

Sobre el potencial didáctico de la poesía lírica. Enseñanza de la metáfora y la argumentación a partir de un soneto canónico

On the Didactic Potential of Lyric Poetry. Teaching Metaphor and Argumentation on the Basis of a Canonical Sonnet

José María Gil

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

josemaria@gilmdq.com

Resumen

En este trabajo se desarrolla una propuesta concreta para enseñar un soneto canónico de Luis de Góngora a alumnos hispanohablantes de la escuela secundaria. Aquí, la poesía lírica no se concibe como una actividad meramente complementaria de la enseñanza de la lengua, sino como una plataforma con un potencial didáctico formidable. En este sentido, el estudio pormenorizado de un poema lírico puede permitir la comprensión de tres cuestiones fundamentales: (i) qué es y qué puede significar una metáfora, (ii) cómo se organiza y cómo funciona un texto argumentativo y (iii) por qué ciertos textos complejos (como este de Góngora) son altamente valorados. Se sugiere también que es necesario un desarrollo didáctico como el que aquí se exhibe para que los adolescentes pasen del estadio de la lectura compulsiva (difícil y penosa) al de la lectura placentera (difícil pero agradable).

Palabras clave

Poesía, lectura, Didáctica, Metáfora, Argumentación

Abstract

In this work, it is developed a concrete proposal to teach a canonical sonnet by Luis de Góngora to Spanish-speaking high school students. Here, lyrical poetry is not conceived as a merely complementary activity to language teaching, but as a platform with a formidable didactic potential. In this sense, the detailed study of a lyric poem can allow the understanding of three fundamental issues: (i) what a metaphor is and what can it mean; (ii) how an argumentative text is organized and how it works; (iii) why certain complex texts (like this one by Gongora) are highly valued. It is also suggested that a didactic development such as the one displayed here is necessary for adolescents to move from the stage of compulsive reading (difficult and painful) to that of pleasant reading (difficult but enjoyable).

Keywords

Poetry, Reading, Didactics, Metaphor, Argumentation

Introducción: sobre el potencial didáctico de la poesía lírica en el aula

La poesía lírica puede ser un excelente medio para entrar en contacto con la creatividad lingüística, con el uso estético del lenguaje, con la multiplicidad de sentidos. La poesía lírica constituye «una fuente imprescindible de aprendizaje tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural»¹. También es razonable esperar que el aprendizaje de la poesía lírica contribuya a que los estudiantes accedan a una educación literaria amplia y a una cultura general compleja.² En esta línea, esa «cultura general» sirve no solo para entender o disfrutar del arte literario, sino también para entender los más variados conceptos de un mundo cada vez más complejo.

Así, el estudio de textos líricos no es una actividad complementaria, sino un recurso fundamental con una enorme potencialidad didáctica. Esta concepción de la poesía lírica en términos educativos viene siendo resaltada de forma continua y consistente, no solo para la enseñanza de la lengua materna,³ sino también para la enseñanza de lenguas extranjeras.⁴

La propuesta que aquí se expone está pensada para alumnos hispanohablantes de alguno de los últimos años de la escuela secundaria. En este contexto debe reconocerse que enfrentamos una poderosa tensión dialéctica. Debido a las mismas razones por las cuales la poesía lírica tiene un enorme potencial didáctico, su tratamiento en el aula también resulta muy difícil. En efecto, el proceso de enseñanza y aprendizaje de textos líricos constituye un arduo desafío para quienes enseñan y para quienes aprenden.

Tomemos un ejemplo que permita observar cuán complejo es este reto. Releamos un poema clásico que podría estudiarse en alguno de los años superiores de la escuela

¹ SÁNCHEZ GARCÍA, R. y LANSEROS SÁNCHEZ, R., «Uso didáctico de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Lectura y aplicación de un poema de Eloy Sánchez Rosillo al nivel avanzado de EEOOII», *Lenguaje y textos*, 45 (2017), pp. 101-111, p. 102.

² CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, M. y MARTOS GARCÍA, A., «El laberinto de la educación literaria (o la orquesta del Titanic): cuestiones metodológicas», *Lenguaje y textos*, 43 (2016), pp. 1-6, p. 5.

³ COLLIE, J. y SLATER, S., *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge, RU: Cambridge University Press, 2002. PRADO ARAGONÉS, J., *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004. LÓPEZ CASANOVA, M., *Enseñar literatura: fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 2005. SANZ PASTOR, M., «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto», *Carabela*, 59 (2006), pp. 5-23. GALLARDO ÁLVAREZ, I., «La poesía en el aula. Una propuesta didáctica», *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 2 (2010), pp. 1-28. BALLESTER ROCA, J. e IBARRA RIUS, N. «La poesía en la educación lectora y literaria», *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 72 (2016), pp. 8-15.

⁴ BALLESTER BIELSA, M., «Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo», *Carabela*, 48 (2000), pp. 65-83. SELL, J. P. A. «Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom?», *Encuentro*, 15 (2005), pp. 86-93. ALBALADEJO GARCÍA, M., «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica», *Marco ELE*, 5 (2007), pp. 1-51. SANTAMARÍA BUSTO, E., «Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de ELE», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24 (2012), pp. 433-472. SÁNCHEZ GARCÍA, R. y LANSEROS SÁNCHEZ, R., «Uso didáctico de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Lectura y aplicación de un poema de Eloy Sánchez Rosillo al nivel avanzado de EEOOII», *Lenguaje y textos*, 45 (2017), pp. 101-111.

secundaria, el conocido soneto de Luis Góngora “Mientras por competir con tu cabello”, de 1582.

