimentamos con nuestros sentidos—de la real realidad, más allá de nuestra experiencia: el mundo de las ideas. La poesía es, para Platón, reflejo del reflejo de un mundo real que elude el alcance de la percepción humana.

En la Antigua Roma, Horacio busca en la representación la verosimilitud; opina que el literato tiene que limitarse a representar tan sólo lo que es posible o creíble en la experiencia humana.

En el Medioevo, el empeño de los artistas es imitar el ser, o la naturaleza, de Dios, y los artistas operan en un mundo puramente simbólico para representar aquella realidad. El Renacimiento despierta un gran interés en el concepto de la similitud o correspondencia entre la palabra y la cosa. Pronto en el Barroco nace una falta de confianza: las palabras ya no equivalen a las cosas, y se empieza a dudar de la capacidad de la lengua para representar la realidad. La sencillez de la *mimesis* empieza a derretirse. Las palabras y la realidad no son equivalentes. El arte de la palabra es, a partir del Barroco, un espejo menos que perfecto; no refleja de manera fiel la realidad.

El siglo XIX nos presenta una serie de aproximaciones evolutivas que conducen paso a paso al postmodernismo. Lejos de reflejar el arte la realidad de su mundo, es la realidad del artista la que se imprime en la obra de arte. Ésta deja de ser espejo y se hace lámpara que proyecta desde adentro hacia afuera la realidad subjetiva del artista. Ocurre en el arte una desfamiliarización: la obra de arte ya no imita la realidad. Ya no es *mimesis*, ya no es copia ni representación. El arte deforma la realidad mediante la subjetividad de su creador. En la pintura surge un Picasso, por ejemplo, y en la poesía Rubén Darío canta “la libélula vaga de una vaga ilusión” (“Sonatina”). En el umbral mismo del pensamiento posmodernista, los llamados Nuevos Críticos acompañan nuestra entrada al siglo XX

abogando por una lectura minuciosa de los textos y buscando encontrar su significado definitivo en las intenciones de su autor.

El fin del siglo XIX aporta reformas lingüísticas que van a influir en la evolución de la teoría crítica. La *palabra* se entiende ahora como *signo que señala significado*, y quedamos con la fórmula lingüística: signo = significante + significado. Se agrega que cualquier correspondencia entre “lo significado por el significante” y su referente—*la cosa en sí* que inspira el significado captado por la mente humana—es completamente arbitraria.

Ya entrados al siglo XX, notamos las primeras manifestaciones de un postmodernismo en desarrollo: las intenciones del autor se desprestigian, y se declara “la falacia intencional.” Surge el fenómeno conocido como “la muerte del autor” en el que los autores pierden la soberanía que antes tenían sobre su producción; el artista creador ya no es tenido por la única fuente del significado de sus obras.⁶

Otros principios importantes de la teoría—que ya se ha visto son, en verdad, múltiples conceptos teóricos—a lo largo de las décadas del siglo XX son: la influencia e intertextualidad; un enfoque sobre las reacciones del lector ante el texto (“reader-response criticism”); y la indeterminación, fenómeno reconocido primero en las ciencias físicas⁷ pero que algunos críticos teóricos encuentran ahora aplicable a los textos.

Lo que sigue ahora parecerá tal vez descabellado para todos menos los iniciados: Derrida dice famosamente que “no hay nada fuera del texto,” y el idioma ahora se convierte en la única realidad del texto. Éste se vuelve del todo autorreferente, es decir que las palabras se ven únicamente como elementos textuales sin referente fuera del texto, con sentido basado solamente en las diferencias que manifiestan unas y otras. Todo texto por lo mismo carece de sentido. La única verdad del texto estriba en su inherente falta de inteligibilidad, en la imposibilidad del lector de llegarlo a comprender. El desconstruccionista activo estudia minuciosamente el texto para que éste delate la irremediable incoherencia presente en sus mismos intersticios textuales. Hay, por lo tanto, una ausencia absoluta de significado definitivo; todo texto es inconcluyente, su significado es eternamente indeterminable, y analizarlo es presentar argumentos textuales a favor de su incomprendibilidad.⁸

Surge entonces, de otra esfera, un concepto tan potencialmente entorpecedor como el anterior: nosotros los seres humanos somos sujetos, en los dos sentidos de la palabra. Somos *sujetos* gramaticalmente hablando, es decir, los *sujetos* o agentes de nuestras acciones; pero a la vez somos *sujetos* en el sentido de que la lengua que nos formó nos sujeta, nos impone su estructura, nos tiene presos en sus garras. No podemos evadir

Special Focus: Writing About Literature

nuestro destino de ser cautivos del idioma que hablamos. No hay escapatoria para que los *sujetos* logremos un contacto directo con la realidad, ni siquiera para saber si aquella realidad existe o no.

Esta rama de la teoría crítica arguye que la razón humana realmente reprime y controla a sus *sujetos* en forma totalitaria. Se habla de la *formación del sujeto*, acto realizado por la mano (anónima) del idioma y de la cultura. No es infrecuente dar con variantes del término, como *sujeto social* o *sujeto socialmente construido*, algo análogo al individuo, pero sin la condición ontológica de persona. Así discapacitada nuestra calidad de seres humanos—término jamás usado en la teoría—este hilo teórico presenta una cara irremediabilmente escéptica frente a las estructuras jurídicas de las sociedades democráticas, estructuras cimentadas en ideales que nuestra sociedad ha tenido por legado universal de la humanidad: igualdad, libertad, justicia. El énfasis puesto antes por la sociedad sobre la autodeterminación de la persona, ahora se convierte en énfasis sobre nuestra sujeción por el otro u otros. Se pone en tela de juicio la responsabilidad del *sujeto* por sus propios actos, y se nutren, en ciertos medios, sentimientos de victimización.⁹

No puedo sino abogar encarecidamente por la cordura de no introducir en las clases de secundaria los supuestos de esta reñida y controvertida esfera de la teoría.

III. La preocupación por el uso de los términos: ¿hasta qué punto es recomendable insistir en la terminología de la teoría crítica para los análisis estudiantiles?

Los maestros de literatura, queriendo presentar a sus estudiantes el mundo de la crítica literaria, encuentran de inmediato una cantidad agobiante de términos que les llegan de fuentes diversas. El significado de muchos de ellos parece cambiar de usuario en usuario. Usted verá que no son pocas las ocasiones en que una palabra corriente presenta un manojito de acepciones nuevas radicalmente distintas de las acepciones que ya conoce. Un ejemplo ya se ha visto en el uso particular que la teoría da a la palabra *sujeto*. La bibliografía al final de este artículo recomienda unas fuentes de aclaración al respecto, textos que podrá usted consultar para conocer más a fondo los términos de uso frecuente.

En esta sección y en la siguiente, voy a hablar de los términos que a mi juicio son más importantes, más susceptibles de comprensión a nivel secundario, y más útiles en el esfuerzo de preparar a sus estudiantes para el nivel universitario. Me atrevo a recomendar que el maestro avisado deje algunos de estos términos para cursos más

avanzados. Entre todos nuestros afanes pedagógicos, nada debe sustituirse por la actividad de leer los textos del currículo: ni la lectura de opiniones críticas, ni un conocimiento de tendencias literarias, ni el aprendizaje de términos.

Puede ser que usted, al conocer mis recomendaciones, se sienta inspirado a ajustar en parte su acercamiento a los textos. Espero que sus determinaciones le den el resultado deseado. Pero quiero dejar sentada una advertencia: la teoría crítica de hoy día se encuentra viviendo una época en la que se privilegia lo particular: las particularidades de nuestra experiencia social, económica, cultural, política, psicológica, y más. La experiencia individual del *sujeto social* reina por sobre lo que podríamos llamar la experiencia universal de la humanidad: aquellas motivaciones y sentimientos que en otras épocas libremente reconocíamos como universales, pertenecientes a la humanidad entera, no importa la formación cultural o postura política del que los vive. En lo que sigue del presente artículo y en lo que usted leerá de la teoría crítica más allá de él, se destaca una falta notable de términos como *esencia*, *universalidad*, *trascendencia*, *identidad*, *ser humano* o *naturaleza humana*, y hasta *humanidad*. En ciertas esferas de la teoría, estos conceptos son ahora censurables. Un verbo que pertenece al mundo de la teoría, *esencializar*, se utiliza con intención despectiva respecto a cualquier aspecto del ser humano tenido por algo más que socialmente construido: entre ellos, el amor, el libre albedrío, y la razón. Recomiendo que usted tenga en cuenta este hecho al determinar lo que más convenga a sus estudiantes y a su situación escolar. La historia humana está repleta de conceptos de valor fundamental que periódicamente pierden su hegemonía, sólo para volver después a la atención de nuevas generaciones.

Ahora bien, concepto clave para los críticos teóricos es *discurso*, término tan omnipresente como difícil de poner en claro. Aunque sea palabra común (discurso—conferencia o ponencia), *discurso* en el siglo XX cobra un sentido nuevo; igual ocurre con *discourse* en inglés. Es cierto que siempre hemos podido decir “discurría con un amigo.” Pero en el mundo de la teoría se traspasa este sentido del verbo discurrir—charlar, o conversar informalmente—al sustantivo; y *discurso* se convierte en una especie de conversación de características muy especiales. Agreguemos al concepto de conversación común y corriente, las dimensiones de tiempo y espacio necesarias para imaginarnos una conversación de alcance planetario, desarrollada a lo largo de décadas y hasta de siglos, y tendrá usted una idea no inadecuada de *discurso*.

Si definir *discurso* le resulta odioso al teórico devoto, es porque, al igual que *teoría* misma, *discurso* es más un proceso, un proyecto en desarrollo—en fin, una práctica. En efecto, otra forma de nombrar lo que queremos decir con *discurso* es *prácticas discursivas*. En este sentido, *discurso*—en algunos contextos presentado como *discurso*

Special Focus: Writing About Literature

social o *discurso político*—está constituido por una inacabable sucesión de declaraciones, pareceres expresados más o menos públicamente, sobre cuestiones que nos importan a los seres humanos en la sociedad. Hay que tener en cuenta que *discurso* supone actividades conflictivas, porque los usuarios del *discurso*—los partícipes en él—insisten con convicción en la autoridad política de sus perspectivas multiformes, y pretenden describir y definir a las personas. *Discurso*, entonces, no es propiedad de una sola persona; es de toda persona que se expresa abiertamente. Ninguna autoridad controla el *discurso*, y si bien es cierto que en el *discurso* abundan opiniones definidas, también es cierto que el *discurso* es amorfo y susceptible al cambio. Los partícipes en el *discurso* se afanan por influenciar su rumbo. Se podría calificar el *discurso* de democrático, por ser producto de todos. Es en gran parte anónimo, pero va firmado por muchos nombres famosos. Tal vez ayude pensar en *discurso* como vector matemático, pues entre sus componentes variables se cuentan el movimiento y la trayectoria.

Tomemos como ejemplo el *discurso* más prominente hoy en día, el *discurso feminista*. ¿Dónde lo encontramos? Pues, en contextos tanto formales como informales: en las publicaciones de antes y de ahora, en el cine, el radio y la televisión, en anuncios comerciales y en canciones populares, en los fallos de las cortes y en los contratos, en los reglamentos que rigen el comportamiento en las escuelas, en los cuartos de charla del internet y aun en la conversación en los clubes. Sin lugar a dudas, habrá buena recompensa para el lector que indague la presencia del *discurso feminista*, o de *discursos* pertenecientes a otros conjuntos de personas de características compartidas (el *discurso étnico*, el *discurso de las generaciones*, y otros), en los textos del currículo de AP Literatura. Muchísimos maestros reportan un nivel de absorción ante los textos jamás visto hasta que introdujeron un acercamiento analítico a base de *prácticas discursivas*. Como un solo ejemplo, tanto Sor Juana Inés de la Cruz como Alfonsina Storni son partícipes en el *discurso feminista*, aunque entre la poeta mexicana y la poeta argentina median siglos.

Goza usted de campo abierto para enseñar a sus estudiantes a cobrar conciencia de los *discursos* que importan a nuestra sociedad hoy en día, y aprovechará así esta oportunidad de darles un valioso instrumento para la mejor comprensión de los textos que leen y del mundo que habitan. Eso sí, sugiero que este esfuerzo, una vez emprendido, sea un empeño continuo, con insistente y sistemática reinserción, a través del año académico.

Al final del presente artículo se encuentra un instrumento del cual usted si quiere se podrá valer para el efecto. Úselo usted como está, o modifíquelo según le parezca. A la vez, tenga en cuenta que no existe ni podrá existir nada que pretenda ser una lista oficial de discursos posibles. Las cuestiones que nos importan a los seres humanos en la sociedad tienen tantas facetas, tantas caras como la sociedad misma.

Dos términos más, de uso corriente en el idioma, han adquirido significados nuevos en la teoría crítica: *texto* y *signo*.

Con *texto*, el mundo de la teoría señala no sólo los textos literarios sino los libros de historia, los de ciencias, los de cocina, las cartas, en fin, todo lo escrito, y, en su acepción más amplia ahora, el término *texto* abarca toda construcción humana. Así concebido, se permite que sean completamente equiparables el análisis de un poema o cuento y el análisis de una tira cómica, de una canción popular, de una telenovela, un cuadro, un edificio, un juego de naipes, o aun el comportamiento espontáneo de los espectadores en un partido de fútbol.

Y así toda manifestación, todo producto de la actividad humana, es un texto compuesto de *signos*. ¿Por qué *signos*? Porque, examinándolos, veremos que éstos guardan *significados*. Los *textos* son legibles, así como lo son los textos no escritos en palabras que enumero arriba; son capaces de ser analizados y comprendidos. No infrecuentemente a los seres humanos nos toca analizar informalmente, con fines de entenderlo, algún acto humano que nos resulta incomprensible, indagando el significado de sus partes constituyentes, sus *signos*.

Recordemos por un momento aquellas reformas lingüísticas que a fines del siglo XIX nos dejaron la fórmula: “signo = significante + significado”. Recordemos también el hecho de que cualquier correspondencia entre “lo significado por el significante” y su referente—*la cosa en sí*—es tenida por arbitraria. Hoy en día esta fórmula se ha extendido al sentido más amplio de *texto* y al de los *signos* que lo componen.

Ahora bien, ¿hasta qué punto es recomendable tratar los términos *texto* y *signo* con el estudiante de AP Literatura? Aunque algunos críticos opten por cambiar el uso corriente de *palabra* por *signo*, razones prácticas nos obligan a preguntar por qué. Tengamos en cuenta lo siguiente:

- a. *Texto* y *signo* son términos que, presentando un aspecto de fáciles, son más bien complejos, y pueden resultar difíciles de tratar en clase, particularmente sin destinar bastante tiempo a su cabal comprensión.
- b. Respecto a la arbitrariedad del significante, examinemos la población de nuestras clases de literatura. No hay en la gran mayoría de ellas nadie que no sea en mayor o menor grado bilingüe. Todo bilingüe entiende que la lengua es arbitraria, es decir que la relación entre significante y *la cosa en sí* es una convención social que no se origina en la naturaleza del *referente*.

Special Focus: Writing About Literature

En español el significante “perro” es la cadena de sonidos que componen la palabra. Aunque la palabra inglesa “dog” tiene un aspecto visual y auditivo en todo sentido distinto de “perro,” la imagen mental que inspiran las dos palabras—la del animal significado por ellas—es una y la misma. Esto a pesar de que “dog” en la cultura norteamericana puede connotar el animal doméstico dispuesto a perdonar toda falla del amo adorado, cuando “perro” en el cuento de Rulfo “No oyes ladrar los perros” puede connotar el despertar de las esperanzas del padre. Esta diversidad de connotaciones no cancela la expresividad de ninguno de los dos idiomas; más bien la aumenta. Hasta en casos de onomatopeya, el español convierte el canto de un gallo en “quiquiriqui” mientras que el inglés lo convierte en “cockadoodledoo”; el español representa el impacto de un golpe con “¡Zas!” mientras que el inglés lo expresa con “Pow!” Los bilingües captamos la arbitrariedad del idioma sin esfuerzo; es como una segunda piel.

- c. La mejor defensa del uso del término *signo* estriba en el hecho de que las palabras no son los únicos *signos* de nuestra experiencia humana.¹⁰ Pero pongamos de lado *los textos no escritos en palabras* a nuestro alrededor; éstos no nos conciernen para el currículo de AP Literatura. Como consecuencia, estamos frente al hecho de que es la *palabra* el tipo más común de los *signos* en los textos que sí nos conciernen. Confesaré mi opinión: El tiempo—y las calorías mentales—de los estudiantes de literatura podrán invertirse de mejor modo que luchando con la diferencia entre *signo* y *palabra*.

Estoy completamente segura, eso sí, de que las mejores discusiones en las clases de usted se inspirarán en la variedad fascinante de significados que brinda el contenido de los textos del currículo. Francamente me es inverosímil que usted y sus estudiantes tomen por una indeterminación que incapacita a toda interpretación, aun la proliferación de interpretaciones que postula la teoría crítica. Derrida enfoca la defensa de la indeterminación de los textos en la palabra griega *pharmakon*: Platón nombra así, en su diálogo “Fedón,” a la bebida que ocasiona la muerte de Sócrates; *pharmakon* significa a la vez veneno y remedio. Ambigüedades así reflejan aquella cualidad literaria mediante la cual un texto se resiste a definiciones inequívocas. No es difícil demostrar que una misma frase puede tener múltiples significados. Dependiendo del *contexto*, el enunciado “Take me out!” podrá ser el requerimiento al esposo de un ama de casa aburrida, de los años 50; el lloriqueo de un niño a su mamá el primer día de escuela; el reto osado del protagonista de un cuento de aventuras, al sicario enviado para matarlo; o las primeras palabras del himno al béisbol al comienzo de la temporada. Si yo, fuera de contexto, leo la frase “tales actos no se sancionan,” no podré saber a ciencia cierta si dichos actos no se aprueban, o bien no se castigan.

Pero el texto en manos de un lector competente se salva de una fatal ininteligibilidad por medio del *contexto*. El estudioso Gerald Graff comenta que aun en un contexto radicalmente indeterminable, aquella indeterminación existe dentro de un contexto más amplio que es menos indeterminable:

We tend naturally to be more aware of indeterminacy than of determinacy, because only the former poses itself as a problem we have to deal with. But indeterminacy could hardly pose itself as a problem unless it could be seen against a background of partial determinacy that makes it stand out. [A poem's] indeterminacy makes sense only in contrast with all the things in the poem that are not indeterminate. (174–175)

Decididamente, en todo sentido, el *contexto* es rey.

Una última consideración: si bien es cierto que los textos del currículo están compuestos mayormente de palabras, le convendrá a usted emprender un diálogo continuo con sus estudiantes a fin de nutrir en ellos la plena conciencia de que las palabras no son los únicos elementos de un texto que pueden guardar significado. Otras posibilidades, entre muchas:

- a. La colocación de un texto al centro de la página, con bastante espacio en blanco en los márgenes (significado posible: aquí se trata de un poema);
- b. La norma de imprimir en cursiva las palabras y frases (significado posible: aquí no se trata de vocablos castellanos);
- c. Los puntos suspensivos que deja Emilia Pardo Bazán como elemento textual al final de su cuento “Las medias rojas” (significado posible: Aquí, querido lector, no se termina la historia de la vida de Ildara, pero ya te sobran datos para recrear por tu cuenta lo que queda de ella; yo te invito a hacerlo como parte de tu experiencia de leerla); y
- d. Las letras cursivas en que encierra Leopoldo Alas “Clarín” ciertos vocablos en su cuento “Adiós, Cordera”—“la Cordera,” “júcaras,” “hilos,” “cartas,” y “papeles”— (significado: son de uso figurado).
- e. Por último, recordemos que muchas veces es en aquellos momentos en que se calla el texto cuando se dan oportunidades para sondear sus significados más fascinantes. En el currículo de AP Literatura se nos presentan incontables interrogantes:
 1. ¿Cuáles son las dos palabras del cuento de Allende?
 2. ¿En qué consiste la canción del marinero?
 3. ¿Quién es, en realidad, ese señor muy viejo con unas alas enormes?
 4. ¿Percibe de veras el dentista algún daño posible en el uso de anestesia al extraer esa muela? La esencia de preguntas así investiga la función del silencio con respecto al texto.

IV. Recomendaciones: Hacia un tratamiento medido y juicioso de una variedad de conceptos teóricos útiles a nivel secundario

Mi punto de partida será la preocupación por las intenciones del autor. Las introducciones a la teoría estudiadas a nivel universitario ponen en tela de juicio el tipo de análisis literario cuyo único propósito es indagar el significado de un texto a base de las intenciones del autor. Se defiende esta actitud teórica con argumentos que todos podremos admitir como bien fundados:

1. Pregúntese usted si no se ha topado alguna vez con un mensaje suyo escrito algún tiempo antes, un apunte en una agenda tal vez, que al leerlo no ha sabido descifrar. Yo me pregunto, en estos casos, ¿qué diablos habré querido decir con esto? Al escribir este artículo mismo, me he encontrado múltiples veces con una frase escrita ayer que me deja hoy perpleja.
2. Nadie inventa el idioma que habla. Heredamos la lengua de toda una comunidad de hablantes competentes que nos han legado su expresividad.¹¹ Al sentarnos a escribir, lo hacemos valiéndonos de palabras que son más antiguas que nosotros: giros y usos que se vierten sobre el papel con todo el caudal de significados que estas palabras y expresiones tienen para nuestra comunidad lingüística. ¿Será posible que estemos conscientes de todas las connotaciones de cada una de nuestras palabras al hablar o escribir? Sería vanidoso afirmarlo sin temor a equivocarse. Lorca mismo dijo que él muchas veces no entendía sus propias imágenes poéticas.¹²
3. Pensándolo bien, se verá que este idioma—o en el caso de los plurilingües, estos idiomas—que heredamos y hablamos, junto con los mitos, tradiciones y demás transmisores de la cultura con los que nos criamos, nos han formado en una especie de diálogo continuo, o discurso, que sostenemos con generaciones anteriores y que cada uno entabla a su vez con las generaciones actuales y sucesivas. Los lectores—y escritores—heredamos asimismo influencias, construcciones de las que apenas estamos conscientes. Estas construcciones humanas obran sobre nuestra manera de ser, de hablar y de escribir. Algunas influencias forman parte constituyente de nuestra propia cosmovisión, consciente o inconsciente, hecha tan nuestra que resultaría difícil imaginarnos como la persona que habríamos sido sin ellas. Legamos, de igual modo, nuestras influencias a las generaciones que nos suceden. Sobre este punto, Borges cita a Emerson: “Diríase que una sola persona ha redactado cuantos libros hay en el mundo; tal unidad central hay en ellos que es innegable que son obra de un solo caballero omnisciente.” (23) El teórico Roland Barthes llama al texto “a multidimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. The text is a tissue of quotations drawn from innumerable centers of culture” (citado en Culler, 71).

Para que los estudiantes comprendan el valor esencial de este fenómeno, designado en general por el término *intertextualidad* y para que no lo confundan inocentemente con el plagio, las siguientes analogías tal vez sirvan:

Imagínese usted una hermosa fuente cerámica. Supóngase ahora que la fuente con el tiempo se rompe. Haciendo lo posible por volver a componer la fuente original sin tener todos los pedazos, usted suple la falta con pedazos de diferentes fuentes, de diferentes texturas, colores y estilos. Al terminar su labor, la fuente no es la misma de antes pero el resultado satisface no sólo al ojo más exigente sino también al intelecto. Cumple su cometido en cuanto construcción estética y en cuanto comunicación del espíritu humano.

O imagínese usted una sublime melodía. Esa melodía nunca se grabó ni se conservó en partitura. Haciendo todo lo posible por reproducir la melodía, una multitud de músicos la interpretan supliendo efectos y tonos de su propia invención. El resultado no será la misma melodía de antes, pero será una melodía alabada como construcción que da cuenta de lo que somos los seres humanos. Para el mismo efecto en literatura, podremos partir de la idea de una inexistente versión original de un poema de autor desconocido, pasado de boca en boca durante siglos, o una obra escrita ahora cuya “forma original” se desconoce.

Tal es el caso preciso del *Lazarillo de Tormes*: las tres ediciones que salen en 1554 deben sus orígenes a una versión o versiones anteriores que hoy se desconocen. La historia de esta novela tan querida manifiesta supresiones e interpolaciones por manos desconocidas. La actual forma, o formas, de *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* dependen de una edición *princeps* impresa en 1630. Pero Tirso lo habría compuesto para el año 1613, y una variedad de reediciones a lo largo de los siglos han intentado corregir, de múltiples maneras, unas 70 erratas cometidas en aquella primera impresión. En el caso del soneto de Quevedo “*Miré los muros de la patria mía,*” se desconocen del todo las intenciones del poeta frente a la versión del soneto publicada póstumamente. Algunos hasta dudan que Quevedo fuera el autor de esta versión.¹³ El texto más antiguo del currículo, el de *El conde Lucanor* (1335), presenta ortografía, sintaxis y léxico que han cambiado de tal forma en sus siete siglos de vida que hoy en día sería difícil encontrar dos versiones que coincidieran. Don Juan Manuel mismo se inspiró en antiguas tradiciones árabes y en cuentos persas e índicos aún más antiguos todavía. Nos preguntamos fascinados ¿quiénes son, entonces, los autores de los textos que estamos leyendo?

