

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**  
**Trabajo fin de máster**

**Los epistolarios,  
una herramienta clave  
para la didáctica de la  
Generación del 27**

**Presentado por:** PATRICIA ALARCÓN CAMPOS

**Línea de investigación:** DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

**Director/a:** CARMEN M<sup>a</sup> SÁNCHEZ MORILLAS

**Ciudad:** MÁLAGA

**Fecha:**25/10/2013

## **RESUMEN:**

La presente investigación corresponde al ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Investigamos los epistolarios que escribieron los poetas de la Generación del 27 como una excelente herramienta para la enseñanza de Lengua y Literatura. Nuestra hipótesis defiende que estos epistolarios sirven para el conocimiento de la materia, para que el alumno lo relacione con otras áreas de conocimiento como la historia, para la adquisición de cultura y la identificación de la utilidad de la materia que estudia. Asimismo, las cartas pueden ayudar al alumno a mejorar su función comunicativa, una competencia clave en la sociedad de hoy. Las investigaciones realizadas en Didáctica de la Lengua y la Literatura apuntan, desde los años 70, a un nuevo método que potencie la capacidad de comunicación del alumno, sirva para fomentar su pasión por la lectura y le ayude a entender por qué y para qué estudia Literatura. Los epistolarios sirven para que mejore su conocimiento de la Lengua y, a la par, aprendan literatura y conozcan cómo se fraguó la historia de la literatura de la Generación del 27.

**The present investigation corresponds to the area of the Didactics of the Language and the Literature. We investigate the letters that there wrote the poets of the Generation of 27 as an excellent tool for the education of Language and Literature. Our hypothesis defends that these letters serve for the knowledge of the matter, in order that the pupil relates it to other areas of knowledge as the history, for the acquisition of culture and the identification of the usefulness of the matter that he studies. Likewise, the letters can help the pupil to improve his communicative function, a key competition in the today company. The investigations realized in Didactics of the Language and the Literature point, from the 70s, at a new method that promotes the capacity of communication of the pupil, serve to promote his passion for the reading and help him to deal why and why. The letters serve in order that it improves his knowledge of the Language and, at par, learn literature and know how there blew up the history of the literature of the Generation of 27.**

# Índice

- 1. Introducción del trabajo. Pág. 4.**
- 1.1 Justificación del trabajo y su título. Pág. 6.**
- 2. El planteamiento del problema. Pág. 7.**
- 2.1 Objetivos y metodología. Pág. 9.**
- 2.2 La bibliografía utilizada. Pág. 11.**
- 3. Desarrollo: Revisión bibliográfica y fundamentación teórica. Pág. 12.**
- 4. Propuesta práctica: Las cartas como material didáctico. Pág. 21.**
- 4.1 La Generación del 27, explicada por los poetas. Pág. 22.**
- 5. Conclusiones. Pág. 47.**
- 6. Líneas de investigación futuras. Pág. 49.**
- 7. Bibliografía. Pág. 50.**

# 1. Introducción

La Didáctica de la Lengua y la Literatura se centra en comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje en este ámbito, comprensión que no se debe considerar un fin en sí mismo sino una orientación para la mejora de la práctica educativa. Además, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, más si cabe que ninguna otra disciplina, debe reparar en su función comunicativa, sobre todo si consideramos que, como defiende Chevallard (1991), es un sistema didáctico el que conforma, junto con otras áreas de conocimiento, el sistema de enseñanza. Es decir, la Didáctica de la Lengua va de la mano de la enseñanza de otras materias.

Este trabajo se centra en la investigación sobre las cartas que se intercambiaron los poetas de la Generación del 27. Son esas cartas las que pueden resultar una herramienta clave para la didáctica de la Generación del 27 en el segundo curso de Bachillerato. Esas cartas suponen un material didáctico de gran utilidad para la elaboración de unidades didácticas no convencionales, que eviten el canon tradicional y que, como defiende buena parte de los científicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, contribuyan a que los alumnos se afanen en la lectura, aprendan lengua, conozcan la historia, entiendan la creación de una generación literaria, etc.

La situación actual en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura pasa por identificar un problema: los alumnos no se animan a leer, no comprenden la utilidad de lo que estudian, no se apasionan por la escritura, no procesan la información sobre Literatura que se les brinda. Esto nos remite a una pregunta: ¿para qué estudiar Literatura? Lo cierto es que no tiene sentido que los alumnos estudien a los clásicos en las aulas, cuando su manera de expresarse oralmente es nefasta en ciertas ocasiones. Tampoco tendría sentido que los alumnos se expresaran de manera correcta, basándose en un conocimiento impecable de la gramática española, y haciendo uso de un rico vocabulario, pero rechazasen la lectura o estudiar a quienes han escrito grandiosas obras. Dicho de otro modo, la Lengua y la Literatura han mantenido y mantienen una relación indudable de interdependencia, y es por ello que la Literatura puede servir a mejorar la función comunicativa de la lengua.

La Literatura, sirva la metáfora, es como una casa a la que se puede acceder por muchas puertas: la temática, la estética, el género, la narrativa, el teatro o la poesía son algunas de ellas. Es decir, en cualquiera de esas estancias es posible el proceso

de aprendizaje y enseñanza y, en este sentido, el género epistolar es un ejemplo. Lo que debemos evitar los docentes es que la disciplina se convierta en un nido lleno de polvo en el que los alumnos son incapaces de valorar lo que aprenden, bien sea por asociarlo a un elemento distante, ajeno o antiguo donde solo se aprecia historicidad, o porque somos incapaces, como profesores, de mostrar en qué consiste el ejercicio literario, quiénes han sido grandes los artífices de este arte y por qué. Es decir, poco habremos enseñado a los alumnos de Literatura si terminan sus cursos confundiendo obras y autores, tiempos y épocas, generaciones y publicaciones.

Este trabajo pretende investigar las cartas escritas por los poetas que pertenecieron a la Generación del 27 para utilizarlas como herramienta didáctica, basándonos en la idea de que existe otra forma de enseñar Lengua y Literatura, menos tradicional, pero pensada para mejorar la comunicación, apreciar las grandes obras, incentivar la lectura y conocer la historia. El objetivo es, también, que el alumno entienda por qué debe estudiar literatura y la riqueza que ello le aporta.

Las cartas escritas por los poetas de la Generación del 27 deben servir al alumnado para entender cómo se escriben grandes obras literarias, cómo se forman generaciones de poetas, qué significa el género epistolar.

Las cartas escritas por los poetas deben ser, en sí mismas, herramientas didácticas: permiten la lectura de grandes obras, permiten conocer a los autores de las obras que deben conocer por su relevancia, permiten que conozcan más de cerca quiénes fueron esos escritores.

Los estudiosos de la didáctica de esta materia afirman que el aprendizaje debe pasar por convertir la lectura en experiencia: si se identifican con lo que leen, si se entusiasman con la forma de expresar los deseos, los sentimientos, los proyectos literarios, la amistad... Resultará más fácil que se planteen escribir un poema o que busquen un libro en la biblioteca. Los alumnos deben entender para qué leer y para qué escribir. La respuesta puede estar en esas cartas: constituyen un material literario rico en matices, informaciones, expresiones, narraciones...