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

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

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

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

Después de una primera o aun de una segunda lectura, las reacciones de los estudiantes van por lo general del rechazo al espanto, de la indiferencia a la incomprensión. A algunos hasta les parece escrito en una lengua vagamente entendible, pero extraña. Muchos se animan a lanzar acusaciones como estas: «no tiene sentido», «no se entiende», «es ridículo/es inútil/es raro», «(ya) nadie habla así», «está escrito en otro idioma».

Dichas acusaciones permiten advertir una de las mayores dificultades para enseñar poesía. Por lo general, los estudiantes no valoran los textos de un modo más o menos análogo al de los docentes lectores. En efecto, el soneto de Góngora conmueve, entusiasma, o simplemente le gusta al docente que, por vocación o pasión, enseña poesía. Sin embargo, por lo general, y más allá del proclamado placer por la lectura, a los docentes nos cuesta hallar estrategias que les permitan a los alumnos entender de qué se trata el poema. Muchas veces también nos cuesta hallar estrategias para hacerles ver por qué creemos que ese texto merece algún tipo especial valoración, tal vez análogo o aun superior

a la de la letra de una canción de Maluma o a los mensajes de las *celebridades* que se replican en Twitter e Instagram.

Durante los clases de Literatura insistimos razonablemente en que los textos no tienen un significado único y en que la vaguedad o la polisemia son recursos deliberados en la poesía y que su fin bien puede ser causar agrado, evocar belleza, conmover, promover el asombro, incluso provocar. Pero lo que de hecho ocurre es que, cuando tienen la oportunidad de leer un poema tradicional o canónico como el de Góngora, a los adolescentes no les resulta sencillo o interesante siquiera encontrar *algún* significado.

En cierta forma, este panorama resulta alentador porque justifica nuestra tarea. Si hacemos un buen trabajo, los adolescentes podrán llegar a entender qué significa el poema y por qué se lo considera valioso. Enseñar y aprender poesía son, pues, tareas complementariamente difíciles. En este sentido Ramírez Molina⁵ señala que según muchos estudiantes del nivel secundario la poesía se reduce a «encontrar métrica, rima y figuras literarias», y que casi nunca se trata «el sentido del texto o de la interpretación». Aun para el caso del español como lengua extranjera, docentes y alumnos «continúan viendo al poema como un texto difícil, excesivamente elaborado, artificioso y poco rentable pedagógicamente»⁶.

Pero no debemos amedrentarnos. El esfuerzo por enseñar y aprender textos líricos tiene mucho valor porque contribuye de forma vital al desarrollo de la competencia lectora y, luego, de la competencia literaria, la cual puede entenderse como «hábitos de lectura» que van forjando la «capacidad de disfrutar y comprender distintos textos»⁷.

Como suele ocurrir, en la dificultad de la empresa también yacen la recompensa y hasta el placer, porque la poesía «incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, además de estimular nuestra imaginación, nuestra inteligencia y nuestra capacidad de lenguaje»⁸. En efecto, un texto lírico involucra un fuerte predominio de al menos dos de las conocidas funciones básicas del lenguaje en términos de Jakobson (1960)⁹, la función poética y la función emotiva. En el caso del poema de

⁵ RAMÍREZ MOLINA, C., «Estrategias metodológicas usadas por docentes de séptimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios», *Filología y Lingüística*, 32, 2 (2006), pp. 87-106, p. 96.

⁶ SANTAMARÍA BUSTO, E., «Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de ELE», *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24 (2012), pp. 433-472, p. 454.

⁷ LOMAS, C. y MIRET, I., *La educación poética*, Barcelona. Grao, 1999, p. 9.

⁸ BARRIENTOS, C., «Claves para una didáctica de la poesía». *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 19 (1999), pp. 17-34, p. 20.

⁹ JAKOBSON, R., «Lingüística y poética», en *Ensayos de Lingüística General*, Barcelona, Seix Barral, 1960, pp. 347-395.

Góngora, aquí tratado, también es predominante la función apelativa, de lo que se hablará más adelante cuando se desarrolle el tema de la argumentación.

Así, para empezar, puede explicárseles a los alumnos cómo en el poema coexisten la función poética, que gira en torno al mensaje mismo, y la función emotiva, que se orienta a los sentimientos del emisor.¹⁰ La presencia de la función emotiva es tan poderosa en este caso que hasta rivaliza con el dominio de la función poética. La poesía es el género literario que permite a veces «expresar lo inexpresable»¹¹.

Sobre la tensión entre la función emotiva y la función poética

La provocadora y a la vez placentera tensión entre la función emotiva y la función poética se ve expresada en «Arte poética», de Borges.¹² Se numeran las estrofas para facilitar la lectura de la explicación que sigue.

- 1 Mirar el río hecho de tiempo y agua
 Y recordar que el tiempo es otro río,
 Saber que nos perdemos como el río
 Y que los rostros pasan como el agua.

- 2 Sentir que la vigilia es otro sueño
 Que sueña no soñar y que la muerte
 Que teme nuestra carne es esa muerte
 De cada noche, que se llama sueño.