Special Focus: Writing About Literature

4. Al leer, el lector perspicaz reconocerá la presencia en su mente de una variedad de **influencias** de otros textos que ha leído antes. Desde luego, estos rastros de otras lecturas afectarán sus percepciones en cuanto al texto que tiene ante sí. Es igualmente importante discernir y examinar las **influencias** que han contribuido a la creación de este texto. Que no se les olvide a sus estudiantes que todo escritor fue antes lector. En la gran mayoría de los cuentos de ese lector insaciable Borges, encontramos huellas de otros libros que él leyó.
5. Lo que es yo, me moriría por conocer las reacciones de Cervantes si examinara hoy, desde su perspectiva del siglo XVII, las diversas interpretaciones contemporáneas de *Don Quijote de la Mancha*, interpretaciones plenamente admisibles para sus lectores de hoy. Nos preguntan acertadamente los críticos teóricos si prohibir interpretaciones contemporáneas no equivale a imponer límites sobre la gran capacidad de adaptación del vivo producto de su creador Cervantes, como lo es el *Quijote*. Borges capta a la perfección este juego en “*Pierre Menard, autor del Quijote*,” cuento que propone un método sui generis de enriquecer el “arte detenido y rudimentario de la lectura,”¹⁴ Unamuno, por su lado, arguye que los personajes don Quijote y Sancho “son no ya tan reales, sino más reales que Cervantes” (162). Muerto Cervantes hace siglos, su creación sigue viva y en desarrollo perpetuo, con la experiencia vital de cada nueva generación de lectores.
6. Se tendrá que admitir que, en el caso de muchísimos textos, las intenciones del autor resultan difíciles, o a veces hasta imposibles, de averiguar; sin ir más lejos, considere usted el caso del *Lazarillo* o el de los romances antiguos. Aun en el caso de autores contemporáneos como García Márquez—que ha hablado de sus experiencias en la creación de sus escritos—es verosímil que su testimonio no sea ni comprensivo ni cabalmente consciente de todas las influencias e intenciones que obraron sobre su proceso de creación.

Todas estas consideraciones pueden llevar fructíferamente a un creciente conocimiento por parte de los estudiantes en las clases de AP Literatura de lo que implican los conceptos de la teoría crítica enumerados y recomendados a continuación para la enseñanza. A mi juicio, éstos, junto con los que trato arriba, servirán como introducción suficiente para el análisis literario y la interpretación de textos a nivel universitario, y a la vez podrán desempeñar un papel decisivo en el análisis literario que van aprendiendo a realizar nuestros estudiantes encaminados al examen en mayo:

1. El concepto de *la muerte del autor* no tiene que ser chocante si comprendemos que nos exime de la obligación de investigar la vida y época del autor como fuente única

del significado de sus escritos. Al abogar los críticos teóricos por “la muerte del autor,” su intención es que los lectores lean el texto mismo y no otra cosa. Ni las biografías ni los comentarios críticos nos podrán descubrir mejor lo que hay en “*Autorretrato*” que los versos mismos del poema. Podemos lanzarnos en vanas búsquedas y perder tiempo valioso en explicaciones del poema prestadas por otras mentes ajenas a nuestra sensibilidad. Pero el texto de “*Autorretrato*” lo brinda todo. Obran en conjunto el poema de Castellanos y la sensibilidad del estudiante lector para crear, o si se prefiere, representar el poema cada vez que es leído y discutido.

Si bien esta representación resulta a veces imperfecta—por captar algunos estudiantes sólo ciertas posibilidades y no otras—el poema sigue siendo dueño y fuente de todas las posibilidades. Concluye la estudiosa Catherine Belsey, “the text itself keeps its secret about which is ‘right.’ Indeed, it becomes unclear just what ‘right’ would mean” (20–21).

¡No puedo imaginarme una actitud más saludable para llevar adelante las actividades de lectura en las clases de AP Literatura!

Por lo mismo, sería simplista entender el concepto de “la muerte del autor” como un intento de restar a los autores el crédito que merecen por su acto de creación.

Otro error aún más grave es el que inspira al estudiante a darse más poder del que le corresponde frente al texto: al desatender, por ejemplo, el significado de las palabras o al no prestar suficiente atención a los demás elementos textuales, ya sean los que hacen acto de presencia—puntuación, tono, tropos—o los que obran en sus silencios. En resumidas cuentas, dar la espalda intencionadamente a elementos presentes en el texto, o introducir elementos ajenos al texto, como datos biográficos o juicios críticos apenas entendidos, equivale a no cumplir con el cometido de lector y crítico teórico.¹⁵

2. La reacción del lector al texto leído (“reader-response criticism”) confiere a los miembros de la clase una deseable sensación de poder. Todo lector al interpretar o representar el texto participa en mayor o menor grado en la creación del significado del mismo. La inyección de una realidad literaria en la realidad perteneciente al protagonista lector de la novela en “*Continuidad de los parques*” de Cortázar da abundantes motivos para tratar este tema en clases de AP Literatura.

Para el estudiante de secundaria, este concepto será menos confuso—despistará menos—si lo entiende como un fenómeno afín al de la interpretación de una música por cantante, orquesta o banda. Los lectores funcionamos como rapsodas,

Special Focus: Writing About Literature

interpretando (o “performing”) los textos que leemos. No importa que esta representación ocurra en silencio. No obstante, recomiendo que usted aproveche una oportunidad de lectura oral para introducir el concepto como actividad de clase. En el acto de leer aportamos nuestras percepciones y nuestra capacidad de comprender lo que el autor dejó escrito en el texto. El auditorio—todo lector—se convierte en recipiente, guardián, conservador, y por extensión constructor e intérprete del texto que se aprecia.

Importante es recordar que al contribuir sus comentarios al diálogo que se desenvuelve después de leer, todo lector se obliga a una actividad indispensable: la de persuadir a los demás lectores de la validez de su representación.

3. En lo que atañe al *sujeto*—aquel híbrido inquietante: agente de sus acciones por un lado, y por otro, preso del sistema lingüístico y cultural que lo constituye—los maestros avisados, si desean, podrán abrir paso al concepto, aunque sea de manera mesurada, mediante unos primeros pasos que sirvan como aproximación al concepto cabal. Al hacerlo, usted verá que *sujeto* forma con ciertos otros conceptos teóricos de menor complejidad, una constelación de acercamientos posibles a los textos del currículo.
 - a. Usted podrá proponer el análisis del *carácter* de los personajes, aclarando, si quiere, que *sujeto* no equivale necesariamente a la esencia ontológica del individuo. En la práctica, *sujeto* alude también a aquellos aspectos de un personaje que resulten de lo que llamaríamos comúnmente los “accidentes” de su existencia, es decir, las enseñanzas que le imparte su medio social, los eventos que experimenta y las lecciones aprendidas de ellos, los recursos económicos a su disposición, las relaciones que lleva con otros, y las culturas y los idiomas que en mayor o menor grado le han formado. Todos estos elementos tienden a dejar su huella en el carácter de la persona ficticia o real, carácter manifiesto en los detalles de su comportamiento, en su habla y en su forma de pensar.
 - b. Con este tipo de aproximación al texto, sería natural introducir un reconocimiento de la afinidad de *carácter* con otro término conceptual de la crítica literaria, *ideología*. *Ideología* nombra el conjunto de ideas “recibidas” de la persona, las normas conforme a las cuales vive y obra. Se afirma así que todos tenemos una *ideología*, y esa *ideología*, arraigada en enseñanzas recibidas de nuestro medio familiar, social y cultural, guía nuestra forma de pensar. Esta acepción del término *ideología* abarca todos los aspectos que se notan al analizar el *carácter* de un personaje. Constituyen su modo de ser.

- c. Si adopta esta postura inicial frente al concepto cabal de *sujeto*, asegúrese usted que, aunque menos extremista que otras posturas, pertenece todavía al vasto mundo informe de la teoría crítica. El maestro y sus estudiantes sacarán provecho si, buscando una mejor comprensión de los textos, indagan la presencia de elementos tales como el nivel socioeconómico de los personajes—o bien el de los autores—su etnicidad, su formación sociocultural, su edad, y su posición frente a quienes en el texto ejercen el poder. Si así se procede, a la vez se irán percibiendo conexiones entre estos elementos del carácter de los personajes y los varios **discursos** correspondientes. Por ejemplo, 1) las lecciones que recibe Lazarillo a manos de sus amos contribuyen a su *carácter*, son partes constituyentes de su *ideología*, y a la vez pertenecen al *discurso clasista*; 2) el abrazo textual que da el poeta Nicolás Guillén a sus dos abuelos, por un lado manifiesta un elemento fundamental de su *carácter*, y por otro, es expresión de su *ideología*; además, contribuye al *discurso étnico* y también al *discurso poscolonialista*.
- d. Al examinar de cerca el carácter de los personajes, vale la pena también detenerse en los deseos que les mueven a la acción, entendiéndose que *deseo* es otro término importante en la teoría crítica a nivel universitario. A pesar de que el concepto teórico de *deseo* implica complejidades más allá de la acepción corriente de la palabra, sin embargo lo que entendemos normalmente por *deseo* no dista mucho, en la práctica, del concepto teórico. Los estudiantes de usted estarán bien situados a nivel universitario para familiarizarse más con él si aprenden ahora a divisar aquellas cosas que les faltan a los personajes, cosas que—por sentir en carne viva su falta—anhelan y les mueven a entrar en acción. En toda narrativa, alguien *desea* algo. De este *deseo* nacen las acciones del texto narrativo. Ejemplos del currículo:
1. ¿Qué le falta a Ildara, en su vida en Galicia, que le instiga a pagar a un extraño para abordar un barco, rodearse de extraños, y encaminarse lejos a una vida totalmente desconocida?
 2. ¿Se encuentra evidencia textual que explique la fuente del impulso de Lönnrot de buscar simetrías estéticas en la solución de los crímenes?
 3. ¿Qué cosas le faltan al pueblo para que, al vararse un ahogado en sus playas, se transforme en el pueblo encantado de Esteban aquel lugar desértico de antes? Al plantear esta última pregunta, recuerde usted a sus estudiantes las palabras textuales que parecen aludir a esa falta. El narrador nos dice que “cuando se encontraron el ahogado les bastó con mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que estaban completos” (221) mientras que, al llegar el momento de despacharlo al mar, los vecinos del lugar “[n]o tuvieron necesidad de mirarse los unos a los otros para darse cuenta de que ya no estaban completos, ni volverían a estarlo jamás” (228).

Special Focus: Writing About Literature

- e. Otra ramificación del carácter de los personajes—y elemento que asimismo va cobrando cada vez más importancia a nivel universitario—es la *ética* de sus acciones. Entre consideraciones éticas investigables:
1. ¿Qué indicios da el texto de los *Naufragios* de una conciencia del bien o del mal en cuanto a la imposición de una cultura ajena a la cultura indígena?
 2. ¿Permite el texto de “*Las medias rojas*” que el lector se imagine otro propósito de la madre de la Mariola al mancarle la frente: el de tenerla a salvo de la prostitución?
 3. Los reyes de Nápoles y de Castilla y el padre de Don Juan, ¿no comparten ellos la culpa de los actos ruines del Burlador, al no detenerlo, pudiendo hacerlo?
 4. ¿Desempeña un papel en la muerte de su hijo la madre del ladrón de “*La siesta del martes*,” si él tuvo su permiso para robar?
- Usted y sus estudiantes podrán interrogar los textos que lean sobre todos estos aspectos del *carácter* de los personajes, y, claro, muchos más. Encontrarán vetas de oro en la interpretación.

4. Para dar particular atención ahora al análisis textual, o estructural, del tipo que se pide en la pregunta número 3 del Examen de Literatura, es recomendable que el estudiante ensayista se valga de ciertos conocimientos narratológicos. Respecto a la narrativa, los estudiantes de usted estarán bien encaminados si aprenden a distinguir el concepto de *argumento* del de *texto narrativo*, y el concepto del *narrador* del de la *focalización*.

Argumento es la serie de eventos importantes del relato; *argumento*, sencillamente, es lo que pasa. En esto no hay nada que sorprenda. Contrastado con *argumento*, *texto narrativo* es algo análogo a versión, medio o tratamiento. Todo *texto narrativo* tiene un narrador que presenta el *argumento* a través de un medio determinado. Nuestros estudiantes, conocedores del mundo del cine, captarán en seguida la diferencia: una novela—*texto narrativo*—contribuye los elementos importantes de su *argumento* a una película—otro *texto narrativo*—aunque los tratamientos de los dos *textos* sean marcadamente diferentes. Esto a pesar de que relatan los dos la misma historia. La historia de la caída de Troya se ha contado de mil y una formas, en diversos medios: como cuento simplificado para un libro de la escuela primaria; como mito contado con seriedad por la historiadora Edith Hamilton en *Mythology*; o como película, la de 2003, con Brad Pitt en el papel de Aquiles. Los tres tratamientos—tres *textos narrativos*—contienen el mismo *argumento*, con los mismos elementos que todo el mundo reconoce como la historia de la caída de Troya: la bella Helena, la huida de los amantes, su persecución por el ejército griego hasta las puertas de Troya, la maña del regalo del gigantesco caballo de madera que da entrada al enemigo, y la quema

subsiguiente de la ciudad. Cada *texto narrativo* presentará un tratamiento individual: unos, por ejemplo, privilegiando la participación de los dioses griegos, otros privilegiando el enfrentamiento de los dos ejércitos. Por ser versiones diferentes de la misma historia creadas en medios diferentes, cada uno es un *texto narrativo* diferente.

Tomando un ejemplo del currículo, el personaje de Lazarillo ha inspirado muchos *textos narrativos*, entre ellos, los simplificados, y películas que relatan a su modo el *argumento* del *Lazarillo* de 1554. Pero el *texto narrativo* del currículo demuestra las características particulares que han de ser la base del análisis en clase de AP. Si no nos atenemos al *texto narrativo* de 1554, perdemos no sólo su sabor delicioso sino también cualquier posibilidad de entender cabalmente el papel de su *narrador*: el Lázaro adulto, quien narra “muy por extenso” los detalles de la mala fortuna que ha vivido desde su nacimiento. Sin el Lázaro adulto, olvidado en tantos *tratamientos*—variantes del *argumento* del *Lazarillo* más antiguo que tenemos—se pierde la sustancia del *texto* que manda el currículo.¹⁶

Otros casos del mismo fenómeno de complejidad narrativa son “*El alacrán de fray Gómez*” y “*Lo que sucedió a un mozo que casó con una mujer muy fuerte y muy brava.*” En tono personal, Ricardo Palma escribe una carta a un amigo suyo, incluyendo a modo de recompensa por favores recibidos, la tradición de fray Gómez, para explicarle una expresión popular del día. Si el *texto narrativo* que leemos no es el de Palma, y si no presenta el contraste entre la familiaridad con que el narrador escribe al amigo y la escrupulosa seriedad con que relata la tradición, se pierde la oportunidad de apreciar el arte narrativo del original. En resumidas cuentas, el lector al leer otra versión está leyendo otro *texto narrativo*, aunque el *argumento* sea el mismo. En “*Lo que sucedió a un mozo que casó con una mujer muy fuerte y muy brava,*” el narrador del cuento dentro del cuento es Patronio, viejo consejero del joven conde. Desairar esta estructura textual equivaldría a desatender el *tratamiento narrativo*, el medio que emplea don Juan Manuel en su *texto narrativo*, y malamente podríamos decir que preparamos bien a los estudiantes para el análisis textual de la pregunta número 3.

El concepto de la narratología más ajeno a la experiencia de nuestros estudiantes es el de la *focalización*. Una vez más podemos apelar a sus experiencias en el cine. Las películas, siendo *textos narrativos*, tienen *narrador* y a la vez tienen *focalización*. Encontraremos al *narrador* si contestamos la pregunta ¿Quién habla? pero encontraremos la *focalización* si contestamos las preguntas ¿Quién siente?, ¿Quién ve?, ¿Quién oye? La *focalización* bien puede recaer sobre el narrador—al presenciar éste las cosas que narra—o bien puede ser una *focalización* que recae sobre los personajes.

Special Focus: Writing About Literature

Para entender esta relación entre *narrador* y *focalización*, tomemos como ejemplo “Adiós, Cordera.” El narrador del texto de Clarín es un narrador omnisciente que relata en tercera persona los eventos del texto—“¡Eran tres!; ¡siempre tres!” empieza el texto, y nos damos cuenta de que la persona que nos habla no es ninguno de los tres. Esta persona ni siquiera está en el prado, ni hace acto de presencia en ningún momento del relato. En cambio, la *focalización* del *texto*, apreciada siempre en la voz del *narrador*, empieza con las percepciones de éste, para luego pasar, desapercibida, a la interioridad de Pinín. Posteriormente estas percepciones se alternan entre las del narrador y las de los varios personajes del cuento.

Un ejemplo puede servir: el *narrador* introduce en la escena a Pinín, quien contempla el palo del telégrafo:

Pinín, después de pensarlo mucho, cuando a fuerza de ver días y días el poste tranquilo, inofensivo, campechano, con ganas, sin duda, de aclimatarse en la aldea y parecerse todo lo posible a un árbol seco, fue atreviéndose con él, llevó la confianza al extremo de abrazarse al leño y trepar hasta cerca de los alambres. Pero nunca llegaba a tocar la porcelana de arriba, que le recordaba las jícaras que había visto en la rectoral de Puaó. (55)

La voz que oímos es la del *narrador*, pero la *focalización*—semejante a la perspectiva desde la que vemos, ahora, la respuesta a la pregunta ¿Quién ve?—recae en Pinín: Es Pinín quien ve inofensivo al poste; es Pinín quien se imagina que el poste tiene ganas de parecerse a un árbol seco; y es Pinín quien ha inventado la metáfora “jícaras” para nombrar las porcelanas de los alambres del telégrafo. Mediante la *focalización* del texto en Pinín, nosotros vemos lo que él ve, y lo que él interpreta a base de ello.

En un análisis textual del tipo que se pide en la pregunta número 3 del examen de literatura, ¿cómo se vale el estudiante ensayista de sus conocimientos narratológicos? Tomemos como ejemplo la cita dada y un anhelo de persuadir, a base de evidencia textual, al lector de su ensayo que confluyen el carácter sensible e imaginativo de Pinín y su ignorancia del mundo más allá del prao Somonte. Para defender su afirmación, el estudiante ensayista podría señalar que el texto, en su *focalización*, hace patente esta confluencia: por medio de la focalización en Pinín, sabemos que él ve unos objetos redondos de porcelana cuya función no entiende, sin nombre que él conozca—pues, ¿dónde aprendería Pinín el nombre correcto de un aparato técnico tan ajeno a su formación?—y crea una metáfora ingeniosa a base del pequeño mundo a su alcance. Al hacerlo, el texto subraya la inocencia, la ignorancia, y a la vez la innata

capacidad conceptual de este joven que irá después adonde hay más júcaras en más alambres telegráficos, y muertes y más muertes.

Decididamente tener conciencia de la *focalización*, contrastada con el papel del *narrador*, le servirá al estudiante de literatura en sus análisis textuales.

5. Nutrir una clara conciencia de todos estos elementos como parte del proceso de leer mejor y más a fondo es una meta loable para el maestro que busca fomentar en sus estudiantes la capacidad de pensar con criterio independiente. Esta conciencia puede y debe dar el resultado feliz de abrir los textos leídos a la posibilidad de interpretaciones dinámicas que demuestren momentos de ese tan deseable elemento analítico: el ingenio.

Pero queda en pie esta advertencia: si se deja llevar más allá de los límites admisibles del análisis literario, el alumno ingenuo puede llegar a conclusiones erróneas, hasta a la más errada de todas: que cualquier interpretación es válida, por descarrilada que sea. Estamos aquí ante el problema de la autoridad en el análisis literario.

El estudioso Stanley Fish describe el problema de esta manera:

[According to some], authority depends upon the existence of a determinate core of meanings because in the absence of such a core . . . interpretation becomes a matter of individual and private constructions, none of which is subject to challenge or correction. In literary criticism this means that no interpretation can be said to be better or worse than any other, and in the classroom this means that we have no answer to the student who says my interpretation is as valid as yours. It is only if there is a shared basis of agreement at once guiding interpretations and providing a mechanism for deciding between interpretations that a total and debilitating relativism can be avoided. (Fish 1980, 317)

Aquí se plantea y a la vez se resuelve el problema básico. Fish lo define como la disyuntiva entre el ideal (imposible)—un perfecto acuerdo entre lectores intérpretes—y el temor a la anarquía de las interpretaciones caprichosas. Como buen crítico teórico, Fish no está dispuesto a aceptar suposiciones sobre la existencia de un cuerpo de significados determinados, pero le consta que es imprescindible evitar el relativismo total que debilita el proceso de la interpretación. Su solución es postular un acuerdo mutuo comunitario que guíe el proceso de interpretar, y que a la vez proporcione un mecanismo para decidir entre interpretaciones.¹⁷

Special Focus: Writing About Literature

Sería un error admitir todas las interpretaciones—las inverosímiles al igual que las verosímiles—bajo la suposición de que cualquier interpretación es aceptable porque nos incumbe no imponer límites a la originalidad de nuestros estudiantes. No toda interpretación ensayada por nuestros estudiantes será admisible por el mero hecho de que se les ocurra presentarla. Fish nos propone que es el medio cultural en que vivimos lo que determina la admisibilidad, que el modelo que seguir es un modelo análogo al de la investigación científica: la demostración o interpretación que se comprueba o no según los poderes persuasivos del que la propone. Éste es el estudiante que entrenamos a defenderse en discusiones y ensayos de práctica en la clase, y es el mismo ensayista estudiantil que sale con éxito en el Examen de AP Literatura en mayo.

El estudiante que no se ha convertido en lector competente adopta sin motivo suficiente un punto de vista sin fundamento suficiente. La maestra que instruye bien a este estudiante le exige pruebas convincentes en apoyo de su punto de vista. Es de esperarse que, al intentar desarrollar dichas pruebas, el estudiante que vaya por camino errado lo reconozca a mitad del camino, que enmiende su modo de formular las hipótesis e inicie su examen del siguiente texto sobre una base mejor argüida. Ejemplos: estudiante que opine que la “*Oda a la alcachofa*” es un poema despectivo a las mujeres o desdeñador del oficio de empleada doméstica; otra que esté convencida de que Martirio no tuvo intención sino de gastar una broma a su hermana al esconder el retrato de Pepe el Romano, o de que Adela murió virgen, por el mero hecho de que hay personajes que lo afirman. El deber del maestro en estos casos es exigir a los estudiantes una defensa de sus afirmaciones, a base de todos los indicios que da el texto. Los lectores cada vez más competentes de nuestras clases sabrán que el motivo recurrente “¿Tan largo me lo fiáis?” no pide una respuesta “sí” o “no” sino que expresa la osadía del joven don Juan ante la muerte; y que el título mismo de “Adiós, Cordera” connota la irremisible e insensata pérdida de Pinín a manos de un poder ajeno a su vida. Estos significados tal vez no serán inmediatamente aparentes para el lector inocente que se empecine en la posibilidad de una sola interpretación fundamental o “literal.”

¿Quiénes serán, entonces, en nuestras clases avanzadas de literatura, los jueces que presidan, fallando sobre la validez o idiosincrasia de las interpretaciones? ¿Los partícipes en la comunidad literaria de cada maestro: sus estudiantes y usted, guiados por un acuerdo mutuo comunitario! Informados por las normas sentadas en las Scoring Guidelines del examen de literatura más reciente, usted y sus estudiantes podrán juntos guiar el proceso de la interpretación en clase, y rechazar juntos las interpretaciones no convincentes. Por extensión, en lo que se refiere al Reading,

los estudiantes de usted podrán estar tranquilos sabiendo que ese mismo acuerdo mutuo sigue vigente en manos de los maestros lectores de sus ensayos escritos en mayo. Al conocer las *scoring guidelines* mediante el uso, al permitir que éstas sirvan de reglamento en clase para la interpretación de los textos que se lean, usted verá que en ellas se defiende un término medio: proporcionan una vara con la cual medir la validez de interpretaciones defendibles, y constituyen un camino adelante entre una indeterminación extremista de escepticismo radical por un lado, y por otro límites que vedan el paso a nuevas lecturas.

En lo práctico, entonces, si sus estudiantes, en su participación en clase y en sus ensayos escritos, aprenden a defender la validez de sus interpretaciones, si se acostumbran a la necesidad de persuadir a su comunidad lectora—a la profesora, a sus compañeros de clase, al lector en el Reading—estarán cumpliendo cabalmente con el criterio establecido para el examen, y lograrán que la calidad de sus análisis refleje las normas de un curso universitario. Al final de un estudio brillante sobre la interpretación, en el que se debaten las diferencias de opinión que pueden surgir en lo tocante al significado de textos tan diversos como los poemas y los tratados internacionales, Steven Mailloux concluye diciendo: “Taking a position, making an interpretation, cannot be avoided . . . [but] we must always argue our cases. In fact, that is all we can ever do” (134).