Los epistolarios del 27, como se denominan de manera correcta, son desconocidos por muchos docentes. Numerosos científicos que trabajan en DLL ya han coincidido en señalar la importancia del papel del docente: cuando conoce lo que enseña, cuando ama lo que se enseña, aumenta la eficacia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si el docente de Lengua y Literatura conoce este ámbito podrá utilizar las cartas de los poetas: servirá al docente como herramienta de introducción de la

Generación, explicación de su historia, presentación de sus integrantes, modo de aproximación a las principales obras de sus miembros.

### **1.1 Justificación del trabajo y su título:**

*Los epistolarios, herramienta didáctica clave de la Generación del 27*, es un título representativo del trabajo que presentamos. Enseñamos Literatura como una materia que los alumnos deben interiorizar. Les invitamos a que lean, escogemos algún fragmento en el aula para que comprendan sus elementos diferenciadores, explicamos la vida y obra de los integrantes de la Generación, con una introducción previa sobre cómo se conformó y cuándo. Este trabajo pretende ir más allá: defendemos las cartas de los poetas como un elemento de trabajo para el aula y para la clase. Defendemos los epistolarios como un material didáctico clave para explicar la Generación del 27, un área obligatoria dentro del currículo de esta materia en el segundo curso de Bachillerato.

Este trabajo parte de la reflexión sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura, tras el análisis de una necesidad concreta, que es la falta de herramientas didácticas concretas que propicien el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Literatura en el aula, y sean ideadas para mejorar la expresión oral y escrita, fomentar la lectura, apreciar la narrativa y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. El objetivo principal es ofrecer una aportación concreta en este escenario: las cartas de los poetas del 27 como fuente y material didáctico clave, a raíz de los epistolarios del 27, que sirva para la transformación de la enseñanza de esta Generación literaria.

## 2. El planteamiento del problema

Los investigadores de la Didáctica de la Lengua y la Literatura coinciden en la reflexión sobre la utilidad de enseñar la materia, lo que no deja de ser una consecuencia de la falta de entendimiento, por parte de los alumnos, de la utilidad de lo que estudian. Es necesario, por tanto, buscar nuevas fórmulas, que no solo refieran a la motivación sino que modifiquen el contenido curricular. Este trabajo pretende hacer una aportación concreta al contenido del currículo de la enseñanza de Lengua y Literatura en el segundo curso de Bachillerato.

El problema ha sido bien identificado por los estudiosos de DLL: los alumnos de Lengua y Literatura carecen de interés por la disciplina y desconocen su utilidad. Eso repercute, de forma directa, en el rendimiento y en su aprendizaje.

Lo que defendemos con este trabajo es que la Literatura no puede ser enseñada como una isla sin conexiones: sin conexión con la lengua, sin conexión con la vida, sin conexión con el conocimiento o las experiencias vitales incluso de los propios alumnos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) ha logrado, en particular desde los años 70, modificar los conceptos que, tradicionalmente, han fundamentado su enseñanza. Esos nuevos conceptos contemplan que debemos enseñar para que el alumno se comunique mejor, con mayor claridad; para que el alumno escriba mejor, con precisión, corrección y coherencia; y que debemos enseñar con el afán de que el alumno interiorice el texto y aprecie la lectura.

La enseñanza de la literatura exige, por tanto, analizar las competencias que pretendemos que adquieran los alumnos. Son esas competencias las que responderán a dos preguntas: ¿cómo enseñamos literatura?, ¿para qué enseñamos literatura? Si bien este debate no es nuevo en la educación ni entre los científicos, sí es cierto que la ciencia cuenta con un ámbito específico que se dedica al estudio de dichas preguntas y ese espacio es el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En este espacio es el que se enmarca nuestro trabajo de investigación.

El objeto de investigación de este trabajo parte de una necesidad concreta: la Literatura ha empezado a ser, para los alumnos, una materia cuya utilidad es difícil de entender. Han olvidado reparar en que, en cualquier poema, ensayo, relato o novela, puede recoger las reflexiones que rondan por sus cabezas, los pensamientos que tienen en sus cabezas pero expresados de manera correcta, el conocimiento, el sentimiento bien expresado o la opinión manifestada de manera precisa. Los alumnos han olvidado reflexionar que la Literatura es pura lengua, utilizada de

cientos de maneras, dado que el manejo de la Lingüística de los escritores así se lo ha permitido. En cualquier caso, queda manifiesta la importancia del papel del profesor de Lengua y Literatura, puesto que deberá ser el docente quien invite al alumnado a aproximarse a estas reflexiones.

La enseñanza de la Literatura debe ir más allá de la historia literaria entendida como un listado de autores de los que los alumnos deben memorizar obras y fechas. Esto nos conduce a la misma necesidad que observamos en el aula y ha motivado esta investigación: la falta de conocimiento, por parte de los alumnos, de la utilidad de la Literatura y de la práctica literaria, y que exige nuevas propuestas didácticas en la docencia. En este escenario, concretamos el ámbito de investigación: en una parcela literaria concreta, la enseñanza de la literatura de la Generación del 27, correspondiente al segundo curso de Bachillerato, propondremos enseñar a través de las cartas que escribieron los propios poetas de esa generación.

Nuestro trabajo de investigación parte así de una hipótesis: los epistolarios de los autores de la Generación del 27 suponen una herramienta didáctica extraordinaria para enseñar este capítulo de la literatura española; por tanto, los epistolarios son una herramienta clave para la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Convertir estos epistolarios en material didáctico nos acercará a una nueva herramienta didáctica, a una nueva forma de enseñar literatura.

Nuestra hipótesis apunta a que esas cartas nos permitirán entender cómo se formó la Generación del 27. Esas cartas nos permitirán entender quiénes eran sus miembros. Esas cartas nos permitirán ver cómo se expresaban esos autores más allá de sus obras. Esas cartas, que ofrecen detalles de sus vidas, nos permitirán enseñar, con más facilidad, cuándo escribieron sus principales obras, por qué, y la relación que tienen dichas obras con sus vidas. Permitirán que los alumnos conozcan el contexto histórico en el que se escriben, es decir, facilitarán que el alumnado adquiera cultura. Los alumnos podrán ver también, con estas cartas, cómo pueden expresarse correctamente, lo que resulta clave en una sociedad en la que cada vez es más frecuente detectar faltas de ortografía, reconocer un vocabulario pobre o encontrar incorrecciones gramaticales.

Los epistolarios nos permitirán, además, trabajar en la expresión de las opiniones y los sentimientos. Nos servirán, como docentes, para acercar los textos a los alumnos. Nos ofrecerán la oportunidad de que ellos mismos puedan verse como futuros (grandes) escritores. Investigaremos, por tanto, los epistolarios de la Generación del 27 para aproximarnos a una nueva herramienta didáctica en la Literatura.