- 3 Ver en el día o en el año un símbolo
 De los días del hombre y de sus años,
 Convertir el ultraje de los años
 En una música, un rumor y un símbolo,

- 4 Ver en la muerte el sueño, en el ocaso
 Un triste oro, tal es la poesía

¹⁰ Lazar, G., *Literature and Language Teaching*, Cambridge, RU, Cambridge University Press, 1993. KRAMSCH, C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1993. GOODRICH, R., «On Poetic Function: Jakobson's Revised "Prague" Thesis», *Literature & Aesthetics*, 7 (1997), pp. 54-66. MANOLIU, M., «Functions of Language and Elements of Poetry», *International Journal of Communication Research*, 7, 1 (2017), pp. 58-62.

¹¹ NÚÑEZ RAMOS, R., «Métrica, música y lectura del poema», *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 10 (2001), pp. 315-337, p. 315.

¹² BORGES, J. L., *Obras Completas, 1923-1974*, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 843.

Que es inmortal y pobre. La poesía
Vuelve como la aurora y el ocaso.

- 5 A veces en las tardes una cara
Nos mira desde el fondo de un espejo;
El arte debe ser como ese espejo
Que nos revela nuestra propia cara.
- 6 Cuentan que Ulises, harto de prodigios,
Lloró de amor al divisar su Ítaca
Verde y humilde. El arte es esa Ítaca
De verde eternidad, no de prodigios.
- 7 También es como el río interminable
Que pasa y queda y es cristal de un mismo
Heráclito inconstante, que es el mismo
Y es otro, como el río interminable.

La pobreza elemental de la rima (palabras que riman con sí mismas en A-B-B-A) es un recurso desafiante que ayuda a entender uno de los planteos fundamentales del texto: la poesía es esencialmente simple y permanece porque nos permite expresar sentimientos e ideas que son inherentes a nuestra condición humana.

Esos temas (emotivos y poéticos a la vez), que nos seguirán obsesionando mientras siga existiendo la especie humana, aparecen expresados en cada una de las siete estrofas del poema de Borges:

- 1 El tiempo es eso que nos consume, pero estamos hechos de tiempo.
- 2 La vigilia también puede ser un sueño y el sueño de cada noche evoca el sueño final e inevitable (ya sabemos cuál es).
- 3 Un año o un día son como la vida entera.
- 4 Las metáforas no son tantas. Por ejemplo, el sueño es la muerte (¡ya se ha dicho!), el sol es oro. Por ello la poesía permanece, va y viene siempre, como los amaneceres y los ocasos.

- 5 Así como el espejo representa la imagen de nuestra propia cara, la poesía representa lo que somos: nuestro estupor por el paso del tiempo, nuestra angustia ante el último sueño.
- 6 Lo que quedó en Ulises fue el deseo (que pudo cumplir) de volver a la sencillez de su casa. De modo comparable, lo que queda de la poesía no son los artificios, sino los temas eternos que sabe tratar.
- 7 La poesía es paradójica como el río de Heráclito, que es el mismo pero cambia. A nosotros nos pasa lo mismo que al río. Y que a la poesía.

El soneto como forma clásica pertinente

El soneto es una forma clásica que resultará muy posiblemente ajena a la mayoría de los estudiantes. Pero uno de los objetivos de los alumnos, en el aprendizaje de la lengua y la literatura, es entender textos complejos a los cuales no estarán expuestos en sus interacciones cotidianas, fuera de la escuela. La elección de este soneto Góngora, entonces, tiene sentido.

En «La supersticiosa ética del lector» dice Borges que:

«no hay un escritor métrico, por casual y nulo que sea, que no haya cincelado su soneto perfecto, monumento minúsculo que custodia su posible inmortalidad, y que las novedades y aniquilaciones del tiempo deberán respetar. Se trata de un soneto sin rípios, generalmente»¹³.

Ese carácter representativo y testimonial del soneto es en buena parte explicado por la semióloga Rebekka Lotman,¹⁴ cuyo trabajo da buena cuenta de la complejidad y el potencial de la estructura misma del soneto, que atraviesa la historia y las lenguas de Occidente. Destaca que hay dos vías semióticas por medio de las cuales se despliegan la dinámica y la apertura características del soneto. En primer lugar, está la producción de sentido en términos sincrónicos. Cada soneto en particular establece relaciones intertextuales con

¹³ BORGES, J. L., *Obras Completas, 1923-1974*, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 203.

¹⁴ LOTMAN, R., «Sonnet as Closed Form and Open Process», *Interlitteraria*, 18, 2 (2013), pp. 317-334.

otros sonetos, por lo cual su significado queda abierto de una forma mucho más evidente que en la producción de significado en el verso libre.

En segundo lugar, y en términos diacrónicos, cada soneto se entiende en virtud de su estructura canónica, pero también en virtud de la necesidad de ofrecer nuevos significados. Rebekka Lotman agrega que la naturaleza dinámica y abierta del soneto radica no solo en los procedimientos de cada soneto en particular, sino también en la persistencia del soneto en diferentes lenguas y culturas a lo largo de casi ochocientos años, todo lo cual hace que las interpretaciones resulten diversas y polisémicas.

Paradójicamente, a causa de las reglas métricas y rítmicas que debe cumplir, a causa de esas limitaciones o restricciones, el soneto termina siendo una forma siempre abierta. «Se trata de un fenómeno dinámico en alteración permanente»¹⁵. Así, uno de los motivos que explican la popularidad y la vigencia del soneto pueden encontrarse en su estructura ingeniosa, en su asimétrica estructura bipartita, que siempre parece evocar, además de los significados poéticos y emotivos, una interpretación argumentativa.¹⁶ En efecto, una razón fundamental por la que el soneto sigue siendo atrayente y significativo en nuestros días es su ilimitado potencial para la renovación.