Endnotes

¹ Si vamos a aceptar que vivimos una época posmodernista, valdrá la pena que nos detengamos un momento sobre lo que se quiere decir con la palabra *moderno*. El novato en teoría crítica se pregunta, ¿pero hubo una época anterior a la posmodernista que se designara *modernista*? ¡Campo fértil para una lección importante sobre la gama de posibles significados de una misma palabra! Y enseñanza a la que necesitan abrirse nuestros estudiantes para hacerse lectores competentes. Cuando en clase, respecto a cualquier término, se presenta la cuestión de múltiples significados posibles, buen ejemplo es precisamente la palabra *moderno*. ¿A qué época, a qué conceptos específicos, nos referimos al decir *moderno* o *modernista*?

Claro, muchas veces *lo moderno* es lo nuevo, actual o de estilo más reciente (“tecnología moderna,” “usos modernos,” “muebles modernos”). Pero aun estos pocos ejemplos señalan diferentes períodos cronológicos: nuestra “tecnología moderna” existe sólo desde hace poquísimos años—de hecho, típicamente es algo dicho de la tecnología de último momento—cuando los “muebles modernos” podrían ser los de buena parte del siglo XX. Usamos *moderno* para nombrar nuestros departamentos de idiomas (*Modern*

Special Focus: Writing About Literature

Languages), queriendo contrastar lo que enseñamos nosotros con las lenguas de la antigüedad clásica. Al hablar del *modernismo* en la literatura hispánica designamos el movimiento que inició Rubén Darío en el siglo XIX, mientras que el *modernismo* en las literaturas europea y norteamericana se refiere a la tendencia de fragmentación y desilusión nacida en el siglo XX con poetas como Ezra Pound y T. S. Eliot. En resumidas cuentas, lo que queremos decir con moderno y modernismo depende del contexto.

¿De qué versión de *moderno*, entonces, se deriva el postmodernismo al que nos referimos aquí? A la derivada de la historia mundial, específicamente la época que se inicia con el Renacimiento en Europa en el siglo XV y dura hasta mediados del siglo XX. En este sentido, por ejemplo, afirmamos con corrección que el *Quijote* pertenece al mundo moderno.

² Una revista popular salida en 2004 describe los peinados erizados de la juventud con el adjetivo *deconstructed*. Otra revista cita a una joven al hablar del maquillaje exagerado que usa: “Tales expresiones de la feminidad son construcciones sociales.” En tono de burla, agrega: “¡A mí me gustan estas perlas de la sabiduría casi tanto como el maquillaje que llevo!” Las páginas deportivas “desconstruyen” los resultados de un partido. Y no se trata solamente de jergonza desconstruccionista: considere usted la enorme popularidad de las películas *Matrix*, donde el mundo que nos reportan los sentidos es un mundo inexistente; o la facilidad con que muchos jóvenes prefieren adoptar explicaciones estrafalarias de conspiraciones políticas por su mero atractivo; o el cinismo que obra en algunos jóvenes al rechazar informes médicos sobre la interrelación entre el humo de los cigarrillos y el cáncer, por ejemplo.

³ Estos desafíos son, en cierto sentido, análogos a los que los maestros plurilingües presentamos a diario a nuestros estudiantes monolingües. Los llevamos de la mano por ciertas prácticas desorientadoras. Se pueden sentir, algunos más, algunos menos, incómodos en este proceso de desorientación. Sin embargo, lejos de dejarlos así desorientados, pacientemente los reorientamos a su nueva y mejorada condición de bilingües: doblemente capacitados ahora por existir en un segundo medio lingüístico y por poseer una nueva ventana que da al mundo que habitan.

⁴ Para más al respecto, véase Bell-Villada 272–277.

⁵ Un hecho fundamental en esta condena curiosa, e hipótesis para explicarla, es que parece implicar la existencia de una dicotomía entre la tradición oral y la escritura. Se postula ahora que Platón, al condenar a los poetas, condena una tradición pedagógica basada en la recitación de memoria de versos apenas entendidos. A diferencia

de nuestra concepción de los poetas como creadores—hacedores—los poetas que provocaron la inquietud de Platón podrán haber sido los rapsodas que recitaban de memoria la poesía de Homero y de otros antiguos, sin inventar nada por su cuenta. Platón estaría consciente del enorme paso adelante que para la creatividad humana representaba la escritura. Recuérdese que Sócrates, maestro de Platón, no dejó nada por escrito, mientras que Platón sí.

⁶ La autora contemporánea Amy Tan ha calificado de “completely unfamiliar to me” las interpretaciones que los críticos literarios han hecho de su obra, agregando: “It’s quite maddening. Because authors are held to have said things they never intended, and we have no place to go to defend ourselves.”

⁷ La indeterminación que nos presenta la física contemporánea consiste en esto: mientras más específicamente fijamos la trayectoria de una partícula de masa, menos exactamente podemos fijar su velocidad; asimismo, mientras más seguros estamos de la velocidad de esa partícula, menos seguros estamos de su trayectoria. La razón de ser de la ciencia se supone que es la búsqueda de la certidumbre. Ante el fenómeno aquí descrito, mientras va en busca de una certidumbre, la ciencia irremediablemente pierde otra, en medida inversa.

⁸ Christopher Butler pícaramente agrega al concepto derrideano lo siguiente: “‘There is nothing outside the text’; only the *more* text that we use to try to describe or analyse that to which texts purport to refer” (21). Irónicamente, muchos críticos en el campo de la teoría han sido notorios y enérgicos productores de textos escritos con la intención de convencer a sus lectores de la verdad de la imposibilidad de que los textos encierren verdades. Gerald Graff comenta al respecto: “It is noteworthy that critics who insist on the indeterminacy of literature are usually just as sure of their interpretations, and write in just as confident a fashion, as critics who believe in determinate meanings and correct interpretations” (175).

⁹ Butler aclara:

What postmodern theory helps us to see is that we are all constituted in a broad range of subject positions, through which we move with more or less ease, so that all of us are combinations of class, race, ethnic, regional, generational, sexual, and gender positions. Many postmodernists make this rather pessimistic analysis in the hope of liberating us from it. Once we have been made aware of the dire effects of contradictory discourses upon us, we are expected to be able to find some kind of way out. (56–61)

Special Focus: Writing About Literature

Pero en la práctica, la teoría tiende a callarse frente a tal capacidad del *sujeto* para encontrar su propia salida, y el posmodernista creyente corre el riesgo de sumirse en una pasividad que tiende al nihilismo. La teoría no propone programas que liberen al *sujeto* de su cautiverio cultural; no pasa de breves referencias a la “emancipación” y a la “resistencia.” El estudioso Bruno Latour se inquieta por su disciplina, los estudios científicos:

I myself have spent some time in the past trying to show “the lack of scientific certainty” inherent in the construction of facts. I too made it a “primary issue.” But I did not try to fool the public by obscuring the

certainty of a closed argument—or did I? I’d like to believe that, on the contrary, I intended to *emancipate* the public from prematurely naturalized objectified facts. But was I mistaken? Have things changed so fast? Perhaps the danger no longer stems from an excessive confidence in ideological arguments posturing as matters of fact—which we have learned to combat so efficiently—but from an excessive *distrust* of good matters of fact disguised as bad ideological biases. While we spent years trying to detect the prejudices hidden behind the appearance of objective statements, do we now have to reveal the objective and incontrovertible facts hidden behind the illusion of prejudices? . . . Entire Ph.D. programs are running to ensure that good American kids learn that facts are made up, that there is no such thing as natural, unmediated, unbiased access to truth, that we are all prisoners of language, that we always speak from a particular standpoint, and so on, while dangerous extremists are using the very same arguments to destroy hard-won evidence that could save our lives. Was I wrong to participate in the invention of this field known as science studies? Why does it burn my tongue to say that global warming is a fact whether you like it or not? . . . I am now the one who naively believes in some simple facts, while the other guys are too sophisticated to be gullible. . . . Are we like mad scientists who have loosed the virus of [critical theory] and now cannot do anything as it mutates, gnawing up everything, even the vessels in which it is contained? (15–16)

¹⁰ Otros *signos* comunes son los semáforos, las campanas escolares, los despertadores, y los gestos de irritación en la cara del enamorado. Todos ellos y más tienen su significado. Para más véase Belsey 12.

- ¹¹ Si usted desea ayudar a sus alumnos a examinar esta idea más a fondo, le recomiendo que se valga del poema de la pregunta número 1 (Análisis de poesía) de 2002: “No inútilmente” de José Ángel Valente.
- ¹² En un recital que dio de sus poemas del libro *Romancero gitano* en 1935, Lorca dijo: “Yo quise fundir el romance narrativo con el lírico sin que perdieran ninguna calidad, y este esfuerzo se ve conseguido en algunos poemas del *Romancero*, como el llamado “Romance sonámbulo,” donde hay una gran sensación de anécdota, un agudo ambiente dramático, y nadie sabe lo que pasa, ni aun yo, porque el misterio poético es también misterio para el poeta que lo comunica, pero que muchas veces lo ignora” (179–180).
- ¹³ Para más véase, en AP Central, “The Socio-Cultural Spaces of Quevedo’s ‘Miré los muros de la patria mía,’” siguiendo la senda apcentral.collegeboard.com/spanlit.
- ¹⁴ El protagonista de “Pierre Menard, autor del *Quijote*” compone arduamente, en una labor de años, un trozo de texto de menos de 30 palabras, en todo sentido igual a un trozo de texto del *Quijote* de Cervantes; es “verbalmente idéntico,” nos dice Borges. Menard, su autor, no lo copió sino que lo compuso—y desde la perspectiva de un francés, de otro siglo posterior. Borges arguye que el texto de Menard es “más sutil” y “casi infinitamente más rico” (107–114).
- ¹⁵ Unos ejemplos de los riesgos de una falta de rigor en los juicios analíticos: Si a un estudiante lector de “Chac Mool” le parece que Chac y Filiberto son atraídos hacia una relación homosexual—esto a base de la escena de la raspa de la lama o del maquillaje, bata y bufanda que lleva Chac al final—él quedará responsable de defender su opinión no sólo frente al requerimiento de Chac a Filiberto que le traiga una criada, sino también ante la toma por la estatua del dormitorio, a raíz de la cual el dueño de casa ya duerme en la sala, sin poner pie en su propia recámara sino meses después, aprovechando una salida de Chac; asimismo, si otro estudiante está convencido de la total impunidad de don Juan Tenorio, tendrá que defender esta opinión ante la condena por Dios del Burlador a los infiernos; o si insiste en que las burladas—o bien, los burlados—no cargan con su parte de la responsabilidad de sus propias burlas, tendrá que defenderse ante las abundantes pruebas textuales al contrario. Los estudiantes necesitan aprender a evitar interpretaciones flojas, y los maestros debemos insistir en que lean los textos bien, de comienzo a fin, sin escatimar esfuerzo. El interpretar bien un texto nace de tener una clara conciencia de la obra entera.
- ¹⁶ Para más véase, en AP Central, “Hacia una mejor comprensión del *Lazarillo*,” siguiendo la senda apcentral.collegeboard.com/spanlit.

Special Focus: Writing About Literature

- ¹⁷ Vale entender que el concepto de Fish de las *comunidades interpretativas* es más complejo que lo que le hace falta a usted tratar con sus estudiantes de AP; en su muy difundido ensayo “Interpretive Communities,” Fish trata a fondo el fenómeno de dos lectores—o dos comunidades—que interpretan un mismo texto de dos modos divergentes:

But why should this ever happen? Why should two or more readers ever agree, and why should regular, that is, habitual differences in the career of a single reader ever occur? What is the explanation on the one hand of the stability of interpretation (at least among certain groups at certain times) and on the other of the orderly variety of interpretation if it is not the stability and variety of texts? The answer to all of these questions is to be found [in] . . . the notion of *interpretive communities* . . . made up of those who share interpretive strategies . . . This, then, is the explanation both for the stability of interpretation among different readers (they belong to the same community) and for the regularity with which a single reader will employ different interpretive strategies and thus make different texts (he belongs to different communities). It also explains why there are disagreements and why they can be debated in a principled way . . . Interpretive communities grow larger and decline, and individuals move from one to another; thus, while the alignments are not permanent, they are always there, providing just enough stability for the interpretive battles to go on, and just enough shift and slippage to assure that they will never be settled. The notion of interpretive communities thus stands between an impossible ideal and the fear which leads so many to maintain it. The ideal is of perfect agreement and it would require texts to have a status independent of interpretation. The fear is of interpretive anarchy, but it would only be realized if interpretation (text making) were completely random. It is the fragile but real consolidation of interpretive communities that allows us to talk to one another, but with no hope or fear of ever being able to stop. (Fish, “Interpretive Communities,” 219–220)

Bibliografía

N.B. Estos estudios se presentan aquí generalmente en orden de su utilidad y su comprensibilidad.*

Dónde comenzar si se es novato

Culler, Jonathan. *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford, England: Oxford University Press, 1997.

Lentricchia, Frank, and Thomas McLaughlin, eds. *Critical Terms for Literary Study*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

Sadoff, Dianne F., and William E. Cain, eds. *Teaching Contemporary Theory to Undergraduates*. New York: The Modern Language Association of America, 1994.

Butler, Christopher. *Postmodernism: A Very Short Introduction*. Oxford, England: Oxford University Press, 2002.

Belsey, Catherine. *Poststructuralism: A Very Short Introduction*. Oxford, England: Oxford University Press, 2002.

Dónde indagar más

Fish, Stanley. *Is There a Text in This Class?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.

Bal, Mieke. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. 2nd ed. Toronto: University of Toronto Press, 1998.

Bell-Villada, Gene H. *Art for Art's Sake and Literary Life*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1996.

Culler, Jonathan. *Barthes: A Very Short Introduction*. Oxford, England: Oxford University Press, 2002.

* The references in this section are ranked according to the author's personal preference and do not represent a College Board–endorsed list.

Special Focus: Writing About Literature

Leitch, Vincent B., ed. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. New York: W. W. Norton and Company, 2001.

Rivkin, Julie, and Michael Ryan, eds. *Literary Theory: An Anthology*. 2nd ed. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004.

Referencia

Alas, Leopoldo “Clarín.” “Adiós, Cordera” *Abriendo puertas*. Evanston, Illinois: McDougal Littell. 2003.

Bellow, Saul. “Saul Bellow—Nobel Lecture, December 12, 1976.” Nobel.org. 2004. 15 Dec. 2004. <http://nobelprize.org/literature/laureates/1976/bellow-lecture.html>.

Borges, Jorge Luis. “La flor de Coleridge.” *Jorge Luis Borges: A Reader*. Evanston, Illinois: McDougal Littell. 2001.

—. “Pierre Menard, autor del *Quijote*.” *Jorge Luis Borges: A Reader*. Evanston, Illinois: McDougal Littell. 2001.

Bowen, Bonnie. “Hacia una mejor comprensión del *Lazarillo*.” AP Central: AP Spanish Literature Course Home Page. 2005.

García Márquez, Gabriel. “El ahogado más hermoso del mundo.” *Abriendo puertas*. Evanston, Illinois: McDougal Littell. 2003.

Graff, Gerald. “Determinacy/Indeterminacy.” *Critical Terms for Literary Study*, 2nd ed. Eds. Lentricchia, Frank, and Thomas McLaughlin. Chicago: University of Chicago Press. 1995.

Fish, Stanley. “Interpretive Communities.” *Literary Theory: An Anthology*, 2nd ed. Eds. Rivkin, Julie, and Michael Ryan. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing. 2004.

García Lorca, Federico. *Obras completas, III*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S. A. 1997.

Latour, Bruno. “The Last Critique.” *Harper’s*, April 2004. Excerpted from “Why Has Critique Run Out of Steam?” *Critical Inquiry*, Winter 2004.

- Mailloux, Steve. "Interpretation." *Critical Terms for Literary Study*, 2nd ed.
Eds. Lentricchia, Frank, and Thomas McLaughlin. Chicago: University of
Chicago Press. 1995.
- Moore, Roger. "The Socio-Cultural Spaces of Quevedo's 'Miré los muros de la
patria mía.'" AP Central: AP Spanish Literature Course Home Page. 2005.
- Tan, Amy. "Booknotes: Amy Tan." C-SPAN. National Cable Satellite Corporation.
January 25, 2004.
- Unamuno, Miguel de. "Selección de *Niebla*." *Miguel de Unamuno: A Reader*.
Evanston, Illinois: McDougal Littell. 2001.

Introducción al resumen de algunos detalles importantes del texto

Bonnie Bowen
Ventura College
Ventura, California

¿Encontraría usted útil algún tipo de instrumento que ofreciera a sus alumnos la posibilidad de mantener un archivo de datos y reacciones ante los textos que van leyendo? El presente formulario, además de tratar otros aspectos de su experiencia con el currículo, plantea preguntas que se espera ayuden a los estudiantes a ver que existe la posibilidad de lecturas alternativas en cuanto a los textos de AP Literatura.

1. Si al comienzo del año el alumno típico no posee los conocimientos suficientes para contestar algunas de las preguntas planteadas en las secciones VI, VII y VIII, anímele a dejarlas en blanco, volviendo de vez en cuando a sus resúmenes archivados, para agregar respuestas posibilitadas por su creciente pericia como lector.
2. Una tarea apropiada para hacer en casa sería volver sobre los textos ya leídos, a fin de buscar y desarrollar respuestas a preguntas antes dejadas en blanco.

Un ejemplo:

Se ha leído “Las ataduras” a principios del año escolar. Después, más conscientes ya del discurso feminista por una serie de otros textos leídos, sus estudiantes estarán en condiciones para volver al cuento de Martín Gaité como tarea en casa, interrogándolo a la luz del discurso feminista. Podrían elaborar sus ideas en papel aparte y resumirlas en el espacio destinado a lo mismo en el archivo que mantienen.

Texto: _____

VI. ¿Quién narra este texto? ¿De quién es la voz que se escucha?

En este espacio propón una hipótesis que, para ti, explique, tal vez, la decisión del autor/ de la autora de poner la narración en boca de este/esta narrador(a):

En este espacio, anota un ejemplo (o más, si quieres) de **cambios de focalización** en el texto (Por ejemplo: “Pinín, después de pensarlo mucho . . .”, Pág. 55):

VII. Haz una lista breve de los temas que sugiere este texto

Special Focus: Writing About Literature

Texto: _____

VIII. Otras consideraciones

1. ¿Hay alguna forma de lograr una mejor comprensión del texto que dependa del **sexo** del/de la autor(a)? ¿del **sexo** del/de la protagonista? Explica aquí tu respuesta:

2. ¿Hay alguna forma de lograr una mejor comprensión del texto que dependa de la **clase socioeconómica** del/de la autor(a)? ¿De la del/de la protagonista? Explica aquí tu respuesta:

3. ¿Hay alguna forma de lograr una mejor comprensión del texto que dependa de la **etnicidad** del/de la autor(a)? ¿De la del/de la protagonista? Explica aquí tu respuesta:

4. ¿Hay alguna forma de lograr una mejor comprensión del texto que dependa de la **formación sociocultural** (arraigada en las creencias sociales, en las creencias religiosas, en el estado de la ciencia de los tiempos) del/de la autor(a)? ¿De la del/de la protagonista? Explica aquí tu respuesta:

**Special Focus:
Writing About Literature**

5. ¿Hay alguna forma de lograr una mejor comprensión del texto que dependa del **ejercicio del poder** que se percibe en él? Explica aquí tu respuesta:

6. ¿Hay alguna forma de lograr una mejor comprensión del texto que dependa del **manejo del tiempo y/o del espacio de la narración**? Explica aquí tu respuesta:

La escritura en la clase de literatura: la incorporación de los elementos del análisis literario y el proceso de la escritura

Gilda Nissenberg
Dr. Michael Krop Senior High School
Miami, Florida

El curso de AP Literatura requiere la capacitación de los estudiantes en la destreza de la escritura con un fin concreto: entrenar al estudiante para que demuestre su competencia para el análisis de temas literarios. El análisis se hace evidente cuando el estudiante traslada al papel por medio de la escritura la evidencia del pensamiento crítico y demuestra su entendimiento de conceptos abstractos de una manera ordenada, lógica y profunda en relación al comentario en materia de literatura. El comentario de texto puede referirse a un fragmento de una obra literaria, un texto literario, un fragmento de crítica literaria o un tema relacionado con la literatura. Si consideramos que las tres respuestas escritas que exige el Examen de AP Literatura de mayo constituyen el 60% de la nota, la necesidad del entrenamiento sistemático en la destreza de la escritura está clara. Esas respuestas en forma de ensayo o respuestas cortas demostrarán, idóneamente cada una de ellas, la evidencia consistente del análisis literario y la medida en que el dominio de la lengua comunica la respuesta que responde a los temas planteados en el Examen de AP. Para lograr ese objetivo, la práctica frecuente de la escritura tendrá que ocupar un lugar central en la formulación de los objetivos de aprendizaje y en la puesta en práctica de los métodos necesarios para lograrlos.

¿En qué consiste el análisis literario y cómo incluirlo en el trabajo escrito? Este concepto ha de quedarle claro al estudiante, ya que es un término clave que aparece en la escala de los criterios de evaluación de las tres respuestas escritas del Examen de AP para esta materia. ¿Qué elementos deben ser considerados como esenciales para incluirlos en el diseño de las lecciones en la clase de literatura? ¿Cómo guiar al estudiante para que llegue a la comprensión de estas ideas y las integre a la escritura de una manera sistemática? Las respuestas a estas preguntas nos ayudarán a diseñar los objetivos de la clase.

La formulación de dos objetivos nos puede guiar para establecer y lograr la meta de capacitar al estudiante en la práctica del análisis: su inclusión en los comentarios orales y, más concretamente, en las tareas escritas de la clase y en las respuestas del Examen de AP:

Objetivo I: Diagnosticar y aumentar el conocimiento de los elementos del análisis literario: es estudio del lenguaje, de las figuras retóricas y de su efecto en la literatura

Objetivo II: Integrar la evidencia del análisis en el trabajo escrito: la práctica del proceso de escritura

Este trabajo sugiere, por medio de los objetivos enunciados, modos de implementar la exploración del análisis literario en la escritura por medio del examen de los elementos formales (técnicos, retóricos, lingüísticos) y temáticos que se destaquen en la obra literaria en cuestión.

Objetivo I

Diagnosticar y aumentar el conocimiento de los elementos del análisis literario: es estudio del lenguaje, de las figuras retóricas y de su efecto en la literatura

Partiendo de la premisa de que el análisis literario supone la selección y estudio de las partes formales y estructurales de una obra o de un fragmento literario, el primer paso es el diagnóstico inicial del conocimiento previo del análisis que traen los estudiantes a la clase. Tanto en las clases de español que preceden al curso de AP Literatura como en las de inglés, nuestros alumnos aprenden y practican procedimientos relacionados con el análisis literario. El diagnóstico inicial de las habilidades críticas de los estudiantes evalúa su destreza para distinguir los aspectos formales y temáticos de las obras que comentamos.

La definición de análisis en literatura de acuerdo al *Diccionario de términos literarios*, consiste en “distinguir, separar y estudiar . . . las partes de una obra o de un fragmento de ella con el fin de observar sus elementos formales (estructurales, semánticos, técnicos, estilísticos, retóricos) y temáticos” (Platas Tasende 40). Como la literatura es ante todo palabra, es importante diagnosticar el conocimiento que los alumnos tienen de los términos relacionados con el uso del lenguaje y las figuras retóricas en la literatura. Este conocimiento, a medida que lo ampliamos, permitirá integrar de manera sistemática el análisis en las tareas de escritura acerca de la literatura: el lenguaje, las connotaciones semánticas y el estudio de las figuras retóricas o literarias.

Para diagnosticar los conocimientos de mis estudiantes sobre las figuras retóricas, la habilidad de distinguirlas y el análisis del efecto que logra un autor al usarlas, inicio la clase con una serie de preguntas, una especie de “lluvia de ideas” sobre el significado y la intención de quien las emplea de las siguientes frases u otras parecidas usadas en el lenguaje cotidiano:

1. ¿Por qué le hacemos saber a un amigo que sentimos que un familiar haya “pasado a mejor vida”?
2. ¿Qué nos dice el tono de la persona que nos avisa con la frase “Te lo he dicho mil veces,” aunque solamente lo repitiera en cinco ocasiones?

Special Focus: Writing About Literature

3. ¿Qué insinuamos cuando decimos que alguien a menudo “se toma unas copas de más” si lo que se toma no son literalmente las copas sino lo que estas contienen?
4. ¿Qué nos dice quien aconseja “Comer para vivir y no vivir para comer”?