Desarrollaremos, de este modo, una investigación pragmatista. Se trata de una investigación-acción, dado que el objetivo pasa por mejorar la práctica educativa, dado el problema del desinterés y la falta de comprensión de la utilidad del estudio de la materia. Con la puesta en práctica de nuestra aportación, las cartas como material didáctica, podríamos solventar el problema aunque bien es cierto que se abren líneas de investigación futuras, como la extensión del uso de las cartas a otras generaciones literarias, para el conocimiento histórico en profundidad, para análisis de la biografía de los autores, etcétera.

## **2.1 Objetivos y metodología**

El objetivo principal de este trabajo de investigación es lograr que la correspondencia mantenida entre los autores de la Generación del 27 se convierta en una herramienta didáctica que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de este capítulo literario y de la utilidad de la disciplina. Nuestra hipótesis sostiene que la lectura de dichas cartas puede mejorar ese aprendizaje: puede contribuir a acercar la Literatura a los jóvenes que, a día de hoy, presentan dificultades a la hora de entender para qué estudian esta materia. Consideramos que el aprendizaje mejora cuando la lectura se convierte en reflexión y, por tanto, en experiencia: consideramos que, gracias a esas cartas, el aprendizaje puede ser más fácil que si reducimos la enseñanza de la materia a un listado de obras y autores de una generación literaria.

De este modo, los objetivos pasan por investigar la correspondencia mantenida entre los autores del 27 y dilucidar si dichas cartas pueden convertirse en una herramienta clave para la Didáctica de la Literatura de la Generación del 27, dado que la lectura de las cartas, así como su análisis, conformarían la base de una unidad didáctica. Esto supondría nuestra propuesta práctica: es decir, de la investigación de las cartas de los poetas de este tiempo, concluiríamos material didáctico de referencia para el desarrollo de unidades para la enseñanza de esta Generación del 27. Facilitaríamos así la realización de unidades didácticas que permitan a los docentes enseñar la Generación del 27 de otra manera, poniendo énfasis en la cultura, la expresión escrita, la relación entre la vida y las obras; lo que, además, puede acercar al alumno a la Literatura, a su valor, al conocimiento y estudio de todo aquello que aquellos poetas escribieron y ha marcado la historia, a la utilidad de la misma materia (por cultura, por aprendizaje de la lengua y por la reflexión de los propios contenidos, dado que son temas, todos, de debate sobre la vida misma). ¿Qué tendría más valor en una prueba de Selectividad: un comentario en el que el alumno sepa reconocer un texto literario, a quién pertenece, cuándo lo escribió, cómo lo puede relacionar con

otros textos u obras, qué puede subrayar de su autor y qué le parece que diferencia el texto; o un comentario en el que exponga, por repetición pura y dura, aquellos nombres o fechas que confunde y aquellas características que cree recordar que se corresponden al texto en cuestión?

Los objetivos de este trabajo pasan también por sacar a relucir el marco teórico en el que se produce esta investigación: ¿existen autores que investiguen la Didáctica de la Lengua y la Literatura?, ¿defienden otro tipo de enseñanza en el ámbito de la Literatura?

Asimismo, el objetivo central pasa por investigar los epistolarios que se conservan sobre la Generación del 27: ¿qué autores mantuvieron contacto?, ¿eran amigos?, ¿se escribían?, ¿por qué colaboraban unos con otros?, ¿qué contenido tienen dichas cartas? Mantendremos, por tanto, como objetivo el análisis de los epistolarios: ¿nos sirven para enseñar Literatura?, ¿por qué? Trataremos de dar respuesta a todas estas preguntas.

Nuestro trabajo exigirá la investigación del marco teórico, debemos saber qué es la Didáctica de la Lengua y la Literatura, qué autores y qué teorías respaldan nuestra idea de que la Literatura de Generación del 27 puede enseñarse de otra forma (de otra forma que no sea la de leer la vida de un autor, o las obras que escribió, o las principales características de cada texto u obra y el contexto, a rasgos generales, de la generación a la que pertenece).

El análisis del marco teórico nos permitirá entender el debate y el escenario en el que investigamos. Subrayaremos, por tanto, las teorías que respalden que otro tipo de enseñanza de la Literatura es posible, ¿qué dicen esos autores?, ¿por qué defienden otro modelo de enseñanza?, ¿qué funciones y qué retos debe tener el profesor de literatura?, ¿cómo debe ser ese profesor? Tras analizar estas teorías, deberemos investigar qué epistolarios son significativos dentro de esta época literaria (la Generación del 27). Eso nos permitirá analizar el contenido y configurar una propuesta práctica que es la materia prima que trabajaríamos en clase. Este material sobre la Generación del 27 supondría una aportación, una herramienta didáctica nueva servida para ahondar en la cultura, la historia, las relaciones de amistad, la vida de los poetas y la expresión de sus opiniones y sentimientos, la narración de sus vivencias y el claro ejemplo de los múltiples usos de la lengua.

La metodología pasará por consultar bibliografía correspondiente a los autores que investigan el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, dado que sus teorías orientarán nuestra investigación y respaldarán nuestra propuesta: reconocer los

epistolarios como una propuesta de unidad didáctica de la Generación del 27. Una propuesta que corresponde a nuestra hipótesis: los epistolarios sirven para la didáctica de esta generación. Una didáctica distinta, fresca, profunda, que invite al debate y a la reflexión, que mejore la expresión, que incorpore conocimiento del uso de la lengua al tiempo que aproxima al alumno lo que es la Literatura y por qué resulta de interés como materia obligatoria de Bachillerato.

La metodología pasará, por tanto, por consultar el marco teórico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura e investigar los epistolarios de la Generación del 27 para aportar una propuesta práctica: material sobre las cartas de los poetas que sirva a la enseñanza de este capítulo de la Literatura. Nuestra investigación deberá ahondar así en la materia literaria de la Generación del 27, para configurar material didáctico que pueda ser trabajado en las aulas. Las conclusiones de este trabajo deberán encaminarse hacia la reflexión del material encontrado en los epistolarios así como la posibilidad de su utilización como herramienta didáctica para la enseñanza de la Generación.

## **2.2 La bibliografía consultada**

La bibliografía consultada corresponderá a los grandes autores que investigan la Didáctica de la Lengua y la Literatura, los autores que han ahondado en Metodología y Educación Personalizada, así como los investigadores que han trabajado, en el ámbito literario, en el contenido específico sobre el que nos ocupamos, la Generación del 27 y los epistolarios. Los autores que han investigado los epistolarios son los que han logrado probar que los autores de la Generación del 27 no eran solo poetas, sino amigos. Eran escritores que, como hoy hacen otros, escribían para contar sus alegrías, temores, inquietudes e incertidumbres: no solo relacionadas con la Literatura, sino con la cultura, el país, u otros factores aún más íntimos, como el amor. De ahí que a uno de los miembros del grupo de poetas del 27, Pedro Salinas, se le considere el poeta del amor. Ahondaremos en este autor, Pedro Salinas, por considerar que los epistolarios en los que participa y, en particular el que refiere a su correspondencia con Katherine Whitmore, pueden resultar de gran interés para nuestra investigación, así como para explicar la enseñanza de la construcción de su trilogía poética más importante y tomarlo como referencia.