Aunque podrían haberse tomado muchos otros ejemplos, la elección de este conocido texto de Góngora no es aleatoria ni arbitraria. Además de que puede entrar en una lista de «clásicos», son atendibles las siguientes razones:

- i. Es un poema representativo de un autor importante en el que aparecen los viejos, conocidos e inagotables temas de *tempus fugit* y *carpe diem*.
- ii. El texto permite explicar de qué se trata la metáfora.
- iii. El poema de Góngora da lugar a que se explique la estructura de la argumentación.
- iv. El texto les puede mostrar a los adolescentes que el intento de conquistar a la persona amada o deseada no es algo nuevo que justa y precisamente ellos hayan descubierto hace poco sobre la faz de la tierra.

¹⁵ LOTMAN, *op. cit.*, p. 322.

¹⁶ EDMONDSON, P. y WELLS, S., *Shakespeare's Sonnets*, Oxford, Oxford University Press, 2004. BREGMAN, D., *The Golden Way. The Hebrew Sonnet during the Renaissance and the Baroque*, Tempe, Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies, 2005. BURT, S. y MIKICS, D., *The Art of the Sonnet*, Cambridge, EE.UU., Harvard University Press, 2010. COUSINS, A. D. y HOWARTH, P. (eds.), *The Cambridge Companion to the Sonnet*, Cambridge, RU, Cambridge University Press, 2011.

De las metáforas de uso cotidiano a las metáforas de Góngora

Se ha dicho ya que los dictámenes de los estudiantes después de enfrentarse a un poema lírico canónico no son por lo general elogiosos. Muy jóvenes y muy espontáneos, algunos de ellos no experimentan remordimiento de ninguna clase cuando dicen que el poema es «malísimo» o, directamente, que «no tiene sentido». Uno, docente, que ya no es tan joven ni tan espontáneo, puede sentir una vaga mezcla de resignación y fastidio porque los chicos desprecian abiertamente y sin complejos lo que uno tiene en altísima estima. No hemos empezado de la mejor manera.

En su prólogo al *Fausto* de Estanislao del Campo, Borges señala que obras que fingen defender cosas indefendibles, como *Elogio de la locura*, presuponen épocas razonables, tan ajenas a la locura que les divierte que alguien pueda vindicar un mal. Se pregunta Borges lo siguiente: «¿Qué pensaríamos de épocas en las que hubiera que probar con dialéctica rigurosa que el agua es superior a la sed y que la luna merece que todos los hombres la miren, siquiera una sola vez antes de morir?»¹⁷. La conclusión de Borges es que, en Argentina, en nuestra época, un prólogo de *Fausto* debe ser una defensa de *Fausto*.

Dejemos para otra ocasión un artículo dedicado exclusivamente a defender, con dialéctica rigurosa, que vale la pena que los chicos aprendan a leer poemas. Sobre la base de lo expuesto hasta aquí, tal vez se puedan aceptar dos ideas elementales:

- a. Aprender a leer poesía no es una empresa inútil.
- b. Enseñarles a leer poesía los chicos es una de las varias responsabilidades de los docentes de Lengua y Literatura.

El estudio de la metáfora es un buen punto de partida para tratar el soneto «Mientras por competir con tu cabello». Como bien sabemos, la metáfora no es exclusiva del «lenguaje poético», sino que forma parte constitutiva del habla de todos los días y hay una larga tradición en el estudio de las metáforas de uso cotidiano. En este sentido, uno de los trabajos fundacionales es el conocido libro *Metaphors We Live By* de George Lakoff y Mark Johnson.¹⁸

Efectivamente, en cafés, plazas, transportes públicos, bares, estadios de fútbol, mercados, usamos muy comúnmente expresiones que se refieren a otra cosa por medio

¹⁷ BORGES, J. L., *Obras Completas, 1975-1988*, Buenos Aires, Emecé, 1996, p. 32.

¹⁸ LAKOFF, G. y JOHNSON, M., *Metaphors We Live By*, Chicago, The University of Chicago Press, 1980.

de una trasposición por analogía.¹⁹ Así, por ejemplo, usamos expresiones que se refieren a peleas o batallas para evocar debates, discusiones, posiciones ideológicas y políticas, etc.:

- (1) La televisión de Irán **atacó** al gobierno de Mauricio Macri. Fuente ejemplo 1
- (2) Netanyahu califica de **indefendible** la propuesta de Obama sobre las fronteras de 1967. El primer ministro israelí reacciona con dureza al discurso del presidente de EE.UU. Fuente ejemplo 2
- (3) Gadea **apuntó sus cañones** en contra de Ciudadanos por la Libertad y el Partido de Restauración Democrática. Fuente ejemplo 3
- (4) Mario Kempes **destrozó** a Maradona en Twitter por hacer campaña en Venezuela. El cordobés dijo que Diego está «avergonzando» a los argentinos por unos cuantos millones de dólares. Fuente ejemplo 4
- (5) La **resistencia** a la crítica es, efectivamente, otra importante habilidad. Es una habilidad que muy pocos desarrollan, pero que es esencial para relacionarse. Fuente ejemplo 5
- (6) Maximiliano Guerra **le tiró con todo** a Alberto Fernández. Fuente ejemplo 6
- (7) El ministro de Educación, tras una polémica, **cedió y retiró** la **campaña** partidista en las escuelas. Fuente ejemplo 7