Evitar hablar de la muerte por medio de un **eufemismo**, distinguir el tono irritado de quien exagera, interpretar la intención de quien evita decir que alguien está borracho usando una **metonimia**, o de aquel que sugiere la mesura en el comer por medio de un **retruécano**, son ejemplos, respectivamente, del uso de figuras retóricas en la conversación de todos los días con un propósito concreto que busca un cierto efecto en quien las escucha. No solemos identificar todas estas frases como recursos literarios porque muchas se han lexicalizado, se han convertido en frases hechas que consideramos apropiadas para la comunicación cotidiana y no las tomamos en su sentido literal. En las obras literarias, abundan las expresiones del lenguaje figurado con connotaciones semánticas, y descifrarlas suele ser difícil para el estudiante que se inicia, dependiendo del grado de artificio del lenguaje, de la abundancia de figuras en una obra y de la complejidad de esta. Las preguntas acerca del uso del lenguaje en las obras estudiadas en el curso exigen que el estudiante sea un lector activo, que descubra la elección de los elementos del lenguaje por parte de un autor, y el efecto específico que logra y que, probablemente, responde a un propósito consciente del autor. Del mismo modo, el estudiante que escribe acerca de la literatura debe entender que puede elegir y mejorar el lenguaje que ha de comunicar en la escritura con la intención de identificar ciertos elementos estructurales y formales en un texto para demostrar su capacidad de análisis.

El examen de la lengua literaria puede iniciarse ya en la clase de AP Lengua Española con un fragmento de prosa contemporánea. La lectura del párrafo inicial de “La viuda de Montiel,” de Gabriel García Márquez, permite la exploración del lenguaje literario de la narración, repleto de figuras retóricas y, sospechamos, elegidas con mucho cuidado por el autor para ponerlas en boca de un narrador omnisciente y no imparcial, si nos fijamos en las palabras subrayadas. Un claro ejemplo es la reiteración de la **hipérbole** en el párrafo inicial: “Cuando murió don José Montiel *todo el mundo* se sintió vengado, menos su viuda; pero se necesitaron varias horas para que *todo el mundo* creyera que en verdad había muerto” (Rodríguez 944). El narrador prosigue con la descripción de la apariencia extraordinaria y contradictoria de este personaje a quien nadie podía creer finalmente muerto y quien “tenía tan buen semblante que *nunca pareció tan vivo como entonces.*” La reiteración de la hipérbole demora el ritmo de la narración, creando la sensación del grado elevado de incredulidad de todo un pueblo ante la noticia—¡por fin!—de una muerte deseada por todos. Por medio de la reiteración de la hipérbole una vez más, acompañada de un tono que se hace cada vez más irónico, se destacan

las características de un Montiel capaz de llegar a hacer lo impensable para lograr sus propósitos, o sea, hacerse el muerto: “Fue preciso que atornillaran la tapa del ataúd y que lo emparedaran en el aparatoso mausoleo familiar para que *el pueblo entero* se convenciera de que no se estaba haciendo el muerto” (Rodríguez 944). Podemos concluir que el propósito de la reiteración de la hipérbole y el uso de la metáfora es engrandecer las características despreciables de don Chepe Montiel.

En mi experiencia, los estudiantes adolescentes descubren con relativa facilidad en este texto de Gabriel García Márquez la serie de exageraciones y las identifican con el término retórico: hipérbole. Sin embargo, interpretar y distinguir (recuérdese que este término, *distinguir*, aparece en la definición de análisis de Platas Tasende) que el uso reiterativo de la hipérbole da un ritmo determinado a la narración, contribuye a la caracterización de un personaje y nos permite deducir la intención del narrador, es parte del descubrimiento que la mayoría de los alumnos de mis clases de AP hacen con ayuda de mis comentarios guiados para llegar a esa distinción. El adiestramiento en la aplicación del análisis y del uso de las figuras retóricas debe ligarse al género del texto que se analiza. En el caso de la narrativa y del ejemplo concreto “La viuda de Montiel,” incluye el estudio de los personajes, además del tono y cómo este cambia de ser inicialmente descriptivo a uno irónico y humorístico. También hay que destacar la violencia, uno de los temas principales y la perspectiva de quien narra. Y como con toda obra, el título debe ser incluido en el comentario: la viuda, mujer sin identidad propia que se va perfilando como un personaje simbólico de la soledad y el desamparo en que la deja la muerte del marido y que encarna a la mujer pasiva pero cómplice silente de los crímenes de su marido.

El hábito de esta exploración por medio de comentarios de los elementos de un texto y la identificación de los recursos literarios, el lenguaje, la intención del autor, etc., estimula el ejercicio sistemático de las habilidades de análisis en la clase. Las actividades que acompañan a las lecturas de las antologías del curso de AP Literatura incluyen preguntas que podemos usar para iniciar y guiar el diálogo en la clase. El título de una de ellas, *Momentos cumbres de las literaturas hispánicas: Introducción al análisis literario*, es muy apropiado pues contiene preguntas para la comprensión a dos niveles de profundidad de análisis. Una vez terminado ese diagnóstico preliminar del nivel de capacidad de los estudiantes y analizados varios textos o fragmentos de textos para aumentar la práctica, podremos iniciar la incorporación de estas técnicas a las tareas de escritura.

Objetivo II

Integrar la evidencia del análisis en el trabajo escrito: la práctica del proceso de escritura

Enseñar a los estudiantes a mejorar su trabajo escrito y a incluir los elementos de análisis en sus trabajos es un proceso laborioso pero muy gratificador tanto para el maestro como para el estudiante que puede palpar su progreso al incorporar sistemáticamente los comentarios acerca de los textos literarios en la práctica de la escritura. La familiaridad del estudiante con el proceso de la escritura y los pasos que requiere facilita en gran medida la integración de los elementos del análisis a la escritura de una manera formal y sistemática, si en la clase de AP Lengua Española y otras que la preceden, se han practicado esos pasos. Hay que destacar que el trabajo escrito en el Examen de AP Lengua Española tiene una finalidad diferente, pues no se requiere el análisis literario aunque sí la clara comunicación de las ideas, el desarrollo del tema, la claridad de la organización de esas ideas y el control de varios aspectos del lenguaje, destrezas todas que necesita el estudiante de AP Literatura para sus trabajos escritos.

¿Por qué usar el proceso de la escritura (*process writing*)? ¿En qué consiste? Este método pone el énfasis no primordialmente en el producto o resultado final de la escritura o la nota que merece ese producto, sino en las maneras en que el texto evoluciona. Se desarrolla, se critica, cambia y mejora la comunicación del contenido a medida que se elaboran borradores y se llega a la versión final. El proceso de escritura tiene la ventaja de ayudar a aumentar la confianza de quien escribe a medida que recapacita con cada borrador sobre cómo mejorar la escritura. Los estudiantes adelantan mucho más cuando hacen varias versiones de sus trabajos que cuando escriben una sola. Los pasos del método para usarlos en clase, para tareas de escritura en casa o en exámenes son éstos:

1. Antes de escribir: actividades para generar ideas
2. El primer borrador: ¡A escribir!
3. Sugerencias, revisiones y correcciones: el segundo borrador.
4. El estudio de buenos modelos de análisis literarios y los criterios de evaluación.
5. La publicación del manuscrito

1. Antes de escribir: actividades para generar ideas

Un método para generar ideas es el sugerido anteriormente para el diagnóstico preliminar con preguntas guiadas para los comentarios en la clase. Así, el estudiante usa su conocimiento previo sobre los elementos literarios o los temas de una lectura antes de comenzar a escribir. En una transparencia, dibujo un organizador gráfico apropiado

para la tarea en cuestión: un diagrama en forma de T si vamos a hacer una lista de dos tipos de ideas o elementos como verbos y adjetivos, por ejemplo; un diagrama de Venn si vamos a contrastar o comparar ideas o elementos (las diferencias en los extremos de los círculos y las semejanzas en el espacio en que coinciden); o, el título de una obra o poema para hacer una predicción en base a las palabras de ese título o del primer verso de un poema.

Diagrama en forma de T

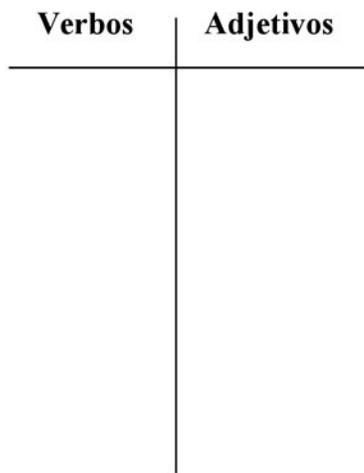
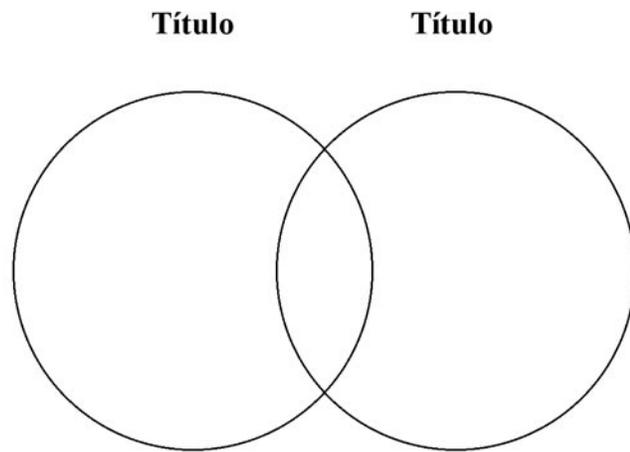


Diagrama de Venn



Enseño el curso por géneros, y el primero en que nos adentramos es la poesía. Antes de comenzar las lecturas de la lista del curso, leemos varios poemas de autores modernistas y post modernistas, de estructuras y métrica variadas, semejantes a las de los poemas de la lista de lecturas: verso octosilábico de rima asonante, soneto, silvas, poemas de verso libre. Así, creamos los cimientos para el estudio de los aspectos formales y técnicos que son imprescindibles para el análisis literario: cómo le conviene la forma al fondo o mensaje de la composición, cómo la ordenación estrófica o el verso libre permite el desarrollo de un tema, el efecto de la métrica de los versos, la cadencia, la rima, etc. y cómo es esencial la incorporación de esos comentarios en la práctica de la escritura de la primera pregunta del Examen de AP Literatura.

Uno de los poemas que suelo elegir para el primer trabajo escrito de análisis literario es el soneto “Mis ojos sin tus ojos no son ojos,” de Miguel Hernández (Bergua 708). Escribo en la transparencia el primer verso del soneto para comentarlo y que mis estudiantes aporten sus comentarios. ¿De qué va a hablar la voz poética? ¿A quién se dirige? Muchos predicen que el verso inicial contiene una adivinanza, un código secreto

Special Focus: Writing About Literature

entre el poeta y la persona a quien se dirige y que se va a suceder una serie de juegos de palabras. En parte, la predicción inicial es acertada porque, como descubren después los estudiantes, la voz poética “juega” con el lenguaje por medio de una serie de imágenes sensoriales. Después, distribuyo una copia del poema y lo leo en voz alta, teniendo en cuenta las pausas.

Mis ojos sin tus ojos no son ojos,
que son dos hormigueros solitarios,
y son mis manos sin las tuyas, varios
intratables espinos a manojos.

No me encuentro los labios sin tus rojos,
que me llenan de dulces campanarios,
sin ti mis pensamientos son calvarios,
criando cardos y agostando¹ hinojos.²

No sé qué es de mi oído sin tu acento,
ni hacia qué polo yerro³ sin tu estrella,
y mi voz sin tu trato se afemina.

Los olores persigo de tu viento
y la olvidada imagen de tu huella,
que en ti principia amor y en ti termina.⁴

A medida que mis alumnos van descubriendo el rico lenguaje de la voz poética, descubren nuevas figuras literarias; les ayudo a identificarlas y anotan su definición en un cuaderno, junto con el ejemplo concreto de este recurso y de la obra en que lo encontraron. En parejas o grupos de tres, cada grupo lee y analiza el poema, escoge una estrofa, dibuja lo que percibe y explica su mensaje al resto de la clase.

¹ De agostar, secar las plantas con calor excesivo.

² Planta aromática de flores amarillas.

³ Del verbo errar, viajar sin rumbo.

⁴ Miguel Hernández, *Imagen de tu huella* (1934), *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*, ed. Juan B. Bergua (Madrid: Ediciones Ibéricas, 1991). Uso autorizado por el Centro Hernandino.

La reacción más común de los que no están habituados al análisis literario y se enfrentan a un poema intentando entender su mensaje, es la de explicar lo que dice el poema en sus propias palabras. Esto confirma la evidencia de un nivel básico de comprensión del poema. Aprovecho esta oportunidad para compartir con la clase la definición de paráfrasis y contrastarla con la de análisis literario de modo que los estudiantes distingan los dos conceptos: “En el comentario de textos, [la paráfrasis es la] *explicación prolija, enojosa y repetitiva del fragmento u obra* del que se han de analizar su composición, su estructura, sus técnicas o sus rasgos de estilo” (Platas Tasende 605). O sea, que quien se limita a la paráfrasis no logra *analizar* la estructura, las técnicas, ni los rasgos de estilo.

Para facilitar el análisis, proseguimos la actividad en grupos con una serie de preguntas que contesta cada estudiante en una hoja de trabajo que también comparto con la clase. A medida que responden las preguntas, deben señalar una cita concreta del poema en la cual basar esa respuesta para acostumbrarlos a sustentar sus ideas con ejemplos concretos del poema:

1. ¿En qué situación puede haberse encontrado el emisor del poema? ¿Cómo lo intuyes?
2. ¿Por qué habla tanto de la naturaleza?
3. ¿Qué conexión tiene el primer verso del poema con el resto de su contenido?
4. ¿Cuál es el tema central? ¿Cómo lo desarrolla la voz poética?
5. ¿A quién se dirige esa voz? ¿Cómo lo intuyes?
6. ¿Es un poema lírico o narrativo?
7. ¿Qué podemos comentar acerca del tono? ¿Hay más de un tono? Explica.
8. Comenta el lenguaje poético, ¿es sencillo, artístico, elaborado? Explica.
9. En el lenguaje, ¿abundan los verbos o los adjetivos?
10. ¿Qué efecto tiene esa selección de palabras y pausas en el ritmo del poema?
11. ¿Qué figuras retóricas reconoces en este poema? ¿Qué efecto comunican?
12. ¿Qué efecto logra la elección de las figuras retóricas en la comunicación del mensaje, del tono, del ritmo, etc.?
13. ¿Reconoces la forma de estas estrofas? ¿Y la composición?
14. ¿Le convienen la forma y la métrica a este poema? ¿Por qué sí o por qué no?

Comparadas las respuestas a estas preguntas con las de la “lluvia de ideas” preliminar, las de esta serie indican niveles más elevados de comprensión del poema y dan evidencia de la aplicación de algunos elementos de análisis, especialmente la referencia a la abundancia de figuras retóricas que emplea el poeta para comunicar su mensaje y sobre todo para insistir en él. Las respuestas de los estudiantes suelen mencionar los siguientes:

Special Focus: Writing About Literature

- La abundancia de imágenes visuales para comunicar una situación angustiosa ante la ausencia de la persona amada: “y son mis manos sin las tuyas, / varios intratables espinos a manojos.”
- La vivencia del amor sensual a través de los cinco sentidos con una referencia directa al sentido o al órgano por el cual se percibe y se añora la presencia de la persona amada: “ojos,” “manos,” “labios,” “oído,” “voz,” “olores”
- Las metáforas “mis ojos sin tus ojos...son dos hormigueros solitarios”; “mis pensamientos son calvarios” marcan el vacío y el dolor de la voz poética ante la ausencia de la persona amada
- El diálogo implícito con la persona amada: yo en la primera estrofa, tú / yo; yo/ tú y tú en la última
- El descubrimiento de que “dulces campanarios” es una descripción subjetiva que debe ser una figura retórica que no saben identificar aún pero que por ahora anotan en sus cuadernos como ejemplo de sinestesia
- El tono nostálgico que se refiere a la ausencia de la persona amada y el descubrimiento de que la intimidad del diálogo puede ser también una indicación del tono íntimo o intimista
- La esencia del mensaje aparece en la conclusión del poema “en ti principia amor y en ti termina”
- La noción de un desarrollo del tema en este poema, lo cual indica una reflexión acerca de la estructura del soneto y cómo presenta, desarrolla y concluye un mensaje
- El endecasílabo y el esquema de la rima del poema

Este proceso de la generación de ideas suele llevar más tiempo al iniciarnos en la práctica del análisis a principios de curso; luego los pasos se van acortando a medida que se integra el análisis a las actividades de escritura que hacemos con otras lecturas.

2. El primer borrador: ¡A escribir!

Nos queda un paso más antes de escribir: leer cuidadosamente la pregunta y establecer el tema. Destacar o subrayar los elementos de la pregunta ayuda a determinar la respuesta. Aunque se recomienda al estudiante limitar a 30 minutos el tiempo para analizar el poema de la primera pregunta el día del examen, en mis clases asigno 45 minutos para responder esa pregunta y 50 para las modalidades de las pregunta 2 y 3 la primera vez que las redactamos. A medida que practicamos la escritura, vamos reduciendo el tiempo hasta llegar a los 30 y 40 minutos que respectivamente sugieren las instrucciones del Examen de AP Literatura.

Como se ha dicho antes, si los estudiantes han usado el proceso de la escritura en la clase de AP Lengua Española, en otras clases de español y en otras disciplinas, pueden aplicar los procedimientos aprendidos en cuanto a la organización y el desarrollo de un tema. En principio, se trata de la distinción de las tres partes de las que debe consistir la respuesta: la introducción para adoptar una dirección al plantear el tema; segundo, el desarrollo lógico, ordenado, con un cierto nivel de profundidad, del análisis de la obra y el tema que se comentan, con ejemplos concretos que sustenten las ideas que se defienden o se refutan (figuras del lenguaje y elementos estilísticos, tono y estructura); y finalmente, la conclusión, que puede revelar el efecto que produce en el lector el mensaje del poema (o de la obra dramática, narrativa o crítica literaria, si ese es el caso).

Una ventaja de la práctica de la escritura en la clase de AP Literatura es que en el examen, el tema sobre el que se ha de elaborar el análisis escrito está establecido en la pregunta. Siempre que el estudiante lea la pregunta con ojos críticos y distinga los elementos de que consiste, puede escribir su borrador con confianza. Veamos la pregunta formulada para escribir un ensayo sobre el soneto anteriormente comentado, “Mis ojos sin tus ojos no son ojos”:

Instrucciones: Escribe un ensayo coherente y bien organizado EN ESPAÑOL sobre el siguiente tema.

En el siguiente poema analiza cómo manifiesta la voz poética la necesidad de la presencia del ser amado. En tu ensayo, debes comentar el lenguaje poético y los recursos técnicos que aparecen en el poema. Tu análisis debe incluir ejemplos concretos del poema para sustentar tus ideas.

En el primer trabajo escrito, los estudiantes saben que centro los criterios de la evaluación en el contenido y la evidencia de análisis literario. La evaluación del lenguaje que comunica la respuesta la hago a partir de la escritura del segundo borrador. Antes de recoger el trabajo, les entrego a los estudiantes la siguiente lista de criterios básicos para que observen la presencia o ausencia de estos elementos en su ensayo. Tienen 20 minutos (tenemos periodos de 120 minutos en días alternos) para realizar este trabajo de evaluación, iniciando así el proceso de examinar cada uno su propio trabajo con ojos críticos. Estas son las instrucciones que acompañan a la lista:

Después de escribir tu respuesta, lee tu trabajo y marca √ en la lista cada vez que encuentres evidencia de ese elemento en él. En tu trabajo, indica la evidencia de ese elemento con el número correspondiente a cada apartado.

Special Focus: Writing About Literature

1. ___ El contenido de tu respuesta se refiere concretamente al tema.
2. ___ Planteas una idea en la introducción.
3. ___ Las ideas fluyen de una manera lógica a lo largo del trabajo.
4. ___ Hay evidencia de una transición gradual de una idea a otra.
5. ___ Analizas el lenguaje poético y das ejemplos.
6. ___ Analizas los recursos técnicos y das ejemplos.
7. ___ Incluyes ejemplos concretos para sustentar tus ideas.
8. ___ Es evidente que el desarrollo permite llegar a una conclusión lógica.
9. ___ Mantienes el enfoque en la pregunta; no hay digresiones.
10. ___ Contestas **toda** la pregunta.

Una reacción típica de muchos estudiantes después de revisar la lista es: “Me equivoqué. ¿Puedo hacerlo otra vez?” Les sugiero que escojan la introducción o el desarrollo de una idea, que eliminen lo que “sobra” o la conclusión. Tienen un máximo de 20 minutos para revisar la lista y concentrarse en los cambios que quieran hacer.

3. Sugerencias, revisiones y correcciones: el segundo borrador

Después de haber leído y evaluado los ensayos de mis estudiantes, les ofrezco sugerencias y les animo a que no se concentren en la nota que recibieron sino en su trabajo y en “digerir” las sugerencias para poder incluirlas en un segundo borrador. El propósito de la redacción del segundo borrador es incluir los elementos necesarios de análisis que están ausentes en el primer borrador o ampliar ese análisis si efectivamente aparece en el trabajo inicial para mejorar la calidad del trabajo, evitando los errores detectados al practicar los pasos del proceso de la escritura.

En parejas, los estudiantes leen sus trabajos y comprueban cuáles de los 10 elementos de la lista marcados con una \checkmark aparecen realmente en el primer borrador del compañero o compañera. Aunque la lista es simple y solo contiene 10 criterios, sirve de punto de partida para el comentario de lo que contiene el trabajo escrito y sobre todo, de aquello de lo que carece, de manera que se concentre el estudiante en el análisis y dónde incluir las correcciones.

No es poco frecuente que el escritor que se inicia en el comentario literario presente en su primer borrador no solo una abundancia de paráfrasis sino también una evidencia mínima de análisis. Para la redacción del segundo borrador, mis sugerencias se concentran en cómo evitar el exceso de paráfrasis y cómo mantener el enfoque sobre el tema, cómo fluyen las ideas y las citas o ejemplos que sustentan esas ideas. Si bien el entrenamiento en la escritura no debe reducirse a un recetario de fórmulas, una guía

preliminar con ejemplos de esas fórmulas sí es necesaria para mejorar la escritura y ayudar al estudiante que se inicia en la práctica de la escritura y el análisis. La elección de términos apropiados que mantienen el enfoque del análisis aclara la comunicación de las ideas, permite el desarrollo con más profundidad de la respuesta y facilita la inclusión de los comentarios acerca del lenguaje, las figuras retóricas, citas del texto, etc.

Para destacar la importancia de la inclusión de estos elementos en el trabajo escrito, escribo en una transparencia dos listas de verbos y palabras que enlazan los comentarios que han aparecido en los trabajos de los estudiantes. Esto indica además la variedad y riqueza del vocabulario en relación al contenido, criterios que se evalúan por medio de la escala de 0–5 del lenguaje. Si han empleado estas palabras o algunas semejantes, las destacan con dos colores diferentes en cada columna y así identifican la evidencia de **paráfrasis** y la de **análisis literario** respectivamente en las columnas **A** y **B**:

A

El autor **dice** que

También **habla** de su amor

Trata de decir que

Vuelve a decir que

Al final **trata de decir** que

B

El **poeta, la voz poética** . . .

establece la idea de . . . por medio de
plantea . . . usando (figura)
comunica sus sentimientos con
un tono . . .

presenta . . . por medio de la rima
resalta
proyecta
destaca

repite . . . el uso de . . . para insistir
reitera
insiste en

concluye
regresa a . . . la idea de
deja claro que . . . el soneto es ideal
para comunicar su mensaje porque . . .

Exhorto a mis alumnos a que piensen en la respuesta a esta pregunta: ¿Qué diferencia hay entre las palabras y los breves comentarios de estas dos columnas? Veamos cómo aparecen y qué efecto producen en el siguiente contexto:

Special Focus: Writing About Literature

Los verbos de la columna **B** ayudan a enfocar y desarrollar el tema y permiten incluir los elementos del análisis que aparecen en la definición de Platas Tasende: “[el análisis] debe expresarse de un modo **descriptivo** y **objetivo** que, de una manera **razonada lógica**, explique los rasgos básicos de su sentido” (Platas Tasende 40). En cambio, la columna A no va más allá de la paráfrasis: **explicación prolija, enojosa y repetitiva del fragmento u obra**.

Si los estudiantes se familiarizan con los criterios de evaluación usados en el Examen de AP Literatura, entienden qué se espera de ellos en las respuestas escritas e identifican los elementos que determinan esa nota. Deben aplicarlos a su trabajo escrito y a la de sus compañeros. Los criterios de evaluación que aparecen en la capítulo 4 y que son los típicos del Examen de AP, pueden ser modificados sustituyendo la frase *how the poem communicates the need of the presence of his loved one* para los criterios de 9 y 7–8. Después de estas sugerencias, los estudiantes escriben el segundo borrador.