### 3. Desarrollo: Revisión bibliográfica y fundamentación teórica

La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura presenta, todavía, un largo camino que recorrer. Su reciente andadura y la velocidad con que la sociedad cambia, exige que reflexionemos e investiguemos cómo y para qué enseñamos literatura.

A. Durant, y N. Fabb (1989) pueden ayudarnos a concretar los fines y las funciones de la formación de la Literatura en el nivel de Bachillerato:

"Estudiar la literatura implica comprometerse a analizar la historia y las formas de la cultura. Analizar una cultura de la que uno mismo forma parte es un modo de intervenir en esa cultura, ayudándola a mantenerse igual o a cambiar. En el estudio de la literatura, nuestras intervenciones en el campo de la cultura se consiguen mediante la lectura y el comentario de un corpus particular de obras que llamamos 'literarias'. ¿Por qué este corpus particular? Normalmente la respuesta es que las obras de este corpus representan perspectivas especiales para entender la naturaleza y las posibilidades de la expresión humana." (A. Durant, y N. Fabb, 1989:232).

En base a lo expuesto por Durant y Fabb (1989): ¿Supondría el análisis de las cartas escritas por los propios poetas de la Generación del 27, un compromiso, por parte de los alumnos, del estudio de la historia y la cultura? ¿Supondría que interiorizaran que ese análisis de la cultura, de la que uno es parte?, ¿supone intervenir en ella?

Si esas intervenciones se logran, según ambos autores, mediante la lectura y el comentario de "obras literarias", así como cuando nos preguntamos por qué este corpus en particular: ¿no estamos incorporando con la lectura y el análisis de las cartas de los poetas unas perspectivas especiales para entender las múltiples posibilidades de la expresión humana? Si para Durant y Fabb (1989) esto es lo que implica estudiar literatura, con las cartas y los epistolarios estaríamos incorporando una novedad en el ámbito educativo: la herramienta didáctica que aportamos no solo nos adentraría en una senda enriquecedora por el componente histórico o literario, sino porque las cartas constituirían, como tales, las herramientas de trabajo en el aula.

Esta opción es viable porque, en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya existe un debate sobre otras formas de enseñar la materia y ya existen autores que critican el canon tradicional o abogan por fórmulas que den significado a la enseñanza de la

literatura: ya sea el dominio de los usos lingüísticos, el placer por la lectura, el aprendizaje que se produce por la lectura de un texto, la educación literaria, o la mejora de la función comunicativa...

Si bien la Didáctica de la Lengua y la Literatura se ocupa de cualquier actividad relacionada del proceso de enseñanza y aprendizaje en esta materia, su objetivo también pasa por elaborar conocimiento científico que mejore ese proceso. Dicho de otro modo: el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina exige, según recientes investigaciones, que la Literatura sea entendida como una disciplina llena de riqueza cultural y artística, como una ciencia que no solo perdura por participar de la historia, sino por la belleza del arte literario, el arte en que se convierte el uso de las palabras y de la lengua. Es por ello que la propia literatura puede convertirse en una manera de enseñar lengua. Nosotros aportaremos, con este trabajo, contenido científico sobre una etapa literaria concreta y abogaremos por su uso como material didáctico idóneo para la enseñanza de la materia: por propiciar el entendimiento del aprendizaje de la materia, mejorar la competencia comunicativa y la capacidad de expresión oral y escrita.

No obstante, los docentes e investigadores debemos reflexionar sobre las teorías de la intertextualidad y la recepción: si invitamos a que los alumnos entiendan la literatura como un proceso creativo y comunicativo estaremos más cerca de enseñar a los alumnos cuáles fueron los grandes escritores. Si invitamos a los alumnos a que lean los textos para saber qué dicen y por qué lo manifiestan así sus autores, y si crean con ellos su propia experiencia (si aprenden con el texto, si modifica sus ideas, si aprecian la lectura o aprenden o adquieren conocimiento de cuanto dice el texto), estaremos más cerca de que memoricen las obras que caen en sus manos. Es decir, la mayoría de la comunidad científica reconoce que el canon tradicional de la enseñanza de la literatura está en entredicho. Las preguntas que hoy se hacen los investigadores de Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL) pasan por responder cómo y para qué enseñar literatura. Conforme a Mendoza (2003), la clase de lengua y literatura debe ser un espacio donde se analicen diversos usos lingüísticos, pero esto solo supone una razón más para enseñar literatura. A su juicio, el conocimiento y la cultura, son otros dos factores clave de ese aprendizaje, dos océanos donde desemboca la literatura.

Las líneas de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura se han concentrado, fundamentalmente, en cinco: las que tienen los *Procesos* como objeto de estudio, entre ellos los de recepción, adquisición o aprendizaje; la investigación centrada en *Metodología*, que aborda el enfoque didáctico; la investigación centrada

en *Contextos*, que se detiene en la aplicación didáctica de la literatura según contextos multiculturales o pluriculturales; la investigación que se centra en *Creencias*, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o el mismo objeto de aprendizaje, o incluso implícitas en los libros de texto; y la investigación centrada en *Contenidos*, es decir, en aportaciones, modificaciones o transformación de aspectos teóricos, así como en el análisis de los discursos orales y escritos.

Conforme a las investigaciones realizadas por Mendoza, López y Martos (1996), los contenidos del área de Didáctica de Lengua y Literatura (DLL) se concretan, esencialmente, en la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios y en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de interés en el proceso de aprendizaje y el uso de las habilidades comunicativas. Como apuntábamos, la DLL es una disciplina, dentro del campo científico, bastante reciente. Considerarla un ámbito científico independiente nos conduce al año 1986, lo que ha supuesto definir sus límites, colindantes con los de la pedagogía, la sociología o la lingüística. Lo que pretendemos subrayar, según Mendoza (2003), es que con este nuevo campo se procedió a definir conceptos de transposición didáctica (Chevallard, 1985), es decir, se llegó a considerar que enseñar lengua ya no es enseñar contenidos lingüísticos o literarios. Estamos en un punto en el que enseñar lengua y literatura requiere fijarnos en los alumnos. Y, después, en los contenidos. Es decir, las claves de la enseñanza de la lengua y la literatura, según lo que buena parte de los científicos apunta en este campo, refiere a los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje o desarrollo, así como a los procesos comunicativos en los que participan los alumnos.

Bien acierta Mendoza a decir (2003): “La clase de lengua es un espacio de interacción, un lugar donde se realizan actividades para la adquisición, el aprendizaje y la consolidación lingüística, un espacio de intervención y de observación de diversas modalidades de usos lingüísticos”. Lo que expresa Mendoza es que debemos evitar que la clase de Lengua se entienda como un espacio en el que solo se imparte gramática; aboga por un espacio en el que “se amplía y se adquiere, se consolida y se aprende el dominio de sus habilidades y sus competencias y la regulación del uso de la lengua”. Para Mendoza (2003): “La clase de Lengua ya no es un lugar en el que se habla, se escucha, se escribe y se lee para aprender sobre la lengua, sino donde, fundamentalmente, se interaccionan y se aplican las cuatro destrezas con fines de comunicación”.

