

## HOW TO READ A POEM

Ricardo J. Sola Buil  
Universidad de Alcalá

Quiero aclarar que el título de mi artículo es coyuntural más que inquisitivo, y, en realidad, me propongo describir una serie de consideraciones en torno a una propuesta cada vez más actual que consiste en «how to bring "literature" into the English classroom» (Macrae, 4-5). La proliferación de cursos, seminarios, proyectos de investigación, publicaciones, artículos, libros de texto, etc., que tienen como base programática dicho principio, hace necesario, a mi entender, que nos cuestionemos la funcionalidad de unos procedimientos didácticos que arrastran una manifiesta ambigüedad cara a los objetivos que pretenden alcanzar.

Los pasos que les invito a recorrer, lejos de ser complejos, quieren ser sencillos y asequibles desde el propio sentido común de nuestra reflexión. El primero de ellos parte del hecho cotidiano de la lectura: cuando el lector medio se halla ante un texto ordinario que debe entender y comprender tiene ante sí un reto; si el texto que se le ofrece es literario el reto se transforma en problema que debe resolver. Para abordar el reto el lector sólo precisa usar aquellos mecanismos lingüísticos, tanto sean de orden léxico, gramatical, sintáctico o semánticos, que le son necesarios para su propia conducta habitual y supervivencia. Es decir, acabamos de subir al avión. Delante de nosotros en el respaldo del asiento anterior encontramos unas instrucciones que nos indican qué hay que hacer con el chaleco salvavidas en determinadas circunstancias. Hemos de entenderlas bien porque si la emergencia se presenta podremos actuar correctamente y así, posiblemente, salvar la vida. Sin embargo, para resolver el problema que plantea el texto literario, al ser éste el resultado de un proceso en el que la figuración, la metáfora, la ambigüedad, etc., juegan un papel esencial, no son suficientes los mecanismos lingüísticos ordinarios que nos sirven bien para el caso anterior, sino que es preciso formar unos nuevos para ese propósito.

Decir que el lenguaje de cada día utiliza también recursos metafóricos y figurativos que según muchas escuelas críticas son propios y exclusivos del lenguaje poético (Brooks & Warren, 1976) no invalida la condición de «propiedad» aunque limite su

condición de «exclusividad». Por otra parte, en el caso del texto literario es difícil explicar la coordinación entre la «competence» y «performance» lingüística que es aceptable en la interacción de la lengua vulgar. De modo que es necesario establecer un dominio, y todo dominio está sometido a un proceso de aprendizaje en el que es preciso fijar bien los contenidos y los objetivos para no producir interferencias y bloqueos innecesarios.

Sin entrar a fondo aquí en toda la amplitud del análisis que alargaría y complicaría este artículo alejándonos de aspectos más prácticos, quiero dejar claro, al menos a nivel de reflexión, que hay diferencia entre ambos tipos de texto en el simple hecho de su formalización y coherencia como indica Riffaterre:

*By textuality I mean the complex of textual and semantic factors that characterize a self-sufficient, coherent, unified text and legitimize its forms, however aberrant they may be, by removing any hint of the gratuitous...(1)*

Lo que caracteriza es al mismo tiempo lo que distingue y hace singular del conjunto.

Junto a lo anterior un segundo paso y una segunda reflexión: todo hecho de habla, sea este oral o escrito, es un hecho de comunicación y la lengua realiza su función comunicativa gracias al hecho de que está constituida por elementos que guardan entre sí determinadas relaciones y que se definen precisamente en función de dichas relaciones (Lepschy, 27).

Estas relaciones que nos permiten identificar, caracterizar y singularizar al texto no son sólo intratextuales sino también exteriores tanto sean homo como heterotextuales. Este segundo presupuesto es obvio en el caso de las instrucciones del chaleco salvavidas que antes he mencionado; su relación la explica su utilidad. ¿Y el texto literario? Hasta aquí podemos deducir de nuestro discurso reflexivo que la literatura es un proceso de elaboración inicialmente lingüístico que adquiere un carácter especial, estético, cultural, etc., y está subordinado a unos códigos de interpretación estricta. Es también un proceso de comunicación. En consecuencia, la lectura de un poema deberá tener en cuenta las estrategias que se derivan de ambos condicionamientos, y que están directamente relacionadas e implicadas en todo proceso de lectura, en el caso del texto escrito.