4. El estudio de buenos modelos de análisis literario y los criterios de evaluación

La rúbrica o “scoring guidelines” del Examen de AP Literatura varía algo de año en año, aunque los conceptos fundamentales en que se basa suelen ser los mismos. La escala para el contenido—la lengua se evalúa aparte—describe lo que se espera de las respuestas y qué elementos determinan su nota. Después de leer y evaluar el segundo borrador, invito a mis alumnos a compartir sus trabajos o partes de ellos con la clase. De esta manera observamos juntos ejemplos que surgen de la clase, sobre todo modelos de las notas 5–6 y 7–8 de la escala.

7–8 The reader may have to make **some inferences** because the essay is not always sufficiently explicit. May contain **some errors**, but these **do not undermine the overall quality of the essay**. In order to merit a 7, the essay **must include some treatment of the poetic language and devices used in the poem**.

5–6 Student basically understands the question **and** the poem, but the essay is not well focused or developed. Erroneous statements may intrude and weaken the overall quality of the essay. **Requires significant inferences because the response is not always explicit**. An **essay that does not address poetic language and devices must be good to merit a 5**.

El enfoque de la crítica del trabajo propio y del compañero se basa por una parte en lo que el trabajo sí presenta y por otra en aquello de que carece en términos de la descripción de los criterios de evaluación. Luego se le asigna una nota de acuerdo a los criterios. Las frases destacadas de la escala 7–8 y 5–6 ayudan a generar los comentarios y las ideas necesarias para mejorar los borradores a medida que se revisan. Por ejemplo, si el estudiante “básicamente entiende la pregunta y el poema”, puede verse en una respuesta en la que la paráfrasis solo reitera, en las palabras del estudiante, lo que dice el poema, y con muy pocos indicios de análisis enfocado en la pregunta. Un procedimiento que funciona bien con mis alumnos es pedirles que sugieran cómo mejorar un ejemplo de un modelo de una respuesta escrita que haya recibido un 4 o un 5. ¿Qué no aparece? ¿Cómo suplirlo?

5. La publicación del manuscrito

No sigo siempre este último paso del proceso de la escritura, principalmente por falta de tiempo. Pero un ensayo escrito por uno de los estudiantes del curso que puede resultar un buen modelo merece ser compartido con toda la clase. Si me lo permiten, entrego una copia a todos los alumnos.

Otras consideraciones y sugerencias

El estudio de modelos de respuestas a preguntas que han aparecido en años anteriores en el Examen de AP Literatura ayuda a reconocer buenos modelos. La práctica de la escritura en clase con esas preguntas permitirá comparar los trabajos elaborados por los alumnos de la clase con los de aquellos que contestaron esa pregunta en el examen “real” de mayo. En AP Central hay abundante material procedente de los exámenes de años pasados.

Las habilidades para la escritura y el análisis en otras lenguas que traen los estudiantes a la clase de español como segunda lengua (y en algunos casos, una tercera lengua) merecen atención especial. La transferencia de esas habilidades a la escritura en español muestra tanto los buenos como los malos hábitos y características, ya que los alumnos que estudian una segunda lengua traen consigo el conocimiento y la experiencia de escribir en la primera lengua, pero también sus limitaciones; además, la organización que caracteriza a la primera lengua no siempre se ajusta a la de la segunda.

Por último, es esencial recordar que es importante crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos evaluando con franqueza sus propios trabajos y los trabajos de sus compañeros o compañeras de clase.

Special Focus: Writing About Literature

Obras citadas

Bergua, Juan B. *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*. Madrid: Ediciones Ibéricas, 1991.

Platas Tasende, Ana María. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa Calpe, S. A., 2002.

Rodríguez, Rodney. *Momentos cumbres de las literaturas hispánicas. Introducción al análisis literario*. Upper Saddle, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.

Hojas de trabajo

Preguntas para diagnosticar el conocimiento de las figuras retóricas

1. ¿Por qué le hacemos saber a un amigo que sentimos que un familiar haya “pasado a mejor vida”?
2. ¿Qué nos dice el tono de la persona que nos avisa con la frase “Te lo he dicho mil veces”, aunque solamente lo repitiera en cinco ocasiones?
3. ¿Qué insinuamos cuando decimos que alguien a menudo “se toma unas copas de más” si lo que se toma no son literalmente las copas sino lo que estas contienen?
4. ¿Qué nos dice quien aconseja “Comer para vivir y no vivir para comer”?

Preguntas para iniciar el análisis de un poema

1. ¿En que situación puede haberse encontrado el emisor del poema?
¿Cómo lo intuyes?
2. ¿Qué conexión tiene el primer verso del poema con el resto de su contenido?
3. ¿Cuál es el tema central? ¿Cómo lo desarrolla la voz poética?
4. ¿A quién se dirige esa voz? ¿Cómo lo deduces?
5. ¿Es un poema lírico o narrativo?
6. ¿Qué podemos comentar acerca del tono? ¿Hay más de un tono? Explica.
7. Comenta el lenguaje poético, ¿es sencillo, artístico, elaborado? Explica.
8. En el lenguaje, ¿abundan los verbos o los adjetivos?
9. ¿Qué efecto tiene esa selección de palabras y pausas en el ritmo del poema?
10. ¿Qué figuras retóricas reconoces en este poema? ¿Qué efecto comunican?
11. ¿Qué efecto logra la elección de las figuras retóricas en la comunicación del mensaje, del tono, del ritmo, etc.?
12. ¿Reconoces la estructura del poema? ¿Cuál es?
13. ¿Le convienen la forma y la métrica a este poema? ¿Por qué sí o por qué no?

Special Focus: Writing About Literature

Lista preliminar para revisar la primera redacción de un trabajo escrito.

Después de escribir tu respuesta, lee tu trabajo y marca \checkmark en la lista cada vez que encuentres evidencia de ese elemento en él. En tu trabajo, indica la evidencia de ese elemento con el número correspondiente a cada apartado.

1. El contenido de tu respuesta se refiere concretamente al tema.
2. Planteas una idea en la introducción.
3. Las ideas fluyen de una manera lógica a lo largo del trabajo.
4. Hay evidencia de una transición gradual de una idea a otra.
5. Analizas el lenguaje poético y das ejemplos.
6. Analizas los recursos técnicos y das ejemplos.
7. Incluyes ejemplos concretos para sustentar tus ideas.
8. Es evidente que el desarrollo permite llegar a una conclusión lógica.
9. Mantienes el enfoque en la pregunta; no hay digresiones.
10. Contestas **toda** la pregunta.

Verbos y frases para identificar la presencia de paráfrasis y de análisis en la escritura

A

El autor **dice** que

También **habla** de su amor

Trata de decir que

Vuelve a decir que

Al final **trata de decir** que

B

El **poeta, la voz poética** . . .

establece la idea de . . . por medio de
plantea . . . usando (figura)
comunica sus sentimientos con un
tono . . .

presenta . . . por medio de la rima
resalta
proyecta
destaca

repite . . . el uso de . . . para insistir
reitera
insiste en

concluye
regresa a . . . la idea de
deja claro que . . . el soneto es ideal
para comunicar su mensaje porque . . .

Special Focus: Writing About Literature

Preparing Students for the Text Analysis Questions (Question 3, Types A and B) of the AP Spanish Literature Examination

James S. Monk
Ransom Everglades School
Coconut Grove, Florida

Introduction

After two years of working with the new reading list and format of the AP Spanish Literature Examination, teachers of the course are starting to understand and develop strategies for addressing the challenges faced by their students as they answer the text analysis question, also known as Question 3. Depending on the year, Question 3 is either a series of short-answer questions about specific literary features of a given excerpt from a work on the reading list, or an essay question in which students apply the ideas of a given critical commentary to a work from the list. The pedagogical challenges of Question 3 must be addressed by AP teachers, not only in order to help students do well on the text analysis question, and thus on the overall exam (Question 3 represents 20 percent of the total exam score), but also because the writing and analytical skills necessary to make competent responses match the skills that students in the college equivalent course (e.g., Introduction to Literary Analysis, the various surveys of Hispanic literature) are expected to have. In the first section of this essay, I will present characteristics of a competent response to the text analysis question (both types) for the AP Exam and several teaching strategies to help students prepare for Question 3. In the second section of the essay, I will provide some context for those comments by using Rulfo's "No oyes ladrar los perros" from the current reading list as a teaching example. I hope that the activities and questions I propose will be helpful to teachers and students as they prepare for the AP Spanish Literature Exam.

Text Analysis Question, Type A: Short Answers

What makes a competent response to the two types of text analysis question on the AP Exam? For Type A, in which students provide short answers to two or three open-ended questions about an excerpt from a work on the required reading list, **they must be able to relate the specific features or techniques mentioned in the question to the specific passage printed on the exam copy.** In 2004, students were asked first to discuss the role of the narrator in the opening paragraphs of Palma's *tradición* "El alacrán de Fray Gómez." (The excerpt was printed in the test booklet.) A competent response to this question **stays focused on the narrator and identifies and discusses examples of the narrative voice in the given passage.** The next question asked students

to relate the style of the printed passage to the rest of the *tradición*. Again, a competent response **stays focused on style**, but this time the student should move beyond the given passage to **identify and discuss examples of style in the larger work**.

In order to prepare our students for the AP Exam and for their future as college students of Hispanic literature, **we must include analysis of structure, style, and point of view as part of our in-class work and formal assessments**. Discussing and writing about the plot and themes of a work remain necessary, of course—particularly when students struggle to comprehend what they are reading—but for those students who will be expected to do more complex analytical writing in their college literature classes, learning to retell the plot and enumerate the themes of a work will not be sufficient preparation for success at the next level. Some of the specific challenges faced by students that we must emphasize in our teaching are: going beyond a **simple retelling of the plot**, making sure to **answer both questions separately**, being able to **relate the printed excerpt to the rest of the work**, understanding the **difference between literary “style” and “tone,”** and perhaps most importantly, having time before the exam to **review works read early in the first semester**. (In a chronologically oriented AP Spanish Literature syllabus, Palma’s *tradición* is read within the first two months of the school year and thus should be revisited as exam time approaches.)

Here are some suggestions for improving students’ performance on the Type A questions:

- AP teachers must **make sure that students are knowledgeable of basic terms of literary analysis** such as **narrator, style, tone, genre, and point of view**. These concepts, along with another core set of terms from the study of poetry, are the foundation upon which our students’ literary training in college will be built, and they must be incorporated on a daily basis into class discussion and writing assignments. Students must be able to recognize different types of narrators; understand the perspectives of different characters; and perceive the purpose, the attitude, and the formality of language used by a narrative voice or a character.
- The short-answer format works well for schools (like mine) that do not use block scheduling. Writing a mock exam essay (at 40 to 45 minutes per question) can take up an entire class period; however, doing just one of the Type A short-answer questions makes for an excellent 20-minute writing assignment that can even be peer-critiqued in class. (I give a sample exercise later in this essay.)
- **Teachers can prepare in-class practice questions of the Type A variety for works that clearly have a structural or technical feature that is unique** among the works on the reading list. The Palma example from 2004 was likely chosen because of the stylistic uniqueness of the *tradición*. Other examples that stand

Special Focus: Writing About Literature

out in my mind are the multiple narrators/frame narratives of the *ejemplos* from *El Conde Lucanor's*, the blending of storylines in Cortázar short stories, and—anticipating the examples I will present later in this essay—the use of point of view and register in Rulfo's short story. Practice questions for Type A and Type B of Question 3 are found in the current Course Description for AP Spanish Literature.

- Before actually testing students for a grade, however, teachers should do several in-class practice sessions with this type of question, modeling for the students what they are expected to do with the excerpt. In the practice sessions, teachers should make sure that after the class reads the passage, the students **begin with a five-minute note-taking session**. In five minutes, students should **identify the literary features** mentioned in the questions and then **scan the passage, underlining examples that relate to them and jotting down notes about each one**. Finally, students should make a quick list of other examples from the work that relate to the literary features mentioned. After this exercise, students should be able to see ways in which their responses could take shape.

Teachers should remind students that the **Type A questions are not essay questions and are not meant to be combined into one essay-like response**. For each question, the most desirable response consists of a substantial paragraph that directly addresses the literary features mentioned and succinctly links them to examples within the given excerpt (or in the larger work, if that is what is asked).

Text Analysis Question, Type B: Critical Commentary

For the Type B question, in which students write an essay analyzing a critical commentary about a particular work from the required reading list, they must be able to **relate a specific critical statement printed in the test booklet to the whole work on which it comments**. Here, a competent response **stays focused on the quotation** and manages to **link assertions made in the quotation to specific examples taken from different parts of the work**. In 2003, students read a critical commentary from Alonso Zamora Vicente, *Qué es la novela picaresca*, and analyzed how his ideas about the *pícaro* are reflected in *Lazarillo de Tormes*. Students were instructed to include specific examples from the work.

Even though the AP Spanish Literature curriculum is heavy with required reading and (at times, remedial) writing training, we do need to **make a place in the course for reading and analyzing brief critical commentaries** on the works and authors from the reading list. Students are increasingly required to do this in their college survey classes,

and at the AP level, they will greatly benefit from opportunities to relate their ideas on the works they're studying to those of respected scholars who have dedicated their professional lives to studying Hispanic literature. (In my opinion, this is a great way to show AP students that the study of literature is an academic discipline.) Also, teachers of AP must **start incorporating analysis of brief critical passages into our program of formal assessments**. After in-class discussions of a literary work, we should be able not only to get students to compare and contrast its themes to another work we've studied (Question 2 on the AP Exam), but we should also push them toward treating the work on its own in more profound and sophisticated ways (Question 3, Types A and B).

Here are some suggestions for improving students' performance on the Type B question:

- Do what you can to demystify literary criticism. Introduce critical commentaries in small dosages, and, at the start of the course, only in class discussion. Pick a provocative critical commentary about a story you've just studied and start class one day by saying, "So, I found this article by Professor X about the story we just studied. Listen to this statement and tell me what you think." Also, if you live in a college town, check out the local Spanish department to see if there may be a Spanish professor who publishes on an author from the AP reading list. If so, you have an excellent opportunity for your students to meet someone who does literary criticism for a living.
- Encourage students to use Web resources that feature Spanish-language literary criticism. Two sites that I have used with some success are www.sololiteratura.com and the site dedicated to AP Spanish Literature at the University of California at Santa Cruz: <http://languages.ucsc.edu/lit>.
- Pull excerpts of commentaries from the introductory sections of critical editions of the works covered in class and rework them into mock exam questions. **Focus on comments that present a critic's definition of a major concept found in works on the reading list:** What justifies calling an author or a work *feminista*? What is an *antihéroe*? How do characters deal with a crisis of faith? In what ways do characters hold authority or exercise power over each other?
- If the class is studying a work from Spain that has a Castalia Didáctica edition (e.g., *Lazarillo de Tormes*, *El Conde Lucanor*), pull excerpts of commentaries from the "Documentos y juicios críticos" section and text analysis questions from the "Orientaciones para el estudio" section. When reworked, these materials can make excellent practice questions for both the Type A and Type B text analysis questions on the AP Exam.
- Again, before doing anything for a grade in class, it is extremely helpful to do a few practice sessions with this type of question. As mentioned above, in the practice sessions, teachers should make sure that after the class reads the

Special Focus: Writing About Literature

quotation, the students **begin with a five-minute note-taking session**. In five minutes, students should **identify and underline the different ideas in the quotation** and then **jot down a few notes about each idea and at least one example from the work that relates to it**. After this exercise, students should be able to organize the body of their essay—and in the real test-taking situation, just having that basic level of organization will improve their scores.

A Teaching Example: Juan Rulfo's "No oyes ladrar los perros"

I am presenting "No oyes ladrar los perros" as a teaching example because I have seen that AP students can make strong analytical connections by using a key cultural aspect of the story (family relationships), an important linguistic element (a shift in register from informal *tú* to formal *usted*) and the physical positioning of the characters (a very tired father carries his wounded son on his shoulders). Because many students read "No oyes ladrar los perros" before entering AP Spanish Literature—the vocabulary is not particularly difficult, and the story is told with a maximum of economy—it also presents opportunities for vertical curriculum: I have done the following writing exercise with my AP Spanish Language students (the story is included in our reader, *Abriendo paso: Lecturas*), so that the juniors in that class can have an idea of the type of work they'll be doing the following year in the AP Spanish Literature course. I know of other high school Spanish departments where "No oyes ladrar los perros" is read in fourth-year non-AP courses, as well, so there really is an opportunity here to do some early preparatory work with students who will eventually take the AP Spanish Literature course.

The plot of the story is quite simple: An elderly father carries on his shoulders his wounded, criminal son. At night, father and son traverse a moonlit, desert-like landscape, searching for a town where the father hopes to get medical attention for his son.

I suggested above that AP teachers should prepare mock exam questions and do in-class practice sessions in order to develop the analytical and writing skills necessary for students to have success on Question 3. Here are a few sample questions and in-class exercises I have prepared for teaching "No oyes ladrar los perros."

Type A Questions for "No oyes ladrar los perros"

With my AP Spanish Language group, after one period spent reviewing vocabulary, discussing the story itself, and doing some of the comprehension exercises in *Abriendo paso: Lecturas*, I told the students we would do an ungraded writing assignment on the story "as an experiment." The next day, I gave them the following example of a Type A question as a handout and instructed them to write on one topic for 20 minutes:

An Example of a Type A Question

Se tambaleó un poco. Dio dos o tres pasos de lado y volvió a enderezarse.

“Te llevaré a Tonaya.”

“Bájame.”

Su voz se hizo quedita, apenas murmurada:

“Quiero acostarme un rato.”

“Duérmete allí arriba. Al cabo te llevo bien agarrado.”

La luna iba subiendo, casi azul, sobre un cielo claro. La cara del viejo, mojada en sudor, se llenó de luz. Escondió los ojos para no mirar de frente, ya que no podía agachar la cabeza agarrotada entre las manos de su hijo.

“Todo esto que hago, no lo hago por usted. Lo hago por su difunta madre. Porque usted fue su hijo. Por eso lo hago. Ella me reconvendría si yo lo hubiera dejado tirado allí, donde lo encontré, y no lo hubiera recogido a que lo curen, como estoy haciéndolo. Es ella la que me da ánimos, no usted. Comenzando porque a usted no le debo más que puras dificultades, puras mortificaciones, puras vergüenzas.”

(Rulfo, “No oyes ladrar los perros”)

1. Analiza el punto de vista del padre en este fragmento.
2. ¿Cómo representa este fragmento el uso del registro en el resto del cuento?

My AP Spanish Language students are a bright group, and they caught on pretty quickly to the “experiment”: clearly, I was making them do an activity from the AP Spanish Literature class. However, because we had just talked about point of view and linguistic register in the previous day’s discussion of “No oyes ladrar los perros,” they were not intimidated by this exercise. Some of them started writing immediately; others took notes and slowly made their way to writing a response. Students wrote one to three paragraphs in 20 minutes, depending on how much time they dedicated to taking notes.

Special Focus: Writing About Literature

After 20 minutes, I projected an image of the handout with the sample Type A question and took the Spanish Language students through the practice session as I would do with Spanish Literature students. First, I asked the students who wrote on the first topic to tell me what notes they took and what phrases and words they underlined; those who did take notes offered the following comments:

- “Bájame”: el hijo está sentado sobre los hombros del padre.
- “La cara . . . se llenó de luz”: no hay sol, el padre sólo ve la luz de la luna.
- “Escondió los ojos para no mirar de frente”: la luz es fuerte para el padre.
- “La cabeza agarrotada entre las manos de su hijo”: el padre no puede mover bien la cabeza.

I was hoping my students would eventually work with both meanings I intended of “punto de vista,” that is, perspective in general narrative terms as well as “punto de vista” as applied to the father in the story. So far, however, it looked like I was just getting a literal interpretation: point of vision. (In fact, the father’s field of vision is limited by his son’s grasp on his head.) I was confused that the students had apparently forgotten what I taught them about “punto de vista” as viewpoint (perspective, opinions, previous knowledge of a character or narrator), so I pressed a bit harder for them to give me more comments and key phrases. Eventually, I got more items for the list:

- “No lo hago por usted”: el padre ayuda al hijo porque se siente obligado.
- “Te llevaré a Tonaya” y “te llevo bien agarrado”: el padre cumple con un deber.

After that push for alternative interpretations, the floodgates opened and a couple of students thought it would be a good idea to combine those ideas. We finally decided that a good thesis statement might be something like: “Desde su perspectiva, el padre se siente obligado a ayudar a su hijo por la memoria de su difunta esposa. Esta obligación es representada también físicamente por la posición del padre, quien no abandona a su hijo aunque lo lleva sobre los hombros y no ve casi nada.” Not a perfect statement, of course, but very good for a group of beginners.

As for the second question, which the majority of students chose, the trick was to remember that *registro* had to do with the formality of language, and specifically in this passage, with the change from *tú* to *usted*. Students who did this topic easily identified the issue of the change in pronouns but were less sure than the first group when citing examples—of course, they were supposed to make connections to the larger work, instead of just the printed passage. However, working together, they were able to make a few remarks about the shifting back and forth from *tú* to *usted*:

- Este fragmento es la primera vez que el padre cambia de *tú* a *usted*. (correct)
- El padre cambia de *tú* a *usted* porque está enfadado con el hijo. (makes sense)

- El padre usa *usted* cada vez que menciona a la madre. (not quite, but a good idea)
- Al comienzo y al fin del cuento, el padre usa *tú*. (correct)

I pointed out that the problem with associating the switch to *usted* with every mention of the dead mother is that the father does use *tú* to give one long speech involving the mother and the son's childhood. Yet there, the father is simply explaining what a fussy baby his son was. When he switches to *usted*, he does so specifically to emphasize all the suffering and sorrow that his son caused him and his mother. The intensified emotional content of the father's message is reflected in the change of register.

Doing the Type A questions in class turned out to be a fine way for me to see how well the students retained—and then how well they could apply—the literary terminology and thematic connections we had covered in the previous day's class discussion.

Type B Question for “No oyes ladrar los perros”

I have not yet attempted to get my AP Spanish Language group to engage with literary criticism, but here is a Type B question for “No oyes ladrar los perros” that could be used in the AP Spanish Literature course:

An Example of a Type B Question

En su artículo “El arte narrativo en tres cuentos de Rulfo,” Donald K. Gordon dice lo siguiente:

Refiriéndose a la novelística hispanoamericana, Juan Rulfo ha dicho que “la gran novela de acá no podría hablar de otra cosa que no sean la miseria y la ignorancia.” La colección de cuentos de Rulfo titulada *El llano en llamas* demuestra que este punto de vista sobre la novela es aplicable también a sus propios cuentos. En efecto, la nota dominante en ellos es la adversidad, una adversidad perenne en la naturaleza y en lo humano. Los quince cuentos que se encuentran en la colección versan sobre la muerte, sobre las injusticias de tipo social y económico que inevitablemente terminan en la destrucción y la muerte. (www.literatura.us/rulfo/gordon.html)

Analiza cómo las ideas planteadas en esta cita se reflejan en el cuento de Rulfo, “No oyes ladrar los perros.” En tu ensayo, debes incluir ejemplos del cuento.

Special Focus: Writing About Literature

At the in-class practice session, the teacher should allow students five minutes to read the critical commentary and the question, and make notes that would lead to an outline of the essay. (For the exam itself, I recommend that students take five minutes of the total 40 to read the question, take notes, and make an outline.) After five minutes, the teacher should check to see that students have underlined some of the key words and phrases that will be treated in the essay; some of the terms to look for could be the following:

- “La **nota dominante** . . . es la **adversidad**”
- “**Adversidad** . . . en la **naturaleza** y en lo **humano**”
- “Las **injusticias** de tipo **social**”
- “Versan sobre la **muerte**”
- “Terminan en la **destrucción** y la **muerte**”

Working with a projector and calling on students for their ideas, the teacher should also underline the key phrases and then outline a couple of approaches to building the essay. I would suggest that the wording of the quotation invites at least a couple of ways to integrate themes for a complex analysis of the commentary as it relates to Rulfo’s story. Students could organize a response around the thesis that the adverse physical conditions of the story’s setting (*adversidad . . . en la naturaleza*) compound the strain of the father-son relationship (*adversidad . . . en lo humano*) both physically and emotionally. The father is exhausted, which increases his anger and resentment toward his son, but he knows that if he lets him down off his shoulders, he won’t be able to lift him up again and, thus, he would run the risk of his son dying before they could get to Tonaya. Alternatively, students could choose to show that the journey to Tonaya both *comes from* death—the son has apparently murdered his own godfather, his mother is dead, and he himself has been severely wounded—and *leads to* death . . . if the students are willing to argue that, in fact, the son is dead by the end of the story (a point that Rulfo doesn’t clarify). After several approaches have been discussed in class, students can then proceed to write a first draft of their essay, perhaps as a homework assignment for the next class.

Students are likely to resist having to do the Type B question, particularly at the beginning of the course, but as I mentioned earlier, if teachers can introduce literary criticism in small dosages, starting with oral analysis in class (“Here is what Professor X thinks of the story we just read. What do you think about her comments?”), they will eventually become interested in relating their thoughts—orally and in writing—about what they read to the more authoritative opinions of literary critics.