Todo este enfoque supone savia nueva dentro de la DLL. Supone una nueva rama de investigación y supone una defensa de un modo distinto de aprender lengua y

literatura: un modo en el que toda comunicación, toda expresión oral o escrita, toda lectura y todo concepto, gira para que los alumnos se interaccionen. Se comuniquen. Es decir: se trata de la aplicación de la lengua y de su función comunicativa. Por ende, si la lectura y la literatura es materia de conocimiento para la expresión escrita, también es herramienta para la mejora de la escritura, la redacción, y la función comunicativa.

Este enfoque revolucionario dentro de la DLL es el que escogemos como principal corriente del marco teórico de nuestra investigación, dado que se muestra, claramente, a favor de una nueva forma de enseñar en clase. En referencia al trabajo de investigación que nos ocupa, el uso de las cartas escritas por los autores del 27 como material didáctico para enseñar Lengua y Literatura, estaría respaldado por esta corriente y por las teorías partidarias de enseñar la materia con fines que incluyan la mejora de la comunicación. De este modo, la investigación en DLL, que, en concreto, se centra en Metodología, sería la que englobaría nuestro trabajo, dado que estudia el enfoque didáctico. No olvidemos que es una investigación que examina la secuenciación de contenidos y evalúa los recursos.

Conforme a Mendoza (2003), entrar en el detalle de este tipo de investigación, que se centra en la Metodología, supone aclarar los ámbitos que se investigan con este modelo:

- Supone el estudio de evolución histórica de la metodología que se ha empleado en la enseñanza de lengua y literatura. Implica examinar la trayectoria de la lengua y la literatura, cuáles han sido sus diferentes conceptos.
- Supone el estudio y la investigación de las estrategias o las técnicas de didáctica que podemos emplear para que los alumnos dominen las habilidades comunicativas. Esto conlleva reparar en las propuestas curriculares.
- Engloba el análisis de los diferentes enfoques o recursos, es decir, seguimiento experimental y análisis de los procedimientos didácticos que se llevan a cabo en el aula. De ello, se extraerán conclusiones generales.
- Estudia cuáles son las propuestas y las aplicaciones de los diseños curriculares en la materia.
- Investiga qué función ocupa la literatura en el currículo de un alumno: ¿qué alternativas metodológicas existen? Se apunta a las teorías de la recepción y la intertextualidad.

- Examina la formación y la trayectoria profesional del profesor de Lengua y Literatura.

¿Sirven las cartas de los poetas del 27 para mejorar la función comunicativa? Nuestra hipótesis apunta a una respuesta afirmativa, así como nuestra investigación supone la apertura de nuevas líneas de investigación, entre ellas, un seguimiento del experimento en el aula que demuestre la eficacia de esta nueva herramienta didáctica.

Esta investigación se centra en una parte del contenido curricular de 2º de Bachillerato: la Literatura de la Generación del 27. La investigación futura pasaría por extender la utilidad de las cartas en otros posibles contenidos de la materia.

Una de las reflexiones de nuestro interés, por el hecho de que justifica nuestro propósito de mejorar la expresión escrita de los alumnos, la encontramos en las palabras de Roland Barthes. Para Roland Barthes, “construir un vestido solo con palabras resulta un trabajo más arduo que simplemente tomar una fotografía, la cual intenta hacer el calco de la realidad” (Barthes, 1978:18).

La confección de una imagen a través de las palabras es, a su juicio, una proeza. Esa proeza es la que debemos lograr.

Dice Barthes (1978):

“La literatura asume muchos saberes. En una novela como Robinson Crusoe hay un saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botánico, antropológico (Robinson pasa de la naturaleza a la cultura). Si, por no sé qué exceso de socialismo o de barbarie, todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario». (Barthes, 1978:18).

Estas palabras sostienen nuestro propósito didáctico: que la literatura sirva para mucho más que para escribir, que sirva también para dar a conocer otros saberes. Esto nos remite a la importancia de la recepción de la información. La recepción se ha convertido en el centro de la atención didáctica. Es punto de encuentro de las culturas, escenario para la reflexión, para el conocimiento y para el descubrimiento. El lector, inexorablemente, descubre cuando lee, y ahí reside la importancia de la recepción.

La maravilla de la Teoría de la Recepción es que explica que al alumno no le puede dejar indiferente. Conforme a Eagleton (1983/88: 98-99), y según la teoría de la recepción, el proceso de lectura es siempre dinámico. El teórico polaco Roman Ingarden alude a los "esquemas" que el lector puede actualizar, partiendo, por tanto, de "precomprensiones", circunscritas a creencias o expectativas y utilizadas para la evaluación de la obra. Lo que interesa de la teoría es que, conforme avanza la lectura, se modifican las expectativas, lo que supone entrar en el círculo hermenéutico (traducido como un movimiento de la parte al todo y viceversa). El proceso continúa por un esfuerzo, por parte del lector, por extraer significado y sentido al texto. El lector escoge elementos y los concretiza, procurando entender perspectivas y acercándose a una ilusión. Este proceso no es rectilíneo: es un proceso en el que, retrospectivamente, se puede modificar lo que habíamos esperado o entendido. Se refuerzan ideas, o se modifican, se transforman o se mantienen. Según Eagleton (1983/88), con la lectura, "abandonamos suposiciones, examinamos lo que habíamos creído, inferimos y suponemos en forma más y más compleja; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes, a los que confirma, reta o socava lo que viene después". Dicho de otra forma: casi de forma simultánea, leemos hacia atrás y hacia delante.

Esta teoría justifica uno de los objetivos didácticos perseguidos con las cartas escritas por los poetas de la Generación del 27: la misma lectura permitirá el aprendizaje, gracias a las perspectivas, ilusiones integradas, suposiciones, reflexiones y lecturas que van hacia detrás y hacia delante en el proceso del alumno. Si los docentes nos limitáramos, por tanto, a parafrasear, faltaríamos a esta teoría: debemos invitar a la reflexión. De lo contrario, según Carreter, enseñaríamos inventarios (Lázaro Carreter, 1991:15): "Lo que hacemos, lo que enseñamos son inventarios o, como dice Roland Barthes, crónicas, pequeñas crónicas de lo que ha pasado en la literatura. Se narra externamente y estudiamos, bajo el título de Historia de la Literatura, una simple crónica".

Estas reflexiones abren nuevos horizontes para los investigadores de la DLL, así como para los docentes. Es una nueva apuesta didáctica, contraria al canon tradicional. Según Mendoza (2002), en el aula sigue siendo que frecuente que: "El estudio de la literatura sea entendido como un cúmulo de saberes que se expande entre lo enciclopédico y la referencia de erudición filológica sobre el conjunto de obras de creación, se convierte en una materia apta para desarrollar un aprendizaje basado en la memorización de conceptos y abstracciones". De este modo, entiende

que, tradicionalmente, la lengua se observa como una exposición de su propia historia, que pasa después a implicar el estudio de la norma y del sistema, pero que termina por abandonar el estudio de la funcionalidad comunicativa. G. Torrente Ballester (1994) critica el canon establecido: "La enseñanza de la Literatura, de acuerdo con los programas, fue más difícil y más trabajosa. Era fácil convencerlos (a los alumnos) de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura".