Las instrucciones nos informan de unas medidas útiles que se deben aplicar en caso de accidente; el texto literario es un texto inútil desde esta perspectiva; pero se basa en unas relaciones y nos comunica unas experiencias, unas vivencias (Rosenblatt, 1938, 1983). Para tener acceso a dicha comunicación, entenderla y vivirla se necesita una información extraordinaria. Por esa razón no se llega a comprender muy bien el siguiente comentario (Macrae, 4):

*It is now clear that there has been a wide gap between what have come to be called referential materials (the kind of functional language learning content most course books teach) and representational materials (which involve imagination, interpretation, and the reader interacting with what is read). This is an application, in some senses, both of reader response criticism and of practical stylistics.*

El tono que utiliza el autor de la anterior cita es de atención y extrañeza pero lo cierto es que la distancia entre lo que el autor denomina «referential materials» y «representational materials» existe y es fundamental para entender la diversidad de textos en ambas áreas; por otra parte no creo que la estilística o la crítica basada en la respuesta del lector hayan venido a eliminarla.

Y este es el tercer paso al que quería llegar: no es lo mismo utilizar aplicaciones procedentes de la lingüística en el estudio y análisis del lenguaje literario para la mejor comprensión de su formalización estética y artística (Chapman, 1973; Fowler, 1977; Leech, 1981, entre otros) que utilizar textos literarios como instrumento para la enseñanza de la lengua; aunque ambas aplicaciones pueden ser correctas sus requisitos y objetivos obliga a que su metodología difiera. Por ello el punto de vista expresado por John Macrae y que cito a continuación parece un tanto desacertado e inapropiado:

*Usually «Literature» is seen as the province only of advanced students, and then probably only of those students who have a humanist bent or who are studying for a degree in language and literature. But now literature (with a small l) is coming to be seen as any imaginative text, with which a reader, at any level of language learning development, can interact. Doctors and lawyers, aircraft engineers and civil servants, businessmen and financiers are beginning to enjoy reading imaginative texts as part of language learning, without the inhibition-inducing sensation that «Literature» is being thrust upon them (Macrae: 4).*

Sin embargo y aún siendo arriesgado se requieren unas condiciones de lectura y a menos que se explique e introduzca adecuadamente el texto literario queda incompleto. En esta vía me atrevería a proponer las siguientes premisas generales de aproximación:

- 1.- un texto literario no puede ser «leído» aislado de su contexto, de sus referencias. Un poema narrativo sobre aventuras de caballeros del s XII requiere un conocimiento del período al que se refiere; de igual modo ocurre con un poema del siglo XX;
- 2.- un texto literario no puede ser «leído» aislado del contexto de su autor; su «perípeca» personal;
- 3.- y de su lector; i.e. las motivaciones;
- 4.- un texto no se puede leer aislado del contexto de otros textos.

Rosenblatt en su obra *Literature as Exploration* nos plantea con claridad la paradoja en la que habitualmente se incurre al «explorar» un texto literario, leer como experiencia, y no reconocer la imposibilidad de comprenderlo sin un adecuado marco de interpretación:

*Literature lends little comfort to the teacher who seeks the security of a clearly defined body of information. He does have «knowledge», of course. There are even those reassuring things called facts - facts about the social, economic, and intellectual history of the age in which literary works were written; facts about the responses of contemporary readers; facts about the author and his life; facts about the literary traditions he inherited; facts, even, about the form, structure, and method of the work. Yet all such facts are expendable unless they demonstrably help to clarify or enrich individual experiences of specific novels, poems, or plays. The notion of «background information» often masks much that is irrelevant and distracting (27).*

Ahora bien, la posición de Rosenblatt es tan arbitraria como arbitrario puede resultar indicar qué es relevante y qué es superfluo; incluso la propia experiencia del lector puede enmascarar una falsa interpretación o lectura.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y dentro de una propuesta metodológica, el primer paso lo constituye la elección del «input». Veamos a continuación los siguientes ejemplos que propongo. Los poemas están tomados de manera intencionada de una selección que Decuré propone en su artículo «Rediscovering poems», y me parecen buena muestra de lo descaminado que algunas veces resulta la transferencia precipitada de procedimientos:

#### MICE

*I think mice  
Are rather nice.  
Their tails are long,  
Their faces small,  
They haven't any  
skins at all.  
Their ears are pink,  
Their teeth are white,  
They run about  
the house at night.  
They nibble things  
They shouldn't touch  
And no one seems  
To like them much.  
But I think mice  
Are nice.*

Rose Fyleman

## NEGRO

*I am a Negro:*

*Black as the night is black,  
Black like the depths of my Africa.*

*I've been a slave:*

*Caesar told me to keep his door-steps  
clean.*

*I brushed the boots of Washington.*

*I've been a worker:*

*Under my hands the pyramids arose.  
I made mortar for the Woolworth  
Building.*

*I've been a singer:*

*All the way from Africa to Georgia  
I carried my sorrow songs.  
I made ragtime.*

*I've been a victim:*

*The Belgians cut off my hand in the  
Congo.  
They lynch me still in Mississipi.*

*I am a Negro:*

*Black as the night is black,  
Black like the depths of my Africa.*

Langston Hughes

La segunda fase la constituye la «exploración». Si reducimos ambos poemas a prosa, dicho ejercicio que tiene un valor puramente de experimento nos permite abordar las siguientes cuestiones:

a.- ¿qué función tiene la puntuación, y si es posible mantenerla por igual tanto en la versión poética como en la versión prosística?.

b.- ¿Qué relación existe entre la estructura o forma visual y su impresión auditiva?.

c.- ¿Qué papel juega el sonido en el efecto final del poema?.

d.- ¿Qué clase de repetición, si la hay, se produce? ¿Vocálica? ¿Consonántica?, y ¿cuál es su función estructural?.

e.- Cuestiones acerca de la regularidad o irregularidad rítmica. Si suponen las irregularidades rítmicas desviaciones del significado.

f.- Si el sonido y el ritmo son adecuados al tema. Si proporcionan el tono apropiado. Si los utiliza el poeta como soporte del significado.

g.- Hay «key-sounds» reforzando las «key words» y la fuerza del significado.

Y múltiples cuestiones más de carácter temático, formal, simbólico, figurativo, etc. Comprobemos el aspecto gráfico que ambos poemas ofrecen reducidos a prosa:

**MICE.** I think mice are rather nice. Their tails are long, their faces small, they haven't any skins at all. Their ears are pink, their teeth are white, they run about the house at night. They nibble things they shouldn't touch and no one seems to like them much. But I think mice are nice.

**NEGRO.** I am a Negro: Black as the night is black, black like the depths of my Africa. I've been a slave: Caesar told me to keep his door-steps clean. I brushed the boots of Washington. I've been a worker: Under my hands the pyramids arose. I made mortar for the Woolworth Building. I've been a singer: All the way from Africa to Georgia I carried my sorrow songs. I made ragtime. I've been a victim: The Belgians cut off my hand in the Congo. They lynch me still in Mississipi. I am a Negro: Black as the night is black, black like the depths of my Africa.

Nuestra primera impresión es auditiva, diferenciamos la fuerza rítmica del primer poema que le proporciona extraordinaria rapidez y vivacidad, frente a la lentitud y densidad sonora del segundo. Por otra parte, comprobamos que sigue manteniendo la reiteración de sonidos que le era característica en su forma versificada: mice/nice; long/small/all; white/night, etc, aunque en prosa pierde parte de su «eficacia» auditiva y visual; desde el punto de vista de la puntuación hallamos cierta dificultad para coordinar las sucesivas secuencias y el sonido no nos ayuda; tampoco el sentido, mensaje o significado que, en este caso, es totalmente irrelevante, a no ser que cambiáramos por completo la clave interpretativa considerando a «mice» como la alegorización de una categoría humana. El efecto es auditivo más que significativo a mi entender y es conveniente iniciar la aproximación con una lectura en voz alta por parte del profesor.

En el segundo caso observamos, por el contrario, que la formalidad poética es irrelevante desde el punto de vista fonético (comparado con el anterior) y la relevancia ha aumentado considerablemente en el área del significado y del contexto. La puntuación no tiene grandes dificultades ya que en ambos casos sigue unas pautas significativas marcadas ya claramente en el poema: negro - slave - worker - singer - victim - negro; la estructura circular señala el tono de impotencia que transpiran los versos y las palabras. Aquí el alumno no puede ni debe afrontar la lectura de este poema sin una adecuada introducción que le capacite para entender y, en la medida de lo posible, captar la experiencia que el poeta intenta transmitirnos.