Conclusion

The text analysis questions of the AP Spanish Literature Examination are critically important because they push students to do writing tasks, develop conceptual knowledge, and use analytical skills that go beyond the requirements of the more traditional poetry analysis and thematic analysis questions. It is imperative that we AP teachers meet the challenges posed by these question types, not only so that our students' exam scores will improve, but also that we may better prepare them for their college introductory and survey of Hispanic literature courses. When we ensure that our students are comfortable working with basic terms such as point of view, symbolism, foreshadowing, and register; when we make room in our curricula for analyzing brief critical passages; and when we create assessments that encourage more complex engagement with the material, we will be doing a tremendous service to our young scholars and to the study of Hispanic literature in general.

Special Focus: Writing About Literature

AP Spanish Literature Exam Free-Response Section: Frequently Asked Questions (FAQs)

Rita Goldberg
St. Lawrence University
Canton, New York

How many free-response questions are there on the AP Spanish Literature Exam, and how much does each of them count for?

The exam contains three free-response questions. Each counts for 20 percent of the total score of the examination. When Question 3 contains two or more questions, each counts for a proportional part of the score, i.e., 10 percent each when there are two questions and 6.67 percent when there are three. For each question, content counts 70 percent and language 30 percent.

What is the overall purpose of these questions?

The intent of the free-response section is to measure the student's ability to analyze and write about literary texts. The multiple-choice section includes comprehension and analytical questions as well as questions about literary technique.

How much time is allotted for each question?

The total time for the free-response section is 110 minutes. Students are instructed to spend about 30 minutes on Question 1 and about 40 minutes each on Questions 2 and 3.

How are the free-response questions scored?

See the scoring guidelines in chapter IV. Questions 1, 2, and 3, Type B are scored on a 9-point scale. When Question 3, Type A has two questions, each is scored on a 5-point scale. Language usage is scored on a 5-point scale.

Why is language evaluated if this is a literature exam?

As the equivalent of a college introduction to literature, the AP Spanish Literature course prepares students for advanced work at the college level. Colleges expect students to be able to express themselves in acceptable written Spanish, and students need to keep progressing in Spanish in order to be ready to analyze literary texts at increasingly sophisticated levels. Overall, language counts for 18 percent of the examination. Responses in the free-response section are evaluated on a 5-point scale that assesses the degree to which language usage effectively supports an appropriate response to the question. The main areas for language evaluation are grammar, vocabulary, and adherence to the conventions of the written language.

What is the nature of Question 1 (poetry analysis)?

For this question, a poem is printed in the exam booklet, and students are asked to analyze how a particular theme is treated in the poem. The poem is not taken from the required reading list for the course, and it may or may not be by one of the required authors. The question always instructs students to include a discussion of literary devices and poetic language in their analysis.

Essays should concentrate on responding to the question and should not attempt to say everything there is to say about the poem. The most successful discussions of literary devices concentrate on the techniques that contribute most significantly to the poem and incorporate them into the analysis. Merely providing a list of devices or of rhyming words or of the number of syllables in each line rarely helps illuminate the poem.

Essays that paraphrase the poem without analyzing it are generally not very successful, just as happens in Questions 2 and 3 when students give extensive plot summary without really responding to the question or providing substantial analysis.

Is Question 1 the only place on the exam where poetry appears?

There are also questions on poetry in the multiple-choice section, which may include both poems from the required reading list and poems that students are not expected to have read for class. Poetry may also be included in Questions 2 and 3.

Aren't students likely to produce a better essay if they are asked to write about a poem with which they are familiar?

Most students are, indeed, probably more comfortable writing about poems they have already studied. However, the AP Spanish Literature course is intended to be the equivalent of a college introduction to literature, a course that provides the tools students need for undertaking more advanced work in Hispanic literature. Thus, the intent of this question is not to evaluate how well students can write about specific poems they have studied during the course but to determine their ability to approach a new poetic text.

What poetic devices and techniques are students expected to know?

Students should know the basics of rhyme and meter in Spanish and be familiar with the most common tropes, verse forms, and other poetic devices.

What are the main differences between Questions 2 and 3?

Question 2 is thematic and deals with themes in works selected from the required reading list, while Question 3 involves textual analysis and uses excerpts from works on

Special Focus: Writing About Literature

the reading list or critical commentary about works on the list. For both Questions 2 and 3, when poems from the required reading list are included, the texts will usually be printed in the test booklet.

What happens if a student has not read the works listed for Question 2?

Several titles are provided in order to give students a choice. However, the expectation is that students will have read all the works in the required reading list and that they are therefore prepared to write about any of them when responding to this question. A student who hasn't read all the works will definitely encounter difficulties on the exam. Since no substitutions of works are allowed in responses to the question, it is not acceptable for a student to write about a different work by the same author when a particular title is listed in the question. Essays about different works than those called for in the question do not receive any credit.

What two types of questions are possible in the Thematic Analysis Question, Question 2?

The Thematic Analysis Question consists of one of the following types:

- 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, and students must choose one of them.
- An essay comparing 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, and the student must choose two of them.

Only one of these question types is included in each exam. Since Types A and B do not necessarily alternate from year to year, it is possible to have a sequence of several exams with the same type. For this reason, the fact that Type B, for example, appears in a particular year is not an indication that Type A will be on the following year's exam.

What are the main differences between Questions 2 and 3?

Question 2 is a thematic comparison of specified works from the required reading list. Question 3 involves text analysis either of an excerpt from a work on the required reading list (Type A) or of critical commentary about a particular work from the required reading list (Type B). Issues of style and structure will frequently appear in Question 3.

How should students deal with Question 3 when it contains two or more questions? Should they write a single essay in which they cover all the questions?

As stated in the Course Description, Question 3, Type A involves short answers to two or three open-ended questions. The responses to these questions should be separate, not combined into a single essay, and they need not be fully developed essays.

How much are students expected to know about literary and cultural history and about literary trends and schools? Will they be asked about such subjects as *culteranismo*, *modernismo*, and *realismo mágico*?

Although the examination does not include questions about any of these areas, and teachers are therefore not required to deal with them in class, students usually find the class more interesting and the literature easier to understand if they know something about how it developed. Situating works and authors on a timeline can also enrich the students' experience with Spanish-language literature by helping relate it to literature in other countries as well as to historical events and personalities and to artists and other cultural figures. This kind of background will also be useful to students in a variety of college courses besides Spanish.

Although information of this nature may be covered and perhaps even tested in class, neither the multiple-choice nor the free-response questions on the AP Exam ask students to incorporate it into their responses. The free-response questions are always about the works themselves, and a disquisition about the life of the author, the period in which the work was written, a particular literary trend, or painters who were active at the time is almost always considered off topic. This kind of extraneous information tends to detract from the quality of the essay. Thus, although there is the possibility that a particular essay will handle material of this nature well, students are best advised not to include it.

What is the writing task for Question 3, Type A?

In Question 3, Type A, students are asked to respond to two or three open-ended questions about an excerpt from a work on the required reading list. They should answer the questions separately and not attempt to weave them together into a single essay. Unless the word *ensayo* is used in the prompt for Type A, students should answer the questions directly without trying to stretch each response into a full essay.

Since Question 3 centers on text analysis, when it contains an excerpt from the required reading list (Type A), students can expect to be asked to write about both the texts printed in the exam booklet and the work itself, which they should have read and reviewed during the year.

Special Focus: Writing About Literature

What is the expected length of responses to Question 3, Type A?

Just as with the rest of the free-response questions on the AP Spanish Literature Exam, there is no set length for responses, although students obviously need to write enough to develop their answers fully.

Is the inclusion of style and structure new to the AP Spanish Literature Exam?

The multiple-choice questions and the poetry essay have always assumed some stylistic analysis. However, in the past, Questions 2 and 3 have tended to concentrate on themes in works from the required reading list. Now Question 2 is explicitly about themes in the works while Question 3 may include matters of style and structure. Students should be able to discern the salient stylistic features of a given text as well as deal with issues such as genre, point of view, structure, register, and the role of the narrator, all of which are normal in college introductory literature courses.

Where can I find examples of free-response questions?

The *2003 AP Spanish Literature Released Exam*, available for purchase from the College Board Store (store.collegeboard.com), contains the entire 2003 exam, including multiple-choice and free-response questions, along with extensive information on scoring and detailed analysis of the results. This is the first Released Exam to become available since the 2003 adoption of the revised reading list and implementation of modified question types.

The other main source for exam-related materials is AP Central, the official AP Web site of the College Board. In the Exams section, there are free-response questions for all exams since 1999, scoring guidelines, samples of actual student responses, and, starting in 2002, explanations of the scores assigned and grade distributions. Because the current version of the exam has been in place only since 2003, caution is advised when using examples for Questions 2 and 3 from prior years. Question 1, however, has not varied, and all the examples posted on AP Central are representative of the type of poetry question that can be found on the current exam.

Since Question 3 sometimes has two or three parts, teachers looking for an example of this kind of question will want to use the 2004 material for Question 3 posted on AP Central. Question 3 on the *2003 AP Spanish Literature Released Exam* requires a single essay instead of short responses to several questions.

What features best characterize a successful literature essay?

- Has little or no extraneous or irrelevant commentary. Plot summary, for example (or in the case of poetry, paraphrasing) should generally be avoided. Since the assumption is that both the students writing the essays and the people who read and score them have read the works, students can best demonstrate their knowledge of the works by writing essays that respond to the questions posed on the exam. There's no point to telling the plot—the author has already done that.
- Is essentially analytic, not descriptive
- Answers the question thoroughly
- Shows clear, logical organization, generally with a strong introduction and conclusion and a thesis that is closely tied to the question
- Is sufficiently explicit for the reader not to have to make inferences
- Supports arguments with appropriate textual references and examples
- Contains few errors of fact or interpretation
- Fully develops any comparisons called for by the question
- Uses good Spanish. This includes correct grammar, varied and accurate vocabulary, and control of the conventions of the written language such as accents, spelling, and punctuation.

How can I help my students write good literature essays?

Close reading and analysis of the texts for the course are crucial. Students will learn much about writing from this kind of reading, and their vocabulary, grammar, and style usually progress in tandem with the amount and intensity of the reading they do. Regular in- and out-of-class writing assignments will help students achieve a fluid writing style and need not always deal with exam-type questions. Students usually enjoy and do well with assignments that allow them to express their own ideas and feelings.

It's a good idea for teachers to comment on and evaluate the more formal writing assignments and to give students the opportunity to do one or more rewrites in response to comments. Although it is beneficial to point out areas of language that need improvement, commentary is most helpful when it focuses on content, organization, and other aspects of successful writing.

When responding to the free-response questions on the exam, students generally find it helpful to underline in the text that is printed in their exam booklets the main points they need to deal with and to make an outline that includes those points.

Special Focus: Writing About Literature

It's important that students stick to the topic and answer the questions asked in their exam booklet. If the question is about the characterization of women in *El burlador de Sevilla*, it not appropriate to center the essay on a discussion of Don Juan's relationship with the various women he encounters no matter how much the student knows about the topic.

Since many sample essays are available on AP Central, students can benefit from studying some of them in order to understand their strengths and faults.

How can teachers best help their students do well on the exam—any additional suggestions, hints?

Be prepared yourself! Study the texts carefully and enrich your understanding by reading relevant criticism. Some knowledge of literary theory will enhance your ability to interpret and relate the works, but it is not necessary to teach theory to your students.

Be sure students read the complete text of all the works. Students can't write about works they haven't read or give rich, appropriate responses to questions if they are familiar only with part of a work.

Conduct your classes in Spanish, and make sure your students read the texts in Spanish. Although translations are available for most of the works on the required reading list, students need to encounter the vocabulary and style of each work in Spanish in order to understand it fully. Doing some of the reading in English may help gain a little time, but in the end the students will have been denied important opportunities for making linguistic and intellectual progress.

When studying the texts, include—in addition to themes, plot, and character—aspects of literary analysis such as style, structure, genre, point of view, and narratology. The articles in these workshop materials provide excellent suggestions for helping students go beyond just a basic understanding of plot and themes when reading the works on the reading list.

Términos literarios para la clase de AP

Rita Goldberg, Angélica Jiménez, Araceli Martell-Johnson,
Alfa Segovia de Stanley, Alice Springer, y Linda Villadóniga

La siguiente lista de términos literarios está pensada para ayudar y orientar a los profesores de AP Literatura. Aunque contiene términos de uso normal en la clase de AP, no es una lista oficial del College Board ni tiene el propósito de comprender todos los términos que puedan presentarse en una clase de literatura.

Términos y definiciones

acento rítmico o tónico

Ver *verso*.

Marca el ritmo de los versos. En español todos los versos llevan obligatoriamente acento rítmico en la penúltima sílaba poética. Tradicionalmente hay otros acentos fijos en ciertos tipos de verso como el endecasílabo y el alejandrino.

Ejemplos:

Grandes estrellas de *escarcha*¹

“Romance sonámbulo,” (García Lorca)

La caza iba *cazar*²

“Romance del Conde Arnaldos” (Anónimo)

África de selvas *húmedas*³

“Balada de los dos abuelos,” (Nicolás Guillén)

acotación

Una nota del autor de una obra de teatro para indicar la acción o movimiento de los personajes, las características del decorado, los sonidos, etc. Se suele escribir entre paréntesis, muchas veces en letra cursiva.

Ejemplo:

La descripción de la escena que hace Sergio Vodanovic al principio de *El delantal blanco*. Vodanovic también incluye otras acotaciones según va transcurriendo la obra, sobre todo para indicar las acciones de los personajes. En cambio, en *El burlador de Sevilla* hay muy pocas acotaciones, como era típico en el Siglo de Oro.

Special Focus: Writing About Literature

acto

Cada una de las partes principales en que se divide una obra de teatro. En el teatro barroco español se suele emplear el término *jornada*. La diferencia es puramente léxica.

Ejemplo:

El burlador de Sevilla tiene tres jornadas y *La casa de Bernarda Alba* tiene tres actos. *El delantal blanco* es una obra de un solo acto.

aféresis

La supresión de una letra al principio de una palabra para facilitar el cómputo métrico del verso.

Ejemplo:

las aves que andan volando

*nel mástel las faz posar.*⁴

“Romance del Conde Arnaldos” (Anónimo)

alegoría

Metáfora o serie de metáforas extendida o continuada que propone un sentido literal y otro figurado. Ver *metáfora*.

Ejemplos:

La divina comedia

Dante

el *Laberinto de Fortuna*

Juan de Mena

la alegoría de la caverna

Platón

En los siguientes versos, que proceden de un poema de Lope de Vega (“Pobre barquilla mía”), el autor crea la alegoría de la barquilla para referirse a su propia persona y vida:

Pobre barquilla mía,
entre peñascos rota,
sin velas desvela,
y entre las olas sola!⁵

alejandrino

Verso de catorce sílabas dividido en dos hemistiquios de siete sílabas. El tipo más corriente lleva acento rítmico en la tercera y sexta sílaba de cada hemistiquio.

Ejemplo:

La princesa está triste. ¿Qué tendrá la princesa?⁶
“Sonatina” (Rubén Darío)

aliteración

Repetición de un mismo sonido en palabras próximas o en el interior de las palabras. Produce efectos auditivos.

Ejemplos:

un no sé qué que quedan balbuciendo⁷
“Cántico espiritual” (San Juan de la Cruz)

Ya se oyen los claros clarines⁸
“Marcha triunfal” (Rubén Darío)

¡Mayombe-bombe-mayombé!
¡Mayombe-bombe-mayombé!
¡Mayombe-bombe-mayombé!⁹
“Sensemayá” (Nicolás Guillén)

ambiente

Las circunstancias e influencias que configuran el entorno en que se mueven los personajes de una obra literaria.

Ejemplo:

El ambiente opresivo de la casa de Bernarda Alba en que se han criado y se desenvuelven las hijas de Bernarda.

ambientación, ambientar

Atmósfera, el medio, el ámbito, el escenario o el microcosmos donde se desarrollan o transcurren los hechos y actúan los personajes literarios. Puede darse en todos los géneros literarios.

Ejemplos:

“Adiós, Cordera” y “Las medias rojas” están ambientados en la España rural del Siglo XIX.

Special Focus: Writing About Literature

ambigüedad

Lo que puede admitir más de una interpretación. Genera dudas en el lector y es por lo tanto equívoco.

Ejemplos:

“Continuidad de los parques” y “La noche boca arriba”

Cortázar

anáfora

Recurso que consiste en la repetición de palabras al principio de una serie de versos o enunciados.

Ejemplos:

Tú me quieres blanca

...

me quieres de espuma

me quieres de nácar¹⁰

Alfonsina Storni

Otro ejemplo se encuentra en la rima IV de Bécquer, en la que gran parte de los versos empiezan por la palabra “mientras.”

analogía

Relación basada en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes.

antihéroe

Personaje de una obra, generalmente el protagonista, que exhibe características contrarias a las de un héroe.

Ejemplos:

Lázaro, del *Lazarillo de Tormes*, se podría considerar antihéroe.

En su “Canción del pirata” Espronceda convierte en héroe a una figura que suele considerarse antiheroica.

antítesis

Yuxtaposición de dos ideas o palabras de significado contrario.

Ejemplos:

y la carne que tienta con sus frescos racimos
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos¹¹
“Lo fatal” (Rubén Darío)

En un romance antiguo, citado varias veces en *Don Quijote de la Mancha* (por ejemplo I, ii) se leen estos versos:

Mis arreos son las armas
mi descanso, el pelear
mi cama, las duras peñas
mi dormir, siempre velar.¹²

aparte

Una convención teatral mediante la cual los personajes fingen no oír a otro personaje dramático que, aparentemente, habla para sí mismo o para unos pocos. En realidad, habla para el público, a los efectos de dar a entender sus pensamientos interiores que de otra forma, no podrían ser manifestados a los espectadores. El aparte se suele indicar con una acotación. Actualmente se usa relativamente poco por apartarse de la verosimilitud que se tiende a buscar en la obra de teatro.

Ejemplo:

Pueden servir de ejemplo los apartes de la segunda jornada de *El burlador de Sevilla*, don Juan y Catalinón, en la boda de Batricio y Aminta (vv. 1710–1797).

apóstrofe

Recurso mediante el cual el hablante se dirige directamente a personas presentes o ausentes, a seres animados o a veces a objetos inanimados.

Ejemplo:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más
Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar.¹³
Antonio Machado

Special Focus: Writing About Literature

argumento

Comprende la totalidad de los hechos o sucesos de una obra narrativa (novela, cuento, obra de teatro), por lo general en el orden en que ocurren. Es lo que pasa.

arquetipo

Modelo original o símbolo universal que sirve para ejemplificar toda su categoría.

Ejemplos:

Don Juan Tenorio, en *El burlador de Sevilla*, es el arquetipo del seductor compulsivo y Lázaro del *Lazarillo de Tormes* es el arquetipo del pícaro. El arquetipo no es necesariamente el primero de su categoría en sentido histórico, sino que es un representante ideal de la categoría.

arte mayor

Versos de más de ocho sílabas métricas.

Ejemplo:

Mien/tras/ por/ com/pe/tir/ con/ tu/ca/be/llo, (11 sílabas poéticas)

o/ro/ bru/ñi/do al/ sol /re/lum/bra en/ va/no,¹⁴ (11 sílabas poéticas)

Soneto CLXVI (Góngora)

arte menor

Versos que contienen, como máximo, ocho sílabas métricas.

Ejemplos:

La/ pri/ma/ve/ra/ be/sa/ba (8)

Sua/ve/men/te / la ar/bo/le/da,¹⁵ (8)

“La primavera besaba” (Antonio Machado)

Y no hay playa (5)

sea cualquiera . . .¹⁶ (5)

“Canción del pirata” (Espronceda)

asíndeton

Recurso que consiste en omitir los nexos conjuntivos de las enumeraciones. Su contrario es el *polisíndeton*.

Ejemplos:

Llegué, vi, vencí
Julio César
Acude, corre, vuela,
traspasa la alta sierra, ocupa el llano,
no perdones la espuela,
no des paz a la mano,
menea fulminando el hierro insano.¹⁷
“Profecía del Tajo” (Fray Luis de León)

asonancia

Ver *Rima*.

autor

La persona que crea una obra literaria. No debe confundirse con el narrador ni con la voz poética.

Ejemplos:

Lázaro es el narrador del *Lazarillo de Tormes*, una obra de autor anónimo. Cide Hamete Benengeli es el autor explícito de *Don Quijote de la Mancha*, es decir, fue creado por el autor (Cervantes) y es un personaje aparte del narrador.

cacofonía

Combinación o repetición de sonidos que resulta desagradable. Algunas veces el autor usa la cacofonía para crear un juego de palabras o sonidos.

Ejemplos:

Dales *las lilas* a las niñas.

¿Cuándo vas a mandarla a arreglar?

“Cacofonía” se relaciona principalmente con la repetición de consonantes o vocales, a diferencia de “cacophony” en inglés, que tiene que ver con el carácter fuerte y estridente de los sonidos.

Special Focus: Writing About Literature

carpe diem

“Goza del día.” Invitación a disfrutar del presente sin preocuparse del futuro. Este tópico aparece con frecuencia en combinación con el tema de la fugacidad de la vida y la inevitabilidad de la muerte. La expresión *carpe diem* aparece por primera vez en el poeta latino Horacio. El tema se usó mucho en el Renacimiento y el Barroco.

Ejemplos:

El *carpe diem* es el tema de los sonetos “En tanto que de rosa y azucena” (Garcilaso) y “Mientras por competir con tu cabello” (Góngora).

catarsis

Término propuesto por Aristóteles para describir el efecto purificador moral que siente el espectador al final de una obra trágica. Hoy día el término se aplica no sólo a las tragedias teatrales sino al sentimiento de purificación o liberación suscitado por algunas obras de arte o incluso vivencias.

cesura

Pausa, sobre todo en los versos de arte mayor, que se produce en el interior del verso y lo divide en dos hemistiquios.

Ejemplo:

Me gustas cuando callas / porque estás como ausente
y me oyes desde lejos, / y mi voz no te toca¹⁸
Poema XV (Neruda)

circunloquio, circunlocución

Circunloquio es una manera indirecta de decir algo sin nombrarlo precisamente. La *circunlocución* es la figura retórica creada al expresar un concepto mediante el circunloquio, generalmente con más palabras de las necesarias.

clímax

Es el punto culminante en una obra, por lo general el momento de mayor emoción o tensión. El término se usa sobre todo con respecto al teatro y los géneros narrativos. Ver también *gradación*.

comedia

El sentido de esta palabra ha evolucionado a través de los tiempos. En la época de Aristóteles, la comedia era protagonizada por las clases populares, a diferencia de las tragedias, cuyos protagonistas eran personajes importantes, y su desenlace era feliz, o por lo menos, no trágico. En el Siglo de Oro, comedia era cualquier obra extensa escrita para ser representada en el teatro aunque en ella muriera el protagonista. En la época actual, se considera que la comedia debe mover a risa.

Ejemplos:

El burlador de Sevilla y *El delantal blanco*

cómputo silábico

El cálculo del número de sílabas poéticas que existen en un verso determinado. El número de sílabas gramaticales no siempre coincide con el número de sílabas poéticas. Esto se debe a diversos fenómenos, sobre todo la sinalefa y el cómputo de las sílabas a partir de la sílaba acentuada (versos llanos, agudos, esdrújulos).

Ver *verso*.

consonancia

Ver *rima*.

copla

Estrofa de cuatro versos, generalmente octosílabos, con rima asonante en los pares. No hay rima en los impares: abcb.

cromatismo

El uso de colores para expresar ideas y sentimientos.

Ejemplos:

La importancia del color verde en “Romance sonámbulo” y en *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca.

cuarteta

Estrofa que contiene cuatro versos de arte menor, generalmente octosílabos, con rima abab. La rima suele ser consonante.

José Martí, “Yo soy un hombre sincero . . .” de sus *Versos sencillos*.

Special Focus: Writing About Literature

cuarteto

Estrofa de arte mayor, con cuatro versos endecasílabos y rima consonante: ABBA. El serventesio es una variante del cuarteto.

Ejemplos:

Véanse los sonetos de la lista de AP.

desenlace

Parte de una obra narrativa o teatral después del punto culminante o clímax en que se resuelven los nudos del conflicto, es decir los hilos del argumento.

deus ex machina

Expresión latina. En las obras teatrales romanas y griegas era el nombre con que se conocía la aparición de un personaje—una deidad—mediante la máquina de la tramoya y que tenía el propósito de liberar al héroe de una situación complicada. Actualmente la frase se aplica a un elemento de la trama de cualquier obra literaria que se introduce de manera inesperada y que provoca repentinamente el desenlace o que soluciona una situación difícil para uno o varios personajes.

diálogo

Intercambio hablado entre dos o más personajes. En el cuento y la novela se suele introducir con guiones y en el teatro con el nombre de los personajes.

didáctico

Obra cuya finalidad es enseñar, frecuente en los siglos XIV y XV.

Ejemplos:

Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*

diéresis

Signo ortográfico que se usa como recurso poético para deshacer un diptongo y convertir una sílaba gramatical en dos métricas. Es una licencia métrica. En la poesía no siempre se indica tipográficamente la diéresis.

Ver también *hiato*.