En buena parte de las lenguas y las culturas de Occidente, las discusiones o los debates se conciben como una pelea, una batalla o guerra. Tengamos en cuenta por ejemplo que es normal creer que una discusión «se gana» o «se pierde» y que las premisas, razones de un argumento «se atacan» o «se defienden». También, en buena parte de las lenguas de Occidente, hay proverbios o frases hechas que comparan el tiempo con el dinero o con objetos materialmente valiosos:

- (8) el tiempo es oro
- (9) Time is money
- (10) Il tempo è denaro
- (11) Le temps, c'est de l'argent
- (12) Zeit ist Geld
- (13) Tempo é dinheiro
- (14) χρόνος είναι χρήμα
- (15) время – деньги

¹⁹ AMIN, T. G., «Conceptual Metaphor and the Study of Conceptual Change: Research Synthesis and Future directions», *International Journal of Science Education*, 7, 5-6 (2015), pp. 966-991.

El tiempo, aquello de lo que estamos hechos, aquello cuyo paso nos va acercando al final tan sabido, se compara con un bien material. De manera diferente, en «Nueva refutación del tiempo», Borges²⁰ lo compara con un río, con un tigre y con un fuego:

«El tiempo es la sustancia de que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego».

Por su parte, en el uso cotidiano, otra vez, resulta común afirmar que hay «buenas formas de invertir el tiempo» y aunque al tiempo se lo puede «ahorrar», «prestar», «robar», «perder», «ganar».

Como han señalado Lakoff y Johnson la metáfora que consiste en equiparar al tiempo con el dinero es una relación conceptual que aprendemos con el lenguaje. Diferente sería nuestra cultura si concibiéramos al tiempo como un río que nos arrebató, en el sentido Borges. Ocurre algo similar con la metáfora que compara las discusiones con las batallas. Diferente sería nuestra cultura si concibiéramos los debates como un baile, por ejemplo. Así las cosas, hay muchas otras metáforas de uso cotidiano: los pensamientos se comparan con (la solidez de) los edificios, el tiempo con el dinero, el desarrollo escolar o laboral con una competencia deportiva (una carrera).

Ahora bien, las metáforas de un poema como el soneto de Góngora no son parte del habla cotidiana de los adolescentes. Al enseñar los poemas en el aula podemos hacer hincapié en que la metáfora constituye el caso típico de «uso figurado» del lenguaje.

Podemos explicar que una persona hace un uso figurado del lenguaje en casos donde *dice* una cosa pero *quiere decir* otra. Si alguien dice, con alguna intención poética, que «llora el cielo» está *queriendo decir* «llueve». He aquí un caso típico de uso figurado porque el cielo no es una persona que tenga la capacidad de llorar. Lo contrario del «uso figurado» sería el «uso literal». Podemos afirmar que en el uso literal hay coincidencia entre lo que se dice y lo que se quiere decir. En definiciones muy sencillas, que podrían usarse para la presentación del tema:

Uso literal del lenguaje: lo que se dice = lo que se quiere decir.

(El hablante dice «llora el niño» y quiere decir que en efecto «llora el niño»).

Uso figurado del lenguaje: lo que se dice ≠ lo que se quiere decir.

²⁰ BORGES, J. L., *Obras Completas, 1923-1974*, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 771.

(El hablante dice «llora el cielo» y quiere decir que «está lloviendo»).

Como se sabe, la expresión *metáfora* proviene del griego *meta* (prefijo que significa «cambio») y de *feréin* (llevar, trasladar). Esta vez la etimología de la palabra puede contribuir a entender su significado: La metáfora «lleva un cambio» en el significado de las palabras. Por ejemplo, un amigo en problemas nos dice: «No sé qué camino seguir» y ni siquiera pensamos que nuestro amigo es un caminante ante senderos que se bifurcan. Dice «no sé qué camino seguir», pero está queriendo decir «no sé qué voy a hacer en el futuro».

La metáfora constituye, pues, el ejemplo clásico de un tropo o transposición, es decir, de un cambio de significado. ¿Cómo se da ese cambio de significado? La metáfora supone una comparación o analogía. En los ejemplos anteriores se comparan cosas que presentan algún parecido. La lluvia se parece al llanto (ambos son líquidos que caen), por eso el llanto del cielo puede ser la lluvia. Lo mismo ocurre con la vida y un camino. La idea de sendero que se transita se asocia a la de una vida que transcurre. En síntesis, la metáfora supone la idea de analogía, similitud o parecido, por lo cual puede definírsela como «transposición por analogía». Parece que un desarrollo de este tipo podría resultar productivo para estudiantes del nivel medio.

Una vez que hubimos expuesto que la metáfora no es en absoluto ajena al uso diario del lenguaje podemos afrontar el reto de las metáforas en un texto poético. Uno de los primeros pasos para enseñar un poema como el de Góngora es el «trabajo léxico», la búsqueda y la explicación de palabras desconocidas y arcaísmos. (Demos por hecho en alguna etapa previa el análisis de la métrica y la rima). Tal vez sea necesario, entonces, que los estudiantes busquen en el diccionario el significado de expresiones como *lozano*, *bruñido*, *viola*.