La distancia entre ambos poemas es evidente y su utilización didáctica desigual. La afirmación programática del articulista de que «poems can serve various purposes: learning vocabulary, becoming sensitive to rhyme and rhythm and thus helping comprehension, grammatical purposes even», es aceptable pero no puede justificar la inclusión en un mismo bloque textos tan diferentes y lo que, a mi entender, es peor,

inclusión en un mismo bloque textos tan diferentes y lo que, a mi entender, es peor, trivializar la fecundidad estética y cultural del texto literario aplicando el mismo método indiscriminadamente entre ellos y entre otros textos ordinarios.

Así estaríamos en la tercera fase que plantea los requisitos metodológicos y que consiste, en primer lugar, en saber con certeza lo que nuestros alumnos quieren aprender y si lo están aprendiendo. Esto nos permitirá como profesores establecer una discriminación de objetivos y criterios y una selección adecuada de los textos en función de los mismos. Si queremos hacer hincapié en la sonoridad y en el ritmo, está claro que ambos poemas no procuran un mismo grado de eficacia.

A continuación entraríamos en la cuarta fase, la presentación. En primer lugar contextualizar el texto, es decir, no manejarlo en clase como si se tratara de un arma arrojadiza y evitar el grado de confusión que se genera en el alumno cuando se le propone la lectura de un poema. El profesor con una adecuada preparación debe abrir cuidadosamente el camino creando un inicial interés por el autor, su historia y la de su tiempo, la relevancia que la experiencia propuesta por el poeta tiene para el lector contemporáneo, etc; es decir tiene que elaborar en la expectativa del alumno el mismo tipo de ansiedad que surge cuando dos amigos hablan de una película o un viaje para convencer a un tercero de que les acompañe. Con ello también se ha conseguido antes que el profesor se enriquezca personalmente, algo que no debemos de olvidar nunca en cualquier proceso didáctico.

En segundo lugar se debe introducir el ámbito literario al que pertenezca el poema; es decir si se trata de animales enseñar al alumno el uso y función que éstos han tenido en la historia de la poesía de todos los tiempos. Algo que se puede simplificar si la selección de textos propuesta es coincidente, i.e. son todos poemas de animales. Con ello realizamos otro interesante ejercicio, el de la comparación textual que nos permite la concentración en determinados rasgos de significado pero que al estar vinculados a un soporte lingüístico refuerza el aprendizaje de ambos niveles por interacción. Se pone así de manifiesto también el grado de desviación que la palabra poética mantiene con relación a la palabra ordinaria.

En tercer lugar, cuando el alumno está suficientemente ambientado se procederá a la «lectura silenciosa» de los poemas, resaltando nuestra lectura conforme va progresando; es decir, qué impresiones sucesivas o alternativas nos causa, qué imágenes trae a nuestra mente, que expectativas despierta en nosotros, que recuerdos evoca, etc, todo eso y en qué orden:

a.- el punto de vista.

- clase de información que se nos da

- indicadores de lugar y tiempo
- indicadores de personas o caracteres
- indicadores sociales
- indicadores psicológicos, de percepción, sentimientos, etc.
- indicadores ideológicos

b.- los detalles significativos

c.- el «wandering viewpoint»

Luego se ponen en común todas esas reflexiones y juntos se discuten los factores, personales, culturales y literarios que determinan nuestra lectura.

Finalmente se introduce la última parte que consiste en la recapitulación y aprendizaje:

a.- conceptos, ideas, sentimientos, etc.

b.- palabras, frases, expresiones, etc.

c.- relación entre las palabras y conceptos en el poema.

d.- relación entre las palabras y conceptos del poema con otros textos literarios.

De esta manera se concluye en una visión global que trata de analizar los condicionamientos que la utilización de textos literarios en la enseñanza de una lengua (y, por tanto, de una segunda lengua) tiene para el profesor y el alumno. La alternativa que planteo consiste en abandonar la idea de que el texto literario, el poema, sirve como campo de pruebas sobre el que aplicar de modo indiscriminado modelos, clichés, procedimientos didácticos usados con textos convencionales, y sugerir, por el contrario, acciones que atiendan a las peculiaridades de la lectura literaria, en cuya dinámica hay terreno más que suficiente para ejercitar al alumno en la comprensión y uso de la lengua.