Debemos encontrar ese procedimiento que despierte el interés del alumno, que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje, que considere la competencia lectora, la competencia comunicativa y la educación literaria. Son los pilares que encontramos en la siguiente reflexión de Mendoza (2003), que destaca la interdependencia lengua-literatura en la formación lingüístico-comunicativa del alumno. A su juicio, la literatura es un conjunto de producciones que resulta de los distintos usos de la lengua y conforme a elecciones de pura estética. Dicho de otro modo, considera que las obras literarias vienen a demostrar la expresión creativa de la lengua. Para este autor, las aportaciones de la investigación en este escenario, ya giren en torno a la lengua o correspondan al ámbito de la literatura, tienen bases comunes. Defiende además que "se orientan hacia un común objetivo final: el enriquecimiento y buen dominio de los recursos lingüísticos adquiridos y/o aprendidos, útiles para la producción y para la de hechos y actos lingüísticos".

Esta teoría de Mendoza expresa, claramente, nuestra intención didáctica: reconocer en la expresión escrita, en la narración y en la redacción, en los diferentes usos de la lengua, cuáles son los recursos lingüísticos que pueden encontrar para hablar y escribir mejor. Pozuelo Yvancos (1994:87), también se pronuncia sobre el enfoque didáctico basado en la actividad del receptor: "Con la introducción de la estética de la recepción se da otra vuelta de tuerca a la noción de literatura imperante durante siglos y que la poética formal había consagrado: la literatura es una manera especial de ser el lenguaje, de estar contruidos los textos". Sostiene así que la obra literaria existe cuando es leída y subraya la experiencia de la recepción como la forma en la que el lector y, por tanto, el alumno, puede actualizarse.

El texto tiene sentido cuando es leído, por la experiencia de la recepción, y eso es lo que favorece o logra el aprendizaje. Serán A. Durant, y N. Fabb (1989:232) los que recuerden que estudiar literatura significa comprometerse a analizar la historia y la cultura, "analizar una cultura de la que uno mismo forma parte es un modo de intervenir en esa cultura, ayudándola a mantenerse igual o a cambiar".

Luis Sánchez Corral (1999: 112) defiende que la lectura literaria ayuda a construir “el YO del sujeto”. Esta afirmación significa que esa reflexión que posibilita la lectura permite el conocimiento y la construcción del “yo” del alumno. Se trata de algo absolutamente necesario cuando la sociedad de hoy se caracteriza por el bombardeo constante de mensajes publicitarios, que proceden de los medios de comunicación. En este sentido, Teresa Colomer (2002: 284) piensa que los medios de comunicación de masas y la invasión de las nuevas tecnologías que mantienen algún tipo de impacto en el lenguaje afectan ya, entre otras cosas, a la lectura de los alumnos: “La fragmentación, la rapidez, la asociación de varios códigos de representación, la posibilidad de enlace, la interactividad, etc., son mecanismos presentes desde el inicio en su acceso a la lectura”.

Si algo se presenta como obvio es que, frente al cambio de la sociedad, el papel del profesor es clave. Y ese papel cambia porque cambia la historia y la sociedad. Eso implica que varía el perfil del profesor:

P. Cerrillo, E. Larrañaga y S. Yubero (2002: 31-32) abogan por un docente que sepa transmitir y compartir el gozo de la lectura, porque será una pieza clave para que su tarea educativa se desarrolle con éxito. Por ello exponen como inconveniente que la escuela se enfrente a la falta de preparación de los mediadores. ¿Y cuál es ese papel? ¿No debe ser un profesor que priorice la lectura, el análisis y la importancia de función comunicativa? A su juicio, los actuales planes de estudio no proporcionan la formación necesaria en Literatura o Didáctica de la Literatura.

Otra referencia ineludible dentro de este marco teórico es la que corresponde a la legislación vigente. El preámbulo del Decreto 126/1994 de 7 de junio, por el que la CEJA establece las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía, en el caso que nos ocupa, subraya la misma función comunicativa: “El dominio de la lengua española como instrumento básico de comunicación y elemento mediador de los significados culturales que identifican y singularizan a nuestra sociedad frente a otras realidades sociales y culturales”<sup>1</sup>. En dicho reglamento y, conforme a Carmen Barrientos (1993), encontramos como fines descubrir relaciones entre los elementos de un texto; reconocer los porqués de determinados hechos; formular explicaciones; clasificar hechos; utilizar modelos conceptuales de comentario lingüístico y literario; o adquirir mayor profundidad en el campo del pensamiento. Es decir, debemos ir

---

<sup>1</sup> Cfr.: Junta de Andalucía. Recuperado el 1 de septiembre de 2013.  
[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ApoyoAlCurriculo/CurriculoDeAndalucia/Seccion/Bachillerato/Bachillerato.Desarrollocurriculo/1179833288812\\_wysiwyg\\_libbac07.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/ApoyoAlCurriculo/CurriculoDeAndalucia/Seccion/Bachillerato/Bachillerato.Desarrollocurriculo/1179833288812_wysiwyg_libbac07.pdf).

más allá a la hora de enseñar Lengua y Literatura, según se recoge en el mismo Decreto 126/1994. Si atendemos al conjunto de objetivos de rango lingüístico, las capacidades a las que apunta refieren a la comprensión de mensajes orales y escritos, a la importancia de las destrezas para mejorar la competencia comunicativa, y para profundizar en la formalización del pensamiento. A la postre, apela también a la construcción de conocimientos y al interés por la expresión individual como vía para organizar y articular la realidad que vive cada persona, su pensamiento y su conducta propia. Dicho de otro modo: la misma enseñanza de la Generación del 27 debe tener en cuenta todos estos fines. Debemos utilizar la enseñanza de esta materia, en este caso a través de la correspondencia, para que el alumno sepa expresarse mejor y desenvolverse mejor en las diferentes situaciones de comunicación.

## 4. Propuesta práctica: Las cartas como material didáctico

“Y no sé si hay mayor triunfo, ni más hermoso cumplimiento para cualquier faena emprendida con las palabras humanas, que la de descubrir, por ellas, el alma de los hombres y las cosas”. Pedro Salinas.

Lo que pretendemos en este punto del trabajo es abordar la investigación sobre los epistolarios de la Generación del 27 para que, esas cartas, nos permitan narrar la historia de la literatura de otra manera. Nuestra investigación sobre los epistolarios pretende servir para toda clase de unidades didácticas que propicien la lectura, el análisis de los hechos, las relaciones entre autores y obras y la comprensión de esta etapa literaria. La utilización del material que aportamos como concluyente de esta parte de la investigación, posibilitaría, a nuestro juicio, toda clase de unidades didácticas para la consecución de los objetivos expuestos en el capítulo anterior: fomentar que la enseñanza de la Literatura se realice con otras herramientas didácticas, pensadas para fomentar la lectura, posibilitar la experiencia del alumno, útil para comprender el sentido del estudio de la materia... De este modo, con el material que exponemos a continuación, cualquier comentario de texto realizado por un alumno, podría ser realizado con una mayor creatividad y con mayor dominio de la materia.