La palabra *cogello*, en el verso 5, merece una breve consideración. En primer lugar, habrá que explicar que es un arcaísmo de *cogerlo*. Luego, que trata de una expresión regionalmente marcada, muy propia de España, para que se la pueda interpretar como «agarrarlo» y, así, «llegar a verlo».

Después de ello, podemos ir al significado del texto como un todo. Las dos primeras estrofas constituyen una descripción de la belleza de la dama. Cada dos versos, el poeta expresa que alguna parte especial del cuerpo de la mujer es aún más linda que ciertos objetos preciosos. Veamos: Mientras por competir con tu cabello, / oro bruñido al sol relumbra en vano.

El oro que brilla bajo el sol «quiere competir» con el pelo, pero lo hace en vano, inútilmente. El significado literal de esta metáfora puede expresarse del siguiente modo: «Tu pelo es más lindo que el oro que brilla bajo el sol».

mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello

El lirio, una bonita flor blanca, es la imagen que se usa para establecer una comparación con la frente de la mujer. En este sentido, el docente sabrá dar explicaciones sobre el canon del siglo XVI, según el cual no se espera que una dama esté bronceada como alguna modelo o alguna deportista del siglo XXI.

Hasta aquí, el estudiante que no veía sentido alguno en estas «líneas» podrá entender que lo que quiere decir el poeta (el «yo lírico», si se prefiriera) es que así como el pelo de la chica es más lindo que el oro, su frente es más linda que un lirio. Los estudiantes podrán advertir aquí que la «voz poética» puede interpretarse como la de un caballero galante que escribe estos versos para exaltar o aun para seducir a la mujer.

La estructura comparativa que venimos tratando permite entender también la segunda estrofa, cuyos primeros dos versos dicen lo siguiente: mientras a cada labio por cogello, / siguen más ojos que al clavel temprano,

Como en el caso anterior, una flor es metáfora de otra parte del cuerpo. El rojo clavel, posiblemente su pimpollo (pues dice, “clavel temprano”), representa la boca (los labios). En definitiva, lo que se quiere decir es que los labios de la chica son más lindos que el pimpollo del clavel. Podrá observarse también que la interpretación de las metáforas no se clausura con estas identificaciones relativamente directas, porque la boca roja y bella, a su vez, puede interpretarse como la representación de la pasión y el esplendor de la vida.

Los últimos dos versos de la segunda estrofa presentan la cuarta comparación: y mientras triunfa con desdén lozano / del luciente cristal tu gentil cuello.

De manera similar a lo que ocurría con el pelo, con la frente y con la boca, el cuello de la dama supera en belleza a otro objeto bello. En este caso, el cuello le gana al cristal, parece despreciarlo porque siente «desdén». En efecto, el poeta quiere decir que el cuello de la chica es más lindo que el cristal. (No parece inapropiado que los estudiantes llamen «chica» a la mujer cuya belleza se exalta en el soneto). Por su parte, los adjetivos *temprano* y *lozano* son también muy significativos porque evocan la juventud y, con ella, el esplendor de la vida.

El docente podrá además hacer hincapié en la repetición (en la anáfora) del adverbio *mientras*: Su uso reiterado sirve para enfatizar que la belleza impactante de la chica es algo que se da en el presente, en el tiempo simultáneo al de la lectura. Como ya veremos, ese presente pasará. Después de todo, el tiempo es un río que me arrebata.

Pasamos así de la descripción exaltada de la belleza de la dama, en los dos cuartetos, a las recomendaciones prácticas y a la vez existenciales de los dos tercetos. Para empezar, el poeta le recomienda a la chica que disfrute de la belleza de su cuerpo: Goza cuello, cabello, labio y frente.

La recomendación del goce cuenta a su vez como la metáfora de otra recomendación, la de entregarse al amor, algo que resulta posible (al menos en parte) gracias a la belleza del cuerpo.

Los dos últimos versos del primer terceto empiezan a recordar que el tiempo se irá rápido (*tempus fugit*).

antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lirio, clavel, cristal luciente

En efecto, el poeta le recuerda a la chica que debería disfrutar de la belleza del cuerpo en su “edad dorada”, metáfora de la juventud. El adverbio *antes* ya anuncia que la juventud se irá con el paso tiempo. De esta forma, el verso 11 [“oro, lirio, clavel, cristal luciente”] retoma las metáforas que aluden a las partes del cuerpo, que a su vez son metáfora de la chica misma, quien a su vez es metáfora de la juventud, de la belleza, de la plenitud de la vida.

oro : pelo
lirio : frente
clavel : boca
cristal luciente : cuello

oro, lirio, clavel, cristal luciente : juventud/belleza

Las metáforas que siguen aluden precisamente a las consecuencias del paso del tiempo: no sólo en plata o *vïola troncada* / se vuelva,...

Observemos estas analogías:

plata : canas
vïola troncada (violeta cortada) : boca de una persona anciana (ya no es roja)

Los estudiantes podrán comprender sin mayor problema que la expresión «viola troncada» es una expresión casi convencional en un poema del siglo XVI y que hoy alguien diría «violeta cortada». (También habrá de explicarse la diéresis como recurso propio de la métrica). Por su color (y tal vez por no estar más en la tierra) la violeta cuenta como la metáfora de unos labios que perderán el color intenso de la juventud.

En otras palabras, el poeta le sugiere a la dama que disfrute la belleza del cuerpo antes de que el pelo («oro») se vuelva cano («plata») y antes de que los labios como el «clavel temprano» se vuelvan del color de una violeta cortada. De manera más general, se le recuerda a la dama que inevitablemente va a dejar de ser (así de) linda cuando envejezca.