Ejemplos:

Véase el v. 12 del soneto CLXVI de Góngora:

Cómputo normal (10 sílabas)
no sólo en plata o **viola** troncada¹⁹

Cómputo métrico, con diéresis (11 sílabas)
no / só / lo en / pla / ta o / **vi** / **o** / **la** / tron / ca / da
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

También es útil examinar estos dos versos de la “Oda a la vida retirada” de Fray Luis de León:

¡Qué / des / can / sa / da / vi / da (7 sílabas)
la / del / que / hu / ye el / mun / da / nal ru / i / do . . .²⁰
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Para que el segundo verso tenga 11 sílabas, hay que pronunciar **ru-i-do** (3 sílabas) en vez de **rui-do** (2 sílabas).

drama

Obra teatral en la que las pasiones y las situaciones no son tan violentas y fuertes como en la tragedia, ni tan alegres como en la comedia. A veces también se utiliza este término para referirse a cualquier obra de teatro.

Ejemplo:

García Lorca denominó *La casa de Bernarda Alba* “Drama de mujeres en los pueblos de España.”²¹

elipsis

Omisión de un elemento de la frase o una idea que el lector tiene que inferir, con lo que se hace a éste cómplice del autor. Con frecuencia se indica con puntos suspensivos.

Ejemplos:

Mala gente que camina,
y va apestando la tierra . . .
“He andado muchos caminos”²² (Machado)

Amigas . . . hmm . . . a veces, raras veces²³
“Autorretrato” (Rosario Castellanos)

Special Focus: Writing About Literature

encabalgamiento

La continuación de una idea o frase en el siguiente verso, cuando la pausa gramatical no coincide con el sentido.

Ejemplos:

y sufrir por la vida y por la sombra y *por*
lo que no conocemos y apenas
sospechamos,²⁴
“Lo fatal” (Rubén Darío)

En “He andado muchos caminos” de Machado hay varios ejemplos: vv. 5–6, 7–8, 10–11, 11–12, 15–16, 17–18, 21–22.

épica

Ver *epopeya*.

epíteto

Adjetivo que se antepone al sustantivo y subraya una cualidad inherente.

Ejemplo:

Era una *dulce niña*, en este
mundo de duelo y aflicción.²⁵
“Canción de otoño en primavera” (Rubén Darío)

epopeya, poema épico, épica

Poema largo que narra acontecimientos históricos o legendarios. La epopeya es equivalente a poema épico pero suele estar relacionada con la génesis de una nación. La historia en los poemas épicos suele girar en torno a un héroe.

Ejemplos:

La *Odisea*, la *Araucana*, el *Poema de mío Cid*

estribillo

Verso o grupo de versos que se repiten de forma periódica en un poema, por lo general de arte menor, y que frecuentemente encierra la idea principal.

Ejemplos:

¡Ay de mi Alhama!²⁶
“Romance de la pérdida de Alhama” (Anónimo)

Que es mi barco mi tesoro,
que es mi dios la libertad,
mi ley, la fuerza y el viento,
mi única patria la mar.²⁷
“Canción del pirata” (Espronceda)

estrofa

Conjunto de versos agrupados y con un orden. Suelen considerarse como aspectos característicos de una estrofa el número de versos, el número de sílabas de cada verso y la rima.

eufemismo

Sustituir una palabra o término por otra para evitar nombrar una palabra o concepto malsonante o desagradable.

Ejemplo:
y en un día como tantos,
*descansan bajo la tierra.*²⁸
“He andado muchos caminos” (Machado)

exposición

Presentación de los elementos de la trama que luego se desarrolla en el argumento de una obra. Suele centrarse en los personajes y las causas de la acción.

figura, figura retórica

Empleo del lenguaje para darle un sentido diferente del habitual. Tropo.

Ejemplos:
Las figuras retóricas incluyen las figuras de dicción, como la aliteración, las de pensamiento, como el oxímoron, y las de significación, como la metáfora.

flashback, flashforward

Manipulación de la acción de una obra por la que se insertan hechos ocurridos anteriormente o, en el caso del flashforward, en el futuro. Normalmente se vuelve al tiempo de la narración. Son términos de origen cinematográfico.

Ejemplos:
Hay ejemplos de flashback en “Las ataduras” de Carmen Martín Gaité (la historia de Alina cuando niña) y, según cómo se interprete, también en “La noche boca arriba” de Julio Cortázar.

Special Focus: Writing About Literature

fluir de la conciencia (monólogo interior)

Técnica narrativa por la que se presentan los pensamientos y sensaciones de un personaje, aparentemente sin estructura ni intervención de la conciencia. Algunos autores opinan que el monólogo interior tiene más estructura y menos confusión que el fluir de la conciencia.

fondo

Parte principal de una obra, su tema, su idea central, su contenido. Se contrapone a la forma.

forma

Modo o estilo de presentación del fondo de una obra: género, estilo, léxico, tropos, etc. Es el continente, el *cómo* de la obra mientras que el fondo es el *qué*. Conviene notar que actualmente se tiende a considerar que un texto literario es un todo y que el fondo y la forma no se pueden estudiar por separado.

género

Término que se usa para agrupar obras literarias que tienen las mismas características esenciales y siguen las mismas normas. El sentido de *género* ha evolucionado mucho desde los tiempos de Platón y Aristóteles y hoy día se puede decir que van desapareciendo las barreras entre los géneros.

Ejemplos:

Principales géneros y subgéneros:

Teatro

Comedia

Tragedia

Drama

Poesía

Lírica

Épica

Poema épico

Romance

Narrativa

Cuento

Novela

gradación

Serie de palabras o conceptos que asciende o desciende. También se conoce por *clímax*.

Ejemplo:

en *tierra*, en *humo*, en *polvo*, en *sombra*, en *nada*.²⁹

Soneto CLXVI (Góngora)

hemistiquio

Cada una de las dos partes de un verso cuando están separadas por una cesura. Es muy normal en los versos de arte mayor pero se usa poco en los versos cortos.

Ejemplo:

Déjame que te hable / también con tu silencio
claro como una lámpara, / simple como un anillo.³⁰

“Me gustas cuando callas”(Neruda)

héroe

En la mitología antigua, el héroe era hijo de un dios. Modernamente se aplica a la persona valiente, casi siempre un hombre, que ha realizado una acción heroica. En español esta palabra no suele ser sinónimo de *protagonista*, con la excepción de la poesía épica donde generalmente coinciden los dos conceptos.

hiato

En poesía, pronunciación en sílabas diferentes de dos vocales distintas que normalmente deben pronunciarse en una sola sílaba. Cuando se trata de dos palabras seguidas en un verso, el hiato rompe la sinalefa. Cuando las vocales están dentro de una palabra y se pronuncian en dos sílabas en vez de una se llama diéresis. El hiato se suele considerar licencia métrica menos cuando resulta de la división de un verso en dos hemistiquios.

Ejemplos:

El poema “A Julia de Burgos” tiene versos de 14 sílabas en varios de los cuales los hemistiquios de 7 sílabas se separan con un hiato. Algunos ejemplos:

que / to /do /me/ lo/ jue/go // a /ser / lo /que /soy /yo (v. 12)

a /mí /me /ri/za el /vien/to; //a/ mí /me/ pin/ta el/sol. (v. 19)

el/ cu/ra,/ la/ mo/dis/ta, // el /te/a/tro, el/ ca/si/no (v. 26)

mien/tras /que/ yo, /mi na/da //a /na/die/ se la /de/bo. (v. 33)³¹

Special Focus: Writing About Literature

hipálage

Figura que consiste en atribuir un complemento a una palabra distinta a la que le correspondería referirse lógicamente.

Ejemplos:

Las nubes iban pasando
sobre el campo juvenil . . .³²
“La primavera besaba” (Antonio Machado)

El *imperioso* cigarro
“La muerte y la brújula” (Borges)

Biblioteca *ciega*
“Los dones” (Borges)

El canto de la alondra alegraba el jubiloso jardín.

La cansada pluma del poeta.

hipérbaton

Alteración del orden normal de la sintaxis.

Ejemplos:

Volverán las oscuras golondrinas
en tu balcón sus nidos a colgar³³
Rima LIII (Bécquer)

Pidió las llaves a la sobrina del aposento.³⁴
Don Quijote de la Mancha (I, vi) (Cervantes)

hipérbole

Exageración mediante el aumento o la disminución de un concepto, hecho o sentimiento. Es una figura retórica de pensamiento.

Ejemplos:

He andado muchos caminos,
he abierto muchas veredas;
he navegado en cien mares,
y atracado en cien riberas.³⁵
Antonio Machado

Adela: A un caballo encabritado soy capaz de
poner de rodillas con la fuerza de mi dedo
meñique.³⁶
La casa de Bernarda Alba (García Lorca)

imagen

Figura retórica de significación que representa la relación analógica entre dos conceptos, objetos o sensaciones. Relación poética entre elementos reales e irreales, o el término irreal de esta relación. Comparación o símil.

Ejemplos:
La noche se puso íntima
como una pequeña plaza.³⁷
“Romance sonámbulo” (García Lorca)

. . . mientras el cielo reluce
como la grupa de un potro.³⁸
“Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla” (García Lorca)

ironía

El uso de un significado para expresar una idea de tal manera que se entienda lo contrario. Es una figura retórica de pensamiento.

Ejemplos:
En muchos momentos del *Lazarillo de Tormes* el protagonista habla en sentido irónico. Sobre todo en el tratado VII, trata su situación con gran ironía al decir que es feliz con su mujer cuando tanto él como el lector comprenden la relación de ésta con el cura.

Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis.³⁹
Sor Juana Inés de la Cruz

También se puede considerar que son irónicas las palabras del Señor Distinguido en *El delantal blanco* de Sergio Vodanovic.

Special Focus: Writing About Literature

ironía dramática

Situación en que el lector o espectador posee un conocimiento que no tiene el personaje y sabe o sospecha lo que va a ocurrir antes de que lo sepa éste.

Ejemplos:

En *La casa de Bernarda Alba*, a pesar de todos los indicios Bernarda no se da cuenta o no quiere darse cuenta de lo que pasa con Adela.

En el *Lazarillo de Tormes* el lector comprende la verdadera situación del escudero antes de que lo entienda Lázaro.

leitmotif (leitmotivo)

La repetición de una idea, palabra, frase u oración a lo largo de un texto. Da unidad a la obra y señala su tema principal o un aspecto significativo.

Ejemplo:

“Tan largo me lo fiáis,” la frase tan repetida por don Juan Tenorio se puede considerar el leitmotiv de *El burlador de Sevilla*.

metáfora

Tropo que consiste en un traslado de sentido mediante un contraste o comparación entre dos objetos, acciones, conceptos o sensaciones, que no necesariamente guardan relación entre sí. La metáfora revela algo novedoso del objeto mencionado. En la metáfora no aparece ningún nexo comparativo, característica fundamental del símil. Es una figura retórica de significación.

Ejemplos:

la col
se dedicó
a probarse las faldas.⁴⁰
“Oda a la alcachofa” (Neruda)

Las faldas se refieren a las hojas de la col, que parecen ser faldas que lleva la planta.

y el monte, gato guarduño,
eriza sus pitas agrías.⁴¹
“Romance sonámbulo” (García Lorca)

metonimia

Designar en sentido figurado una cosa con el nombre de otra con la que guarda cierta relación. Es una figura retórica de dicción.

Ejemplos:

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de *nieve la hermosa cumbre*.⁴²
Soneto XXIII (Garcilaso de la Vega)

La *hermosa cumbre* es la cabeza de la mujer. *Nieve* se refiere a las canas.
Antonio Torres Heredia

hijo y nieto de Camborios,
viene sin vara de mimbre
entre los cinco *tricornios*.⁴³
“Prendimiento de Antoñito el Camborio en el Camino de Sevilla” (García Lorca)

El tricornio es el sombrero de tres picos de la Guardia Civil y los *cinco tricornios* se refieren a los cinco guardias civiles que llevan a Antonio a la cárcel.

En el habla diaria:

¿Te gusta el *jerez*?

El Centro de Arte Reina Sofía tiene varios picassos, entre ellos el Guernica.

métrica

Arte de estructurar los versos en función de su medida en cuanto al número de sílabas, la colocación de los acentos, la rima, el tipo de estrofa y el poema entero. Estudio del poema y su estructura.

monólogo

Texto extendido narrativo o teatral en primera persona que presenta el discurso de un solo hablante que se dirige a sí mismo, el público o el lector. Si el monólogo reproduce los pensamientos del personaje como surgen en su conciencia e inconsciencia y sin aparente relación lógica se llama *monólogo interior*. El monólogo en voz alta expresado a solas por un personaje teatral se llama *soliloquio*.

narración

El término se refiere a diferentes géneros literarios en los que se cuenta una historia. Incluye el cuento, la novela, la poesía épica, etc. En la narración hay un narrador

Special Focus: Writing About Literature

que cuenta los hechos y un receptor externo al texto, es decir, el lector o en el teatro el espectador. Si el receptor es interno, se le llama narratario. El término *narración* también es sinónimo de *cuento*.

narrador

El que cuenta la historia, no necesariamente el autor. Puede hacerlo en primera, segunda o tercera persona.

Omnisciente: El que narra como si conociera todo cuanto ocurre, desde fuera del escenario de la acción. No participa pero conoce los pensamientos y motivos de los personajes y hace comentarios sobre lo que sucede. Típicamente exige la tercera persona narrativa. Es la técnica narrativa más frecuente. Ejemplos: los relatos de García Márquez y Clarín.

Limitado: En primera persona. No puede narrar objetivamente porque, a diferencia del narrador omnisciente, no conoce toda la realidad de la historia. Puede ser mero observador pero también puede participar en la historia e incluso ser protagonista de la misma. (*Lázaro del Lazarillo de Tormes*)

Testigo: También limitado, relata los hechos en primera persona y realiza comentarios pero sin participar en la acción. Puede ser más objetivo que el narrador partícipe de la acción.

Segunda persona narrativa: Técnica que supone el desdoblamiento del personaje-narrador en un diálogo o monólogo consigo mismo. No hay ejemplos de esta técnica en la lista de lecturas de AP Literatura pero se pueden encontrar en *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos y *Aura* de Carlos Fuentes.

Aquiescente: Aparenta no saber más de lo que saben los propios personajes y funciona como un personaje más.

Deficiente: Habla en tercera persona pero sabe menos de lo que saben los personajes y va descubriendo a la vez que el lector lo que les ocurre.

Fidedigno: El que da una idea objetiva de la acción. La mayor parte de las veces es omnisciente y su voz es la de la tercera persona. El narrador **no fidedigno** no es digno de confianza y presenta una visión sesgada de los hechos. Típicamente narra la historia en primera persona.

narratario

El personaje o personajes a los que el narrador de un texto se dirige al narrar.

Ejemplos:

En el *Lazarillo de Tormes*, “vuestra merced.”

En “El alacrán de Fray Gómez” de Ricardo Palma, “el amigo y camarada Prieto.”

narrativa

Género literario basado en la narración: cuento, novela, leyenda, crónica, etc.

novela/libro de caballerías

Libro que narra las aventuras inverosímiles de un caballero andante que lucha contra toda suerte de gigantes, monstruos y enemigos humanos, principalmente para defender a su dama, proteger a los débiles, hacer el bien y alcanzar fama por sus hazañas. Las novelas de caballerías españolas más importantes son de los siglos XV y XVI.

En *Don Quijote de la Mancha* el protagonista creyó que los libros de caballerías reflejaban una realidad heroica que él quería emular. Por eso, en sus salidas don Quijote convirtió la realidad mundana en aventuras heroicas, imitó los hechos y hasta la lengua de los caballeros andantes y transformó a una humilde labradora en su dama, Dulcinea.

Cervantes menciona muchos libros de caballerías pero el que más influyó en don Quijote fue el *Amadís de Gaula*.

nudo

Término que describe el desarrollo de los hechos que se presentan en la exposición de una obra, las complicaciones que preceden al desenlace de la acción. Tradicionalmente se considera que las obras literarias tienen exposición, nudo, clímax y desenlace.

onomatopeya

Palabra o serie de sonidos que imitan el sonido de la cosa que describen. Es una figura retórica de dicción.

Ejemplo:

La moto ronroneaba entre sus piernas, y un viento fresco le chicoteaba los pantalones.⁴⁴
“La noche boca arriba” (Cortázar)

Special Focus: Writing About Literature

oxímoron

Figura retórica en la que se yuxtaponen dos términos de sentido contrario.

Ejemplos:

la música callada,

la soledad sonora⁴⁵

“Cántico espiritual” (San Juan de la Cruz)

nieve en llamas

Ancia (Blas de Otero)

parábola

Narración de un suceso fingido que a la vez se refiere a otra situación. Tiene propósito didáctico y muchas veces su finalidad es moral o ética.

Ejemplos:

Las parábolas bíblicas

paradoja

Contraposición de dos conceptos contradictorios que expresan una verdad. Se basa en una antítesis de significados. Es una figura retórica de pensamiento.

Ejemplos:

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

Mienten, Julia de Burgos. Mienten, Julia de Burgos.

La que se alza en mis versos no es tu voz: es mi voz

porque tú eres ropaje y la esencia soy yo.⁴⁶

“A Julia de Burgos” (Julia de Burgos)

La poeta es una sola persona, pero paradójicamente es dos, la que escribe los versos, los que la gente lee, pero a la vez, no es ella. Es su propia persona verdadera, a la cual no conoce la gente.

paralelo/paralelismo

Repetición de la misma idea o estructura—o sus opuestos—de una manera análoga en varios versos o en prosa.

Ejemplos:

En “La noche boca arriba” hay varios eventos paralelos, entre ellos:

1. los jóvenes que cargan al motociclista accidentado, boca arriba, hacia la ambulancia
2. los acólitos que cargan al moteca capturado, boca arriba, hacia la piedra del sacrificio

El niño la mira, mira.

El niño la está mirando.

...

El aire la vela, vela.

El aire la está velando.⁴⁷

“Romance de la luna, luna” (García Lorca)

También se puede decir que hay paralelismo en “Los dos abuelos” de Nicolás Guillén y en el soneto XXIII de Garcilaso en el uso de “En tanto que” en los cuartetos. Un ejemplo en prosa serían los destinos paralelos de Pinín y Cordera en “Adiós, Cordera” de Clarín.

pareado

Estrofa compuesta de dos versos de arte mayor, generalmente endecasílabos o alejandrinos, y con rima consonante. En los pareados de arte menor con frecuencia la rima es asonante.

parlamento

Relación larga de un personaje. Término teatral.

parodia

Una obra que imita otra en cuanto a contenido y estilo con el propósito de burlarse de ella.

Ejemplo:

En *Don Quijote de la Mancha* Cervantes parodia las novelas de caballerías.

perífrasis

Figura en que se emplean más palabras de las necesarias para expresar y eludir el nombre de una persona, cosa o concepto. Se sustituye al nombre por una cualidad suya. Es una especie de circunlocución o “rodeo de palabras.” Figura retórica de pensamiento.

Special Focus: Writing About Literature

Ejemplos:

Las piquetas de los gallos
cavan buscando la aurora.⁴⁸
“Romance de la pena negra” (García Lorca)
Se refiere al amanecer.

“La lengua de Cervantes”—el castellano

personaje

Representación de un tipo humano en una obra de literatura.

Personaje plano: Personaje escasamente desarrollado que se caracteriza por un solo rasgo o por pocos detalles.

Personaje redondo: Parece tener vida propia y suele evolucionar en el transcurso de la historia. Es complejo, muchas veces impredecible. Parece real.

personificación/prosopopeya

Figura retórica de pensamiento que consiste en atribuir cualidades humanas a seres inanimados o conceptos abstractos.

Ejemplos:

La iglesia gruñe a lo lejos
como un oso panza arriba⁴⁹
“La monja gitana” (García Lorca)

La primavera besaba
suavemente la arboleda,⁵⁰
Antonio Machado

Llama la tempestad con sus bramidos.⁵¹
“En una tempestad” (Heredia)

calzoncillos, toallas y camisas que lloran
lentas lágrimas sucias⁵²
“Walking Around” (Neruda)

perspectiva

Ver punto de vista.

poema

Tradicionalmente se refiere a obras de cierta extensión, aunque en los últimos años este término ha venido a sustituir a la palabra “poesía” para significar cualquier obra literaria escrita en verso. También hay poemas en prosa.

poesía (lírica, épica, narrativa)

Género literario que se propone expresar la belleza o el sentimiento por medio del lenguaje, generalmente sometido a la disciplina del verso.

Épica: Poema, generalmente largo, que cuenta las hazañas de un héroe. *Poema de mío Cid*.

Lírica: Expresa los sentimientos e ideas personales del poeta. Suele tener rima y utilizar una variedad de recursos poéticos.

Narrativa: Cuenta una historia y es generalmente más largo que un poema lírico. Los romances son ejemplos de poesía narrativa.

Pura: Intenta evitar los recursos poéticos. Como dice León Felipe en “Concepto de la poesía pura”: www.bauleros.org/poes.html.

polimetría

Empleo de diferentes formas métricas en un solo poema.

La polimetría es una característica del teatro del Siglo de Oro, como se puede ver en *El burlador de Sevilla*. La mayor parte de las ediciones de esta obra incluyen un cuadro de los metros que se emplean. También es polimétrico gran parte del teatro romántico y una parte importante de su poesía. Por ejemplo en “La canción del pirata”, Espronceda utiliza varios metros.

polisíndeton

Figura retórica de dicción que consiste en repetir las conjunciones sin que lo exija la sintaxis. Lentifica el ritmo y puede así alargar la frase o hacer más solemne la expresión. Es lo contrario de *asíndeton*.

Ejemplos:

Ser y no saber nada y ser sin rumbo cierto
y el temor de haber sido y un futuro terror . . . ⁵³
“Lo fatal” (Rubén Darío)

Special Focus: Writing About Literature

Piedra de llanto y de sangre,
venas y ojos entreabiertos,
y madrugadas vacías
y atardeceres de ingenio,
y una gran voz, fuerte voz,
despedazando el silencio.⁵⁴
“Balada de los dos abuelos” (Nicolás Guillén)

. . . se queda, como se quedan los lagos y las
montañas y las santas almas sencillas.
San Manuel Bueno, mártir (Unamuno)⁵⁵

prosa

Forma de expresión literaria, no sujeta a medida o cadencia como la poesía.

Ejemplos:
Cuentos, leyendas, ensayos, etc.

prosopeya

Ver *personificación*.

poema épico

Ver *epopeya*.

punto de vista

Representa el ángulo desde el cual se cuenta la historia. Aunque es normal que el autor utilice un solo punto de vista, un texto narrativo también se puede construir con varias perspectivas diferentes.

Para más información sobre este tema, ver los comentarios sobre *narrador*.

realismo mágico

Una forma de narrativa moderna en que se mezcla la representación del mundo real con elementos fantásticos o irracionales o hiperbólicos: la superstición, la magia, lo mítico, los sueños.

Ejemplo:
“El ahogado más hermoso del mundo” y “Un señor muy viejo con unas alas enormes,”
ambos de García Márquez.

redondilla

Estrofa de cuatro versos, normalmente octosílabos y con rima abba. Muy usada en el teatro del Siglo de Oro.

Ejemplos:

“Hombres necios que acusáis”

Sor Juana Inés de la Cruz

El burlador de Sevilla (Tirso de Molina), vv. 1–120, 191–278, etc.

registro

Modo en que el individuo adapta su habla a las circunstancias. Así, en una situación formal se usa un registro formal mientras que en una situación familiar se emplea un modo de expresar más informal y coloquial.

Ejemplos:

En el *Quijote*, cuando don Quijote imita el estilo de los libros de caballerías utiliza un registro altisonante. Hay varios ejemplos excelentes en I, ii, donde don Quijote imita tanto el registro culto escrito de estos libros (“Apenas había el rubicundo Apolo . . .”) como el oral (“¡Oh, princesa Dulcinea . . .”).

En “Adiós, Cordera” (Clarín) se puede comparar el registro de las partes narradas con el del diálogo, cuando hablan Rosa y Pinín..

relato

Sinónimo de cuento, cuento corto, narración.

retruécano

Juego de palabras, generalmente intercambiándolas de lugar en la frase. En el juego de palabras es muy frecuente la antítesis. Es una figura retórica de dicción.

Ejemplos:

En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento

y no mi entendimiento en las bellezas?⁵⁶

“¿En perseguirme, Mundo, qué interesas?” (Sor Juana Inés de la Cruz)

Ni son todos los que están, ni están todos los que son. (frase popular)

Un santo triste es un triste santo. (San Francisco de Sales)

Special Focus: Writing About Literature

rima

Identidad acústica de dos versos a partir de la última vocal acentuada. También existe la rima interior, poco frecuente.

Asonante (o **rima imperfecta**): Las vocales son idénticas a partir de la vocal acentuada, aunque conviene notar que cuando se trata de un diptongo no se tiene en cuenta la vocal débil. De esta manera riman *patria*, *alma* y *andanza*. En la poesía en lengua española predomina la rima asonante.