La información que presentamos es el resultado de una investigación realizada de los epistolarios existentes de la Generación del 27. Esta información obtenida y redactada para su uso escolar, debe servir al docente que persigue mejorar la enseñanza de esta etapa literaria que se estudia en el segundo curso de Bachillerato. La información que se expone a continuación constituye una aportación científica, en tanto como pretende ser útil para los docentes de Lengua y Literatura, que posibiliten su uso mediante unidades didácticas, siempre en virtud de lograr los objetivos desarrollados durante el presente trabajo: que los alumnos trabajen la lengua, entiendan la literatura, mejoren su expresión oral y escrita, entiendan la historia, y comprendan la utilidad de la materia que estudian. La investigación sobre la Generación del 27 realizada debe servir como material didáctico, como herramienta de los docentes de Literatura. Nuestra investigación sobre la Generación del 27 es la que sigue: una Generación contada gracias a los epistolarios de sus poetas. Esta investigación constituye una propuesta práctica: toda la

información puede y debe ser trabajada por el docente que persiga enseñar esta etapa literaria de otra manera.

#### **4.1 La Generación del 27 explicada en los epistolarios de sus poetas:**

Pedro Salinas, Jorge Guillén, Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, Emilio Prados y Manuel Altolaguirre. Una generación poética, revolucionaria, a la que se vino a considerar como la “joven literatura”, a la que finalmente se llamó “Generación del 27”. Del 27, por el centenario de Góngora, “instante central de la generación”, según Alonso, que también dilucidó sobre las características exigibles a una generación y señaló: “Lo que quiero es simplemente afirmar que esos escritores no formaban un mero grupo, sino que en ellos se daban las condiciones mínimas de lo que entiendo por generación: coetaneidad, compañerismo, intercambio, reacción similar ante excitantes externos”. También lo expresó en otros términos: “Cuando cierro los ojos, los recuerdo a todos en bloque, formando conjunto, como un sistema que el amor presidía”, según consta en el epistolario entre Pedro Salinas, Jorge Guillén, Gerardo Diego (1996).

El debate que ha girado en torno a los miembros de la generación se ha extendido desde los años 20, desde la creación de esta generación literaria, desde las primeras críticas y los primeros aplausos, hasta la actualidad. El mismo Guillermo de Torre, actor, testigo de la conformación del grupo, cuestionó la existencia de una comunidad estética e incluso sugirió la inclusión de otros autores, entre ellos José Moreno Villa, Ramón de Bastera, Alonso Quesada, Mauricio Bacarisse, Juan José Domenchina, Antonio Espina, Juan Chabás, o los pertenecientes al grupo de los ultraístas y creacionistas, entre éstos, Pedro Garfias, Humberto Rivas, Juan Larrea, José de Ciria y Escalante, Eugenio Montes o Adriano del Valle.

Haremos un breve recorrido por la historia de la generación, quiénes la formaron, por qué y cuándo. Trataremos de reflejar por qué fue clave la Residencia de Estudiantes, y por qué fue importante el homenaje a Góngora.

Abordaremos así la figura de Pedro Salinas, uno de sus grandes autores, exponente del gran paralelismo que se produce entre la vida y obra de un autor, lo que constituirá otro capítulo central, meditando además sobre los aspectos esenciales de su biografía y obra.

Por último, ofreceremos las pinceladas fundamentales del contexto literario, con el ciclón de las vanguardias como protagonista; conscientes de que, frente a la existencia de los nuevos movimientos, de las nuevas tendencias, la repercusión fue distinta para cada uno de los miembros del grupo.

Así, sostendremos este análisis con el trabajo de investigación y la opinión de voces de peso como las de Enric Bou, Víctor García de la Concha, Juan Manuel Rozas, Francisco Javier Díez de Revenga o José María de Cossío; con la obra, publicaciones y afirmaciones de los mismos integrantes del grupo en cuestión, entre ellos, Dámaso Alonso, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Jorge Guillén o Federico García Lorca; además de contar con el testimonio y la producción literaria de Pedro Salinas y con algunos de los epistolarios de los que fue partícipe .

En este sentido, el recorrido por la trayectoria literaria de Pedro Salinas no podrá obviar las 151 cartas de amor que el poeta escribió a Katherine Whitmore . Pertenecen a una edición ofrecida por el mencionado Enric Bou y constan en el volumen que la misma Whitmore entregó a la Houghton Library de la Universidad de Harvard. Fue una entrega “con condiciones”, según su destinataria, que llegó a reconocer a Jorge Guillén, gran amigo del autor, que le supuso “una decisión difícil”. Es innegable que este epistolario se ha convertido en una obra más del madrileño. La narrativa epistolar del autor fue reveladora y complementaria, pero su interés radica, sobre todo, en que las cartas a Whitmore prueban que ella es el “tú” de La voz a ti debida, su obra más reconocida. Y es que el amor del poeta se verá reflejado en dicha correspondencia, desde la primera y hasta la última carta que recoge en el epistolario, fechada en Baltimore, 1947, cuatro años antes de que falleciese. El valor de este epistolario y la preeminencia de Whitmore se constata con el mismo fruto poético, toda una trilogía del poeta: La voz a ti debida, Razón de amor y Largo lamento.

Conviene aquí, recordar que Bou, en el prólogo de la correspondencia de Salinas y Whitmore, se hace eco de las críticas de otros expertos como Leo Spitzer y Ángel del Río, dudosos de la existencia real de una amada. Del primero, cita: “No conozco poesía de amor donde la pareja amorosa se reduzca hasta tal punto al yo del poeta”. Del segundo, señala: “Está hecha sobre todo la poesía de Salinas, de sutilezas psicológicas”. Pero a ambos, precisamente, responde Katherine Whitmore con la nota que adjunta a las cartas a la hora de proceder a su entrega: “Algunos críticos, como Leo Spitzer y Ángel del Río, tenían motivos para dudar de la existencia de una amada viva. Los versos les parecían un trabajo de imaginación, un amor cerebral. Sonreí cuando leí sus reseñas, pero creo que tenían razón en parte. Es cierto que algunos poemas, como los que he citado, pertenecen claramente a nuestro amor

naciente, pero otros, sumamente apasionados, implican una experiencia que no conocimos” (Pág. 381).

Se entiende así, prestando atención a la emoción que Whitmore suscitó en Pedro Salinas, que se le considere como “el poeta del amor” de esta generación.

#### LA GENERACIÓN DEL 27. ¿QUIÉNES?, ¿CUÁNDO?

La mejor radiografía sobre la generación del 27 la ofrecieron sus propios protagonistas, creadores y críticos; conscientes, al tiempo, de lo que estaba naciendo en las entrañas de la literatura española. Por mucho que los estudiosos de la época, incluso de tiempos posteriores a la creación de este grupo, hayan visto y oído, leído o escrito, el testimonio más auténtico pertenece a esta pléyade de poetas. Es Dámaso Alonso el que escribe el artículo “Una generación poética”, en el que reconoce un cambio a partir de 1920 en la literatura española. A su modo de ver, “los pájaros van, uno a uno, a posarse en el espino; luego, de pronto, se levantan juntos: bella bandada”.