Los versos finales son más contundentes aún: ... más tú y con ello juntamente / en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

El poeta había dicho «no sólo», lo que implica que la vejez no es el destino final de la belleza del cuerpo. Así, le recuerda a la dama que ella misma (y su pelo, su frente, su boca y su cuello) se transformarán «en tierra, en humo, en sombra, en polvo, en nada».

tierra, humo, polvo, sombra : ausencia, muerte

En definitiva, la enumeración del último verso le recuerda a la mujer (y a nosotros) que algún día llegará la muerte, que es un obstáculo aún más serio que la vejez para disfrutar de la belleza del cuerpo, o de cualquier otra cosa.

La estructura argumentativa del soneto de Góngora

Como se ha visto, el soneto de Góngora no se reduce a la exaltación de la dama o a una simple concatenación de estados emotivos. Su complejidad es tal que también se lo puede interpretar como una argumentación: está escrito no sólo para exponer o aun demostrar ciertos pensamientos, sino también para convencer a los destinatarios de que pasen a un cierto nivel de acción, a aprovechar la vida.

La explicación que va a ofrecerse se inspira en la teoría de la estructura global argumentación que ofrece Van Dijk²¹ y tal vez pueda visualizarse con un ejemplo breve. Borges escribe la siguiente nota al pie en el ensayo “Nuestro pobre individualismo”, de 1946: «El Estado es impersonal: el argentino sólo concibe una relación personal. Por eso, para él, robar dineros públicos no es un crimen. Compruebo un hecho; no lo justifico o excuso»²².

²¹ VAN DIJK, T., *La ciencia del texto*, Buenos Aires, Paidós, 1983.

²² BORGES, J. L., *Obras Completas, 1923-1974*, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 658.

El MARCO de este breve pero contundente texto argumentativo es, como se ha adelantado, la nota al pie en uno de los ensayos de *Otras Inquisiciones* (1952). Los HECHOS son los datos acerca de la conducta o del pensamiento de los argentinos según Borges. La CONCLUSIÓN es que para el argentino robar dineros públicos no es delito. Su LEGITIMIDAD (el porqué de la conclusión) consiste en que al argentino sólo le importan las relaciones personales. El REFUERZO (respaldo de la legitimidad) puede expresarse en estos términos: el Estado es una abstracción y por ello la relación individuo-estado no es una relación personal, como una relación entre amigos.

Ahora bien, en el caso del soneto de Góngora, la intención del poeta podría ser la de convencer a la dama de que se entregue al amor, lo cual vale como la CONCLUSIÓN del poema entendido como un texto argumentativo.

Nos resulta posible entender cuál es la conclusión porque recurrimos a cierto conocimiento enciclopédico relacionado con el contexto cultural del poema. El sentido del honor obliga a la dama a rechazar al caballero que la corteja, pero el caballero galante pretende conquistarla y conseguir su favor. Esta información configura el MARCO de la argumentación, es decir, los datos del contexto histórico, cultural, político, etc., en el que se produce y en el que se comprende el texto.

Los HECHOS son las circunstancias pertinentes que se mencionan en el texto y que ayudan a entender la conclusión, en este caso, las metáforas que permiten representar la belleza deslumbrante de una mujer. La LEGITIMIDAD es la idea o conjunto de ideas que sostiene la conclusión. Finalmente, el REFUERZO es el respaldo de la legitimidad, la idea o conjunto de ideas que subyacen a la legitimidad y que por ello casi nunca están explícitas.

En efecto, el soneto de Góngora puede comprenderse en términos argumentativos. Desde luego, las dos interpretaciones estrechamente relacionadas que aquí se sugieren no clausuran los significados que el poema puede evocar. Sirven para entender cómo podría enseñarse un poema clásico en el aula y, con ello, cómo los estudiantes podrían asignar sentido a un poema canónico.

En una de ellas, la interpretación 1, el poeta despliega un intento de seducción ante la dama. En otra, la interpretación 2, los lectores de cualquier época, en especial los adolescentes de un aula de la escuela secundaria en el siglo XXI, son los destinatarios.

Interpretación 1: Del caballero a la dama, en el siglo XVI

Marco: Yo soy un caballero, usted es una dama honesta.

Hechos:	Su pelo, su frente, su boca y su cuello son más lindos que el oro, el pimpollo del clavel, el lirio y el cristal. Sin embargo, usted no sólo va a envejecer sino que también encontrará la muerte.
Legitimidad:	La belleza del cuerpo se pierde con el rápido paso del tiempo. (El tema de <i>tempus fugit</i> funciona como legitimidad de la conclusión).
Refuerzo:	Usted sólo podrá disfrutar del amor (físico) ahora que es joven y bella.
Conclusión:	¡Disfrute del amor! (<i>Carpe diem</i>).

Interpretación 2: Adolescentes del siglo XXI como destinatarios del poema

Marco	El texto es un soneto en el que hay recursos propios de los poemas de amor cortés.
Hechos	El pelo, la frente, la boca y el cuello de la dama son más lindos que el oro, el pimpollo del clavel, el lirio y el cristal. Sin embargo, esa bella mujer no solo va a envejecer, sino que también encontrará la muerte. .
Legitimidad	La belleza del cuerpo se pierde con el paso del tiempo. (El tema de <i>tempus fugit</i> funciona como legitimidad de la conclusión).
Refuerzo	El amor (físico) se goza cuando se mantiene la belleza del cuerpo.
Conclusión	Aprovechemos el tiempo, vivamos el amor. (<i>Carpe diem</i>).