¡Fuego, fuego, que me quemo,	a
que mi cabaña se abrasa!	b
Repicad a fuego, amigos,	c
que ya dan mis ojos agua. ⁵⁷	b

El burlador de Sevilla (Tirso de Molina)

Consonante (o **rima perfecta**): A partir de la vocal acentuada de la última palabra, son idénticas las vocales y consonantes.

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo,	a
y más la piedra dura, porque ésta ya no siente,	b
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,	a
ni mayor pesadumbre que la vida consciente. ⁵⁸	b

“Lo fatal” (Rubén Darío)

romance

Poema narrativo octosílabo con rima asonante en los versos pares. En su origen los romances fueron compuestos y conservados oralmente pero en el siglo XVI se coleccionaron en romanceros y los poetas cultos empezaron a emplear la forma en sus propias composiciones.

Ejemplos:

“Romance de la pérdida de Alhama” y “Romance del Conde Arnaldos,” los dos anónimos, y el *Romancero gitano* de García Lorca

sátira

Obra de cualquier género que tiene el propósito de censurar, criticar o poner en ridículo.

Ejemplo:

“Vuelva Ud. mañana” (Larra)

serventesio

Cuarteto endecasílabo de rima consonante: **abab**. Es una variante del cuarteto.

símbolo

Una cosa que representa a otra. Por lo general se trata de un signo concreto que representa a algo abstracto.

Ejemplos:

En Lorca, la luna es un símbolo frecuente de la muerte.

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira mira.
El niño la está mirando.⁵⁹
“Romance de la luna, luna” (García Lorca)

El bastón de Bernarda Alba simboliza su autoridad.

símil

Figura que consiste en comparar dos cosas disimilares mediante las palabras *como*, *cual* o *semejante a*. La metáfora también tiene su origen en una comparación pero no se perciben los nexos y su sentido muchas veces es más complejo.

Ejemplos:

El ángel andaba arrastrándose por acá y por allá **como** un moribundo sin dueño.⁶⁰
“Un señor muy viejo con unas alas enormes” (García Márquez)

[. . .] **Cual** bandera
que invita a batallar, la llama roja
de la vela flamea. Las ventanas
abro, ya estrecho en mí. Muda, rompiendo
las hojas del clavel, **como** una nube
que enturbia el cielo, Cuba, viuda, pasa . . .⁶¹
“Dos patrias” (Martí)

sinalefa

Fenómeno por el que se cuenta como una sola sílaba la última de una palabra terminada en vocal y la primera de la siguiente si empieza por vocal. En los versos que están divididos en hemistiquios, la pausa de la cesura impide que haya sinalefa. La sinalefa es un aspecto muy común del español hablado.

Special Focus: Writing About Literature

Ejemplo:

Mien/tras /por /com/pe/tir/ con/ tu /ca/be/llo (11 sílabas poéticas)

o/ro/ bru/ñi/**do al** /Sol/ re/lum/**bra en**/ va/no, (11 sílabas poéticas)

mien/tras/ con/ me/nos/pre/cio en /me/**dio el** /lla/no (11 sílabas poéticas)

mi/ra/ tu/ blan/ca /fren/**te el** /li/lio/ be/llo;⁶² (11 sílabas poéticas)

Soneto CLXVI (Góngora)

sinécdoque

Tropo muy relacionado con la metonimia y la metáfora que consiste en dar a una cosa el nombre de otra con la que tiene una relación de inclusión. Con frecuencia, la sinécdoque alude al todo en vez de a la parte.

Ejemplos:

oro por *dinero*,

no tener techo (casa)

el pan nuestro de cada día (los alimentos)

tener la pluma fácil (no le cuesta escribir).

sinéresis

Unir dos vocales contiguas que generalmente se pronuncian separadas. Se hace para disminuir el cómputo métrico cuando el ritmo o rima lo requiere y se suele considerar una licencia poética. El fenómeno contrario, por el que se separan las vocales en sílabas distintas, es la diéresis.

Ejemplos:

pea / je en vez de **pe** / **a** / je

coar/ ta/ da en vez de **co** / **ar** / ta / da

sinestesia

Mezclar, unir o intercambiar sensaciones que proceden de distintos dominios sensoriales; describir un sustantivo en términos de una sensación.

Es muy recomendable leer el poema “Correspondances” de Baudelaire, que es un importante antecedente del empleo de la sinestesia en la poesía en lengua castellana. La sinestesia es muy frecuente en la poesía de Lorca, así como también en Juan Ramón Jiménez.

Algunos ejemplos del *Romancero gitano* de García Lorca:

¡Preciosa, corre, Preciosa,
que te coge el **viento verde!**
("Preciosa y el aire")⁶³

Verde que **te quiero verde.**
Verde viento. Verdes ramas.⁶⁴
("Romance sonámbulo")

Yunques ahumados sus pechos,
gimen **canciones redondas.**⁶⁵
("Romance de la pena negra")
(Aquí también hay un ejemplo de hipálage.)

De Lorca también es este ejemplo del *Poema del cante jondo*.

Tiene verdes los ojos
y **violeta la voz.**⁶⁶
"La Lola"

soliloquio

Ver *monólogo*.

soneto

Poema de catorce versos endecasílabos distribuidos en dos cuartetos y dos tercetos. El esquema más común es ABBA ABBA CDC DCD. También hay sonetos con otras combinaciones y, desde finales del siglo XIX, sonetos con alejandrinos o versos de arte menor.

Ejemplos:

Dos sonetos ejemplares son el XXIII de Garcilaso de la Vega y el CLXVI de Góngora. Véase también "¿En perseguirme, Mundo, qué intereses?" de Sor Juana Inés de la Cruz.

tema

La idea central de un texto, de lo que se trata en el texto. No se debe confundir con *argumento*.

tercero en discordia

Persona o circunstancia que interviene en una situación en que ya hay dos personas o posiciones opuestas. Suele servir para poner en marcha la acción en una obra o para mediar entre las dos posiciones. Es un término de uso general, no sólo literario.

Special Focus: Writing About Literature

terceto

Estrofa de tres versos.

Ejemplo:

Vencida de la edad sentí mi espada,
y no hallé otra cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de mi muerte.⁶⁷
“Miré los muros de la patria mía” (Quevedo)

tono

La actitud que muestra un autor ante la materia tratada en el texto.

Adjetivos de tono: Nostálgico, tierno, agresivo, irónico, burlesco, pomposo, sentimental

tópico

Lugar común, idea o técnica estilística que se repite mucho.

El *carpe diem* que figura en los sonetos de la lista de lecturas de AP es un tópico muy frecuente en la literatura. Algunos tópicos más son *memento mori*, *ubi sunt*, la vida es sueño, la fugacidad de la vida, la mujer morena símbolo de pasión y el paisaje como reflejo de los sentimientos.

tragedia

Obra de teatro en que un destino inevitable conduce al protagonista a un desenlace funesto al no conseguir sobreponerse a sus pasiones. La tragedia clásica acaba con la muerte del héroe, es decir, un ser superior a nosotros, e inspira horror y compasión. Modernamente, el protagonista de la tragedia puede ser de cualquier clase social y no se cumplen siempre los preceptos de Aristóteles con respecto a hamartia (pecado, error), hubris (engreimiento, orgullo, exceso de confianza en sí mismo), cataris o pathos.

García Lorca dijo que *La casa de Bernarda Alba* era un drama pero muchos críticos creen que esta obra es una tragedia.

Aunque en la época en que se escribió *El burlador de Sevilla* se llamó comedia, de acuerdo con la costumbre de llamar así todas las obras de teatro, hoy día algunos críticos opinan que es una tragedia.

trama

Estructura del argumento.

tropo

Empleo de las palabras en sentido figurado.

Los tropos que más se emplean son la metáfora, la metonimia y la sinécdoque. También son tropos la parábola, la sinestesia, la alegoría y otras figuras retóricas de significación.

verosímil, verosimilitud

Creíble, algo que podría ser verdad. *Verosimilitud* se refiere a la verdad poética de un texto, las cualidades que lo hacen parecer posible aunque no necesariamente real.

Los acontecimientos de la mayor parte de las lecturas del curso de AP son verosímiles. Las excepciones más notables se encuentran en algunos de los cuentos de García Márquez.

verso (llano, agudo, esdrújulo, libre, suelto, blanco)

La unidad de la versificación, cada una de las líneas que componen un poema y que están sometidas a cierta medida, ritmo y rima.

Llano o grave (paroxítono): Termina en una palabra llana, es decir, en una palabra en que el acento cae en la penúltima sílaba. Las palabras paroxítonas son las más frecuentes en español y por eso el verso llano es el más usado. Al contar las sílabas el número de sílabas gramaticales coincide con el número de sílabas poéticas.

Palabras llanas: tenían, aurora, negocio

Versos llanos (de Heredia, “En una tempestad”):

Lle-ga ya . . . ¿No le veis? ¡Cuál des-en-**vuel**-ve

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Su man-to a-te-rra-dor y ma- jes-**tu**-so

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

¡Gi-gan-te de los ai-res, te sa-**lu**-do . . . !⁶⁸

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Agudo (oxítono): La última palabra del verso se acentúa en la última sílaba y se cuenta una sílaba más.

Palabras agudas: **vol**ver, **cora**zón, **voluntad**

Special Focus: Writing About Literature

Versos agudos (Rubén Darío)

Ju-ven-tud, di-vi-no te-so-ro,

1 2 3 4 5 6 7 8 9

¡ya te vas pa-ra no vol-ver . . . !

1 2 3 4 5 6 7 8+1 = 9 sílabas poéticas

Cuan-do quie-ro llo-rar, no llo-ro,

1 2 3 4 5 6 7 8 9

y a ve-ces llo-ro sin que-rer.⁶⁹

1 2 3 4 5 6 7 8+1 = 9 sílabas poéticas

Esdrújulo (proparoxítono): Tiene el acento en la antepenúltima sílaba y se cuenta una sílaba menos.

Palabras esdrújulas: hablábamos, poético, estrépito

Versos esdrújulos:

Rosario Castellanos, “Autorretrato”:

la cor-te-za ru-go-sa de los ár-bo-les

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 – 1 = 11 sílabas poéticas

Sé que es o-bli-ga-to-rio es-cu-char mú- si-ca⁷⁰

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 – 1 = 11 sílabas métricas

Libre: No se sujeta a los postulados de la métrica. Puede coincidir o no con el número silábico de los demás versos. Ver “Oda a la alcachofa” (Neruda) y “Autorretrato” (Castellanos).

Suelto (o verso blanco): No rima con otros versos de la misma composición aunque mantiene su ritmo y medida. Los versos impares de los romances son versos sueltos. También se usa el verso suelto en muchas comedias del Siglo de Oro. Bastantes autores opinan que no hay diferencia entre el verso suelto y el verso blanco.

Ver los vv. 1045–1074 de *El burlador de Sevilla*, de Tirso de Molina; se trata del principio de la segunda jornada.

voz poética

El narrador o poeta en la instancia literaria, no necesariamente el autor. También se le llama hablante lírico.

zeugma

Una figura retórica de dicción que consiste en hacer intervenir en varias partes de una misma oración un término que aparece expresado en otra contigua y que se debe sobrentender en las otras. Con frecuencia, se trata de unir un verbo a dos sujetos, aún cuando desde el punto de vista gramatical se refiere a uno solo de ellos.

Ejemplo:

Y si es que vosotros, señores, venís con la misma intención que otros han venido, antes que paséis adelante en vuestras discretas persuasiones, os ruego que escuchéis el cuento, que no le tiene, de mis desventuras.⁷¹ (*Don Quijote de la Mancha*, I, xxvii)

Se refiere al relato (cuento) que no tiene fin, o cuenta, de mis desventuras.

Versos según el número de sílabas

Número de sílabas	Nombre	Usos y ejemplos
2	bisílabo	
3	trisílabo	
4	tetrasílabo	Poco frecuente. En las presas yo divido lo cogido por igual. ⁷² “Canción del pirata” (Espronceda)
5	pentasílabo	No se ve mucho en la poesía culta, aunque se emplea bastante en la poesía popular, a veces en combinación con versos de siete sílabas.
6	hexasílabo	Poco frecuente, aunque se ve bastante en romancillos y villancicos. A veces se mezcla con versos más largos. Tú me quieres alba; me quieres de espumas; me quieres de nácar. ⁷³ “Tú me quieres blanca”(Storni)

Special Focus: Writing About Literature

7	heptasílabo	<p>No es muy frecuente aunque se usa desde la Edad Media. Se ve bastante en el flamenco. También es frecuente su empleo en combinación con el endecasílabo. Acento obligatorio en la sexta sílaba.</p> <p>Huracán, huracán, venir te siento, Y en tu soplo abrasado Respiro entusiasmado Del señor de los aires el aliento.⁷⁴ “En una tempestad” (Heredia)</p> <p>Bajo el naranjo lava pañales de algodón. Tiene verdes los ojos y violeta la voz.⁷⁵ “La Lola,” <i>Poema del cante jondo</i> (García Lorca)</p>
8	octosílabo	<p>El verso más usado en la literatura en lengua castellana. Es el verso normal del romancero y de gran parte de la literatura popular. Entre los poetas del curso de AP lo emplean mucho Machado y Lorca. Tiene acento obligatorio en la séptima sílaba métrica.</p> <p>Paseábase el rey moro por la ciudad de Granada desde la puerta de Elvira hasta la de Vivarrambla.⁷⁶ “Romance de la pérdida de Alhama” (Anónimo)</p>
9	eneasílabo	<p>Algo difícil y relativamente poco usado en castellano. Tiene acento obligatorio en la octava sílaba y por lo general algún esquema rítmico para la distribución de los otros acentos del verso.</p> <p>Juventud, divino tesoro, ¡ya te vas para no volver! Cuando quiero llorar, no lloro . . . y a veces lloro sin querer.⁷⁷ Rubén Darío</p>

Special Focus: Writing About Literature

10	decasílabo	<p>Tiene acento obligatorio en la novena sílaba y suele dividirse en dos hemistiquios de cinco sílabas.</p> <p>“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.”⁷⁸ Rima XI (Bécquer)</p>
11	endecasílabo	<p>Es uno de los versos más usados en castellano, sobre todo en la poesía de tipo culto. Empleado en los sonetos del Renacimiento y el Barroco, es decir, los tres de la lista del curso de AP. Tiene acento obligatorio en la décima sílaba y diferentes esquemas de acentos en las demás sílabas; muchas veces hay una pausa hacia la mitad.</p> <p>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.⁷⁹ Soneto XXIII (Garcilaso)</p>
12	dodecasílabo	<p>Suele dividirse en hemistiquios, por lo general de 6+6 sílabas, aunque también se encuentran otras combinaciones.</p>
13	tridecasílabo	<p>Muy poco frecuente. Se ve en algunos poetas románticos.</p>

Special Focus: Writing About Literature

14	tetradecasílabo (alejandrino)	<p>Verso importante en la métrica española. Usado mucho en la Edad Media y luego por los poetas románticos. Se divide por lo general en hemistiquios de 7+7 sílabas.</p> <p>La princesa está triste . . . ¿Qué tendrá la princesa? Los suspiros se escapan de su boca de fresa, que ha perdido la risa, que ha perdido el color.⁸⁰ “Sonatina” (Rubén Darío)</p> <p>Me gustas cuando callas porque estás como ausente, y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca. Parece que los ojos se te hubieran volado y parece que un beso te cerrara la boca.⁸¹ Poema XV (Neruda)</p>
15	pentadecasílabo	Muy poco usado.

Fuentes de las citas

- ¹ Rodney T. Rodríguez, ed., *Momentos cumbres de las literaturas hispánicas* (Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004), 659.
- ² Rodríguez, 100.
- ³ Rodríguez, 719.
- ⁴ Rodríguez, 99.
- ⁵ Lope de Vega, *Antología lírica*, ed. Luis Guarnier (Madrid: Aguilar, 1964), 116.
- ⁶ Raquel Chang-Rodríguez y Malva E. Filer, eds., *Voces de Hispanoamérica* (Boston: Heinle and Heinle, 1996), 270.
- ⁷ San Juan de la Cruz, *El cántico espiritual*, ed. M. Martín Burgos (Madrid: Espasa-Calpe, 1952), 10.
- ⁸ Rubén Darío, *Cantos de vida y esperanza*, 3^a ed. (Madrid: Afrodisio Aguado, 1949), 57.
- ⁹ Rodríguez, 716.
- ¹⁰ Rodríguez, 555.
- ¹¹ Rodríguez, 542.
- ¹² Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, edición del Instituto Cervantes, tom. 1 (Barcelona: Instituto Cervantes, 1998), 51 (texto y nota 63).
- ¹³ Rodríguez, 643.
- ¹⁴ Rodríguez, 325.

- ¹⁵ Rodríguez, 639.
- ¹⁶ Rodríguez, 378.
- ¹⁷ Ángel del Río y Amelia A. del Río, *Antología general de la literatura española*, tom. 1 (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1960), 389.
- ¹⁸ *Abriendo puertas*, tom. 1 (Evanston, Illinois: McDougal Littell, 2003), 404.
- ¹⁹ Ana Colbert et al., *Azulejo* (Sandwich, Massachusetts: Wayside, 2002), 94.
- ²⁰ Del Río, 387.
- ²¹ Rodríguez, 668.
- ²² *Abriendo puertas*, 399.
- ²³ *Abriendo puertas*, 395.
- ²⁴ Colbert et al., 214.
- ²⁵ Colbert et al., 211.
- ²⁶ Colbert et al., 10.
- ²⁷ Colbert et al., 163.
- ²⁸ *Abriendo puertas*, 400.
- ²⁹ Colbert et al., 94.
- ³⁰ *Abriendo puertas*, 405.
- ³¹ *Abriendo puertas*, 391.
- ³² Rodríguez, 639.
- ³³ *Abriendo puertas*, 359.
- ³⁴ Cervantes, 76.
- ³⁵ *Abriendo puertas*, 399.
- ³⁶ Rodríguez, 706.
- ³⁷ *Abriendo puertas*, 332.
- ³⁸ *Abriendo puertas*, 326.
- ³⁹ *Abriendo puertas*, 378.
- ⁴⁰ *Abriendo puertas*, 408.
- ⁴¹ *Abriendo puertas*, 329–330.
- ⁴² Colbert et al., 30.
- ⁴³ *Abriendo puertas*, 324.
- ⁴⁴ Rodríguez, 884.
- ⁴⁵ San Juan de la Cruz, 12.
- ⁴⁶ *Abriendo puertas*, 390.
- ⁴⁷ *Abriendo puertas*, 319.
- ⁴⁸ *Abriendo puertas*, 320.
- ⁴⁹ *Abriendo puertas*, 322.
- ⁵⁰ Rodríguez, 639.
- ⁵¹ Colbert et al., 156.
- ⁵² Rodríguez, 735.

Special Focus: Writing About Literature

- ⁵³ *Abriendo puertas*, 374.
- ⁵⁴ Rodríguez, 719.
- ⁵⁵ Rodríguez, 593.
- ⁵⁶ Colbert et al., 148.
- ⁵⁷ Colbert et al., 113.
- ⁵⁸ *Abriendo puertas*, 374.
- ⁵⁹ *Abriendo puertas*, 318.
- ⁶⁰ Rodríguez, 953.
- ⁶¹ Colbert et al., 185.
- ⁶² Colbert et al., 93.
- ⁶³ Federico García Lorca, *Poema del cante jondo. Romancero gitano*, ed. Allen Josephs y Juan Caballero, 10^a ed. (Madrid: Cátedra, 1987), 228.
- ⁶⁴ *Abriendo puertas*, 329.
- ⁶⁵ *Abriendo puertas*, 320.
- ⁶⁶ García Lorca, 184.
- ⁶⁷ Colbert et al., 96.
- ⁶⁸ Colbert et al., 159–160.
- ⁶⁹ Colbert et al., 211.
- ⁷⁰ *Abriendo puertas*, 394–396.
- ⁷¹ Cervantes, 305.
- ⁷² Colbert et al., 163.
- ⁷³ Rodríguez, 555.
- ⁷⁴ Colbert et al., 159.
- ⁷⁵ García Lorca, 184.
- ⁷⁶ Rodríguez, 98.
- ⁷⁷ Rodríguez, 535.
- ⁷⁸ Rodríguez, 424.
- ⁷⁹ Colbert et al., 30.
- ⁸⁰ Chang-Rodríguez y Filer, 321.
- ⁸¹ *Abriendo puertas*, 404.

Contributors

Information current as of original publish date of September 2005.

About the Editor

Rita Goldberg is Dana Professor of Modern Languages and Literatures (Emerita) at St. Lawrence University (Canton, New York). She has been both a member and chair of the AP Spanish Development Committee, and, before undertaking a term as Chief Reader for the AP Spanish Exams, she was a Reader and Table Leader for AP Spanish Literature at the Reading. She is a moderator for the AP Spanish Electronic Discussion Group. Her professional interests include Golden Age literature, the *romancero*, the contemporary Spanish novel and theater, the pedagogy of teaching language and literature, and technology for teaching.

Bonnie Bowen has taught for 38 years, at every level from kindergarten to university, 30 of them full-time in California public secondary schools. Currently, she teaches Spanish at Ventura College. After graduating from the American School of Quito, founded by her parents, Bonnie began her university studies at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) in Quito. Her bachelor's degree is in Latin American studies and her master's is in Spanish-American literature, both of them from California State University, Fresno. She has received National Endowment for the Humanities fellowships at Brigham Young University, the University of Virginia, and the University of Oregon. She has led AP workshops and summer institutes for more than a decade and a half, and has been a Reader for the AP Spanish Literature Exam since 1995.

James S. Monk is the chair of the Foreign Languages Department at Ransom Everglades School (Coconut Grove, Florida), where he currently teaches the AP Spanish Language course. Before entering independent school education, Dr. Monk taught Spanish linguistics and literature for several years at the college level, most recently at the University of Virginia. Dr. Monk has reviewed workshop materials for AP Spanish Literature and has served as a Reader and a Table Leader for AP Spanish Literature at the AP Reading.

Special Focus: Writing About Literature

Gilda Nissenberg received her *licenciatura* from the Universidad Complutense in Madrid, Spain and a Ph.D. in Spanish literature from City University of New York. For the past 17 years she has taught all levels of Spanish in Miami-Dade County Public Schools, including the AP Spanish Language and Literature courses. She has served as an AP Exam Reader and Table Leader, as a College Board consultant at various AP workshops and summer institutes in the southern region, and on the test development committee for the SAT Subject Tests™ for Spanish. She has been a member of the Florida Teacher Certification Examination evaluating team for 15 years.

Rodney Rodríguez is chair of the Department of Modern Foreign Languages at Manhattan College (New York). He also chairs the test development committee for the SAT Subject Tests™ for Spanish. He has written extensively on nineteenth-century Spanish narrative and early twentieth-century poetry. His recent book, *Momentos cumbres de las literaturas hispánicas: Introducción al análisis literario* (Prentice Hall, 2004), includes all of the authors on the AP Spanish Literature reading list.

College Board Regional Offices

National Office

Advanced Placement Program
45 Columbus Avenue
New York, NY 10023-6992
212 713-8066
Email: ap@collegeboard.org

AP Services

P.O. Box 6671
Princeton, NJ 08541-6671
609 771-7300
877 274-6474 (toll free in the U.S. and Canada)
Email: apexams@info.collegeboard.org

AP Canada Office

1708 Dolphin Avenue, Suite 406
Kelowna, BC, Canada V1Y 9S4
250 861-9050
800 667-4548 (toll free in Canada only)
Email: gewonus@ap.ca

AP International Office

Serving all countries outside the U.S. and Canada
45 Columbus Avenue
New York, NY 10023-6992
212 373-8738
Email: apintl@collegeboard.org

Middle States Regional Office

Serving Delaware, District of Columbia, Maryland, New Jersey, New York, Pennsylvania, Puerto Rico, and the U.S. Virgin Islands
2 Bala Plaza, Suite 900
Bala Cynwyd, PA 19004-1501
866 392-3019
Email: msro@collegeboard.org

Contact Us

Midwestern Regional Office

Serving Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, North Dakota, Ohio, South Dakota, West Virginia, and Wisconsin

1560 Sherman Avenue, Suite 1001

Evanston, IL 60201-4805

866 392-4086

Email: mro@collegeboard.org

New England Regional Office

Serving Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island, and Vermont

470 Totten Pond Road

Waltham, MA 02451-1982

866 392-4089

Email: nero@collegeboard.org

Southern Regional Office

Serving Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, and Virginia

3700 Crestwood Parkway NW, Suite 700

Duluth, GA 30096-7155

866 392-4088

Email: sro@collegeboard.org

Southwestern Regional Office

Serving Arkansas, New Mexico, Oklahoma, and Texas

4330 South MoPac Expressway, Suite 200

Austin, TX 78735-6735

866 392-3017

Email: swro@collegeboard.org

Western Regional Office

Serving Alaska, Arizona, California, Colorado, Hawaii, Idaho, Montana, Nevada, Oregon, Utah, Washington, and Wyoming

2099 Gateway Place, Suite 550

San Jose, CA 95110-1051

866 392-4078

Email: wro@collegeboard.org