Finalmente y para terminar les propongo el análisis de estos dos poemas, uno del poeta romántico William Blake y otro del poeta inglés contemporáneo Ted Hughes. Ambos tienen como carácter central un animal; ambos tienen como tema central la fuerza, la agresividad y la violencia. Sin embargo, las implicaciones son diferentes en los dos y vienen, en parte, determinadas por el contexto en el que se producen: en el poema de Blake la admiración y elogio de la Naturaleza simbolizada en el tigre; en el caso de Hughes la determinación e inevitabilidad de esa misma Naturaleza:



## THE TIGER

*Tiger! Tiger! burning bright  
In the forests of the night,  
What immortal hand or eye  
Could frame thy fearful symmetry?*

*In what distant deeps or skies  
Burnt the fire of thine eyes?  
On what wings dare he aspire?  
What the hand dare seize the fire?*

*And what shoulder, and what art,  
Could twist the sinews of thy heart?  
And when thy heart began to beat,  
What dread hand? and what dread feet?*

*What the hammer? what the chain?  
In what furnace was thy brain?  
What the anvil? what dread grasp  
Dare its deadly terrors clasp?*

*When the stars throw down their spears,  
And watered heaven with their tears,  
Did he smile his work to see?  
Did he who made the Lamb make thee?*

*Tiger! Tiger! burning bright  
In the forests of the night,  
What immortal hand or eye,  
Dare frame thy fearful symmetry?.*

William Blake (Wright, 1968)

## HAWK ROOSTING

*I sit in the top of the wood, my eyes closed.  
Inaction, no falsifying dream  
Between my hooked head and my hooked feet:  
Or in sleep rehearse perfect kills and eat.*

*The convenience of the high trees!  
The air's buoyancy and the sun's ray  
Are of advantage to me:  
And the earth's face upward for my inspection.  
My feet are locked upon the rough bark,  
It took the whole Creation  
To produce my foot, my each feather:  
Now I hold creation in my foot.  
Or fly up, and revolve it slowly-  
I kill where I please because it is all mine.*

*There is no sophistry in my body;  
My manners are tearing off heads-*

*The allotment of death.  
For the one path of my flight is direct  
Through the bones of the living  
No argument assert my right:*

*The sun is behind me.  
Nothing has changed since I began.  
My eye has permitted no change.  
I am going to keep things like this.*

Ted Hughes

### OBRAS CITADAS

- Brooks, C. and Warren R.P. *Understanding Poetry*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Brumfit, C.J. and Carter, R.A. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 196.
- Carter, R. *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. London: George Allen & Unwin, 1984.
- Chapman, R. *Linguistics and Literature*. London: Macmillan, 1973.
- Decure, N. «Rediscovering Poems». *Forum*, 29, 3 (1991): 6-10.
- Fowler, R. *Linguistics and the Novel*. London: Methuen, 1977.
- Gajdusek, L. «Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How.» *TESOL Quarterly*, 22 (1988): 227-57.
- Hughes, T. *The Hawk in the Rain*. London: Faber & Faber, 1967.
- Leech, G. N., and M.H. Short. *Style in Fiction*. London: Longman, 1981.
- Lepschy, G. C. *La Lingüística Estructural*. Trans. Carlos Manzano. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1966. Barcelona: Anagrama, 1971.
- McKay, S. «Literature in the ESL Classroom». *TESOL Quarterly* 16 (1982): 529-36.
- McRae, John. «Taking Literature into the Foreign Language Classroom: A Survey of Practical Materials.» *Literature Matters*, 6 (1990): 4-5.
- Riffaterre, M. «Textuality. W.H.Auden's *Musé Des Beaux Arts*». *Textual Analysis. Some Readers Reading*. Ed. Mary Ann Caws. New York: The Modern Language Association of America, 1987.

Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. 4th ed. 1938. New York: The Modern Language Association of America, 1983.

Spack, R. «Literature, Reading, Writing, and the ESL Student». *TESOL Quarterly*, 19 (1985): 703-25.

Widdowson, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Wright, D., ed. *The Penguin Book of English Romantic Verse*. Harmondsworth: Penguin Books, 1968.