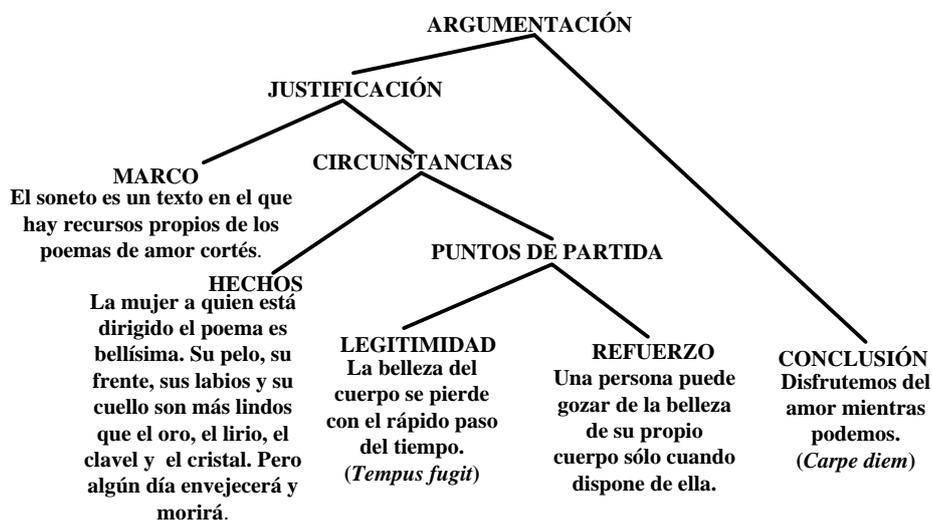


Figura 1. Una interpretación del soneto de Góngora como texto argumentativo

La Figura 1 da cuenta de la interpretación 2 en términos de la estructura de la argumentación según Van Dijk.²³ Obsérvese que solo para los elementos terminales de la estructura se escribe una oración temática.

Conclusiones

Se ha defendido aquí la siguiente tesis educativa: aunque la enseñanza y el aprendizaje de una poesía lírica canónica son procesos muy complejos, dichos procesos tienen un enorme potencial didáctico.

La propuesta de trabajo desarrollada intenta ser una contribución en ese sentido. Para empezar, fomenta la creatividad lingüística y conceptual de docentes y alumnos. Los docentes elaboran estrategias de trabajo con el objetivo de que los estudiantes creen conexiones nuevas en sus sistemas de conocimiento, gracias a las cuales podrán empezar a entender de qué se trata un poema que para ellos resultaba casi ininteligible en una primera lectura. Todo ello sí que conforma un proceso de enseñanza y aprendizaje creativo.

Uno de los aportes esperables de esta propuesta es que busca que los alumnos comprendan qué es la metáfora y qué es la estructura argumentativa. La complejidad del poema lírico se pone fuertemente de manifiesto al considerar que hay interpretaciones simultáneas y relacionadas. El estudio de la metáfora y de la estructura argumentativa contribuye también a que los adolescentes puedan entender por qué un soneto como este es un texto canónico, muy valorado por aquellos a quienes les interesa la literatura.

Gracias a una propuesta como la que se ha desarrollado, los estudiantes podrían entender además que la metáfora constituye un recurso de expresión fundamental. No solo sirve para hacer referencia a algo, sino que además hace a la «forma» de la escritura (a la función poética) y, también a la eficacia comunicativa (a la función emotiva y a la apelativa, por ejemplo).

Evidentemente, no es lo mismo decir:

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

no solo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada».

²³ Op. cit., p. 160.

Que: «disfrutá de la belleza de tu cuerpo ahora porque dentro de un tiempo vas a envejecer y después vas a morir».

Ahora bien, para que estos dos tercetos sean más agradables a la lectura (y tal vez más eficaces en ciertas situaciones comunicativas) será necesario que los docentes les enseñemos a los chicos, paso a paso, alguna lectura como la que se ha desplegado aquí. Una lectura guiada de este tipo puede ser una buena estrategia para que los estudiantes adviertan que la creatividad poética consta de un minucioso trabajo verbal.

Por otro lado, la propuesta aquí desplegada también es replicable. Con esta misma estructura de trabajo, que presta especial atención a las metáforas y a la argumentación, podrían estudiarse otros sonetos canónicos que exhiben variaciones siempre interesantes con respecto a los temas de *tempus fugit* y *carpe diem*, por ejemplo, «Miró Celia una rosa que en el prado», de Sor Juana, «En tanto que de rosa y azucena», de Garcilaso de la Vega, «La mocedad del año, la ambiciosa», de Quevedo, el Soneto II de Shakespeare «When forty winters shall besiege thy brow» (bellamente traducido por Manuel Mujica Láinez).

En síntesis, una propuesta de trabajo viable muestra que en efecto los docentes podemos ayudar a que los chicos comprendan de qué se trata un poema y a que entiendan por qué merece cierta estima en términos estéticos y hasta filosóficos. Tal vez así nuestros estudiantes pasen del estadio de la lectura compulsiva (difícil y penosa) al de la lectura placentera (difícil pero agradable). Ocurre que si no los desafiamos a advertir que la poesía existe, muchos jamás podrán saber si les gusta o no.