Reconoce así, como miembro de la generación, a Pedro Salinas, “el de más edad”, que después de “algunos poemas publicados en revistas”, de los que asegura “no falta algún ejemplo muy inmaduro y muy distinto de lo que va a ser su arte, aparece ya cuajado en un libro intenso: *Presagios* (1923)”. Pero no sólo habla de Salinas, alude a Guillén, que enseña en París, y a una de sus grandes obras, *Cántico*; así como a Alberti, del que advierte “una llamada” a adentrarse “en el verso” cuando escribe *Marinero en tierra*, publicado en 1925. Cuenta además su vínculo con Aleixandre, que hacia 1920 ha escrito “unos cuantos poemas tiernos y sentimentales” y del que destaca su libro *Ámbito*, de 1928; y habla de Cernuda, a quien ve entonces como “un muchacho”, del que destaca su *Perfil del aire*, todavía inmaduro. De Gerardo Diego proclama que “está dividido entre las más libres acrobacias y versos tradicionales”; y de los comienzos del grupo, diagnostica una cierta “rivalidad entre Federico y Alberti, por sus cercanos modos populares”.

Dámaso dibujaría así un grupo de ocho. Se completaría, poco más tarde, con Manuel Altolaguirre y Emilio Prados, formando el grupo de los diez poetas en el que se piensa cuando se habla de la generación poética de este tiempo.

En cualquier caso, según lo expone Víctor García de la Concha en *Antología comentada de la Generación del 27*, “une don Dámaso, como prosista muy unido al grupo a José Bergamín y evoca a Juan Chabás”. Así, añade: “Prácticamente todos los estudiosos coincidimos en la necesidad de relativizar, por lo menos, el alcance de aplicación del marbete generación”. Lo afirma en relación a la opinión de Guillermo

de Torre, que “postulaba la necesidad de una ampliación del cuadro de [esa] generación literaria”.

De Torre apuntó a dos grupos precedentes, el de Moreno Villa y Ramón de Basterra, con lo que incluiría a Alonso Quesada, Mauricio Bacarisse, Juan José Domenchina, Antonio Espina y Juan Chabás; además de Pedro Garfias, Humberto Rivas Panedas, Juan Larrea, José de Ciria y Escalante, Eugenio Montes y Adriano del Valle, entre otros.

Por su parte, Fernández Almagro, habla de una “nómina incompleta”. Coincide en incluir a Bergamín y a Chabás, así como a Antonio Espina, Benjamín Jarnés, Antonio Marichalar y a Claudio de la Torre.

Lo cierto es que son diez los poetas, los que mencionábamos al comienzo de este capítulo, los que presentan un papel indiscutible en este tiempo literario. Presentan, además, la mejor fotografía de ese momento. Señala Guillén: “Mi nostalgia de aquellos días se complace en rememorar los coloquios entre aquellos amigos. Éramos amigos, y con una comunidad de afanes y gustos que me ha hecho conocer por vía directa la unidad llamada “generación”. Pedro Salinas y yo, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Dámaso Alonso, Vicente Aleixandre, Rafael Alberti. Y Pepe Bergamín, y Melchor Fernández Almagro... Menciono a los sentados tantas veces alrededor de mesas más amistosas aún que intelectuales”.

Comparto con G. de Torre que la lista “tiende únicamente a registrar los principales nombres que muestran, en un momento dado, ciertas afinidades o convergencias estéticas y de época y reúnen algunas de las ocho famosas características señaladas por Julius Petersen para la existencia de una generación”. Pero, en definitiva, Guillermo de Torre reconoce una generación y suscribe las palabras de Dámaso Alonso al aludir a Las generaciones literarias de Petersen, que es lo que, a su vez, sirve al poeta para defender la existencia de una generación.

En este contexto, es ineludible apuntar a Góngora como un elemento de cohesión, como un punto de encuentro donde los literatos descubren afinidad y sintonías. La crónica del centenario de Gerardo Diego refleja, a todas luces, la conexión entre ellos: “Mes de abril de 1926. Una improvisada y amistosa tertulia pone sobre la mesa de un café el lema del Centenario de Góngora. Hay que hacer algo. Y tenemos que hacerlo nosotros” [...]. Aquella tarde estábamos reunidos Pedro Salinas, Melchor F. Almagro, Rafael Alberti, alguno más que no recuerdo [...]”.

El rastro que deja ese encuentro es la convocatoria de una asamblea posterior en la que se aborda un homenaje a don Luis y a la que asistirían Antonio Marichalar, García Lorca, Bergamín, Moreno Villa, Hinojosa y Dámaso Alonso. Esto fue, sin pretensiones de serlo, el comienzo del reconocimiento en sociedad de una

generación. En honor al programa, el día 23 de mayo de 1927, fecha de la muerte de don Luis, comenzaron las celebraciones públicas, según Víctor García de la Concha. Recuerda que fue Ignacio Sánchez Mejías, que parecía moverse entre dos aguas, las del mundo taurino y las de la literatura, quien gestionó las invitaciones para el estreno del curso en la Sección de Literatura del Ateneo de Sevilla, que incluía un homenaje a Góngora. Es decir, en diciembre de 1927, asisten a la capital andaluza la mayoría de los integrantes de la joven literatura. Allí se dieron cita Guillén, Bergamín, Chabás, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, García Lorca y Alberti. Según el diario El Sol, “siete literatos madrileños de vanguardia”. Según Dámaso Alonso, supuso el “instante central de la generación”, el que dio nombre a la misma. Generación del 27.

Para Alonso, “el centenario de Góngora, en 1927, fue una explosión de entusiasmo juvenil”. Se colocó a Góngora como una pieza clave para la producción literaria de los diez poetas; de ello queda constancia en sus versos, dicen los de Guillén, “el ruiseñor, pavo real”; reluce en los de Cernuda, “el andaluz envejecido que tiene gran razón para su orgullo”.

En cualquier caso, según García de la Concha, los vínculos entre los poetas se forjaron antes de la celebración del homenaje. Defiende que ya en 1924 están establecidas la mayoría de las relaciones personales entre los miembros del grupo, motivadas, fundamentalmente, por el interés poético. Brilla en este contexto la figura de José María de Cossío que, tras entablar una relación más estrecha con Gerardo Diego en el verano de 1920, pone en contacto a éste con Guillén. El autor de Cántico ya habría comenzado su amistad con Salinas, en 1922, con quien además comenta “el descubrimiento” de Federico García Lorca.

El centenario fue, no obstante, un punto álgido para esta generación de poetas. Cabe mencionar, sin embargo, los escritores de la época que se negaron a participar en este evento conmemorativo: Miguel de Unamuno y Ramón María del Valle-Inclán. Tampoco contestaron a las invitaciones Pérez de Ayala, Ortega y Gasset, Vela y Ors. Por el contrario, “los diez” se mostraron entusiastas con el reconocimiento de Góngora. Escribió Alonso: “Todos los poetas del grupo, en nuestras reuniones en cafés o en casa de algún amigo, hablábamos de Góngora, discutíamos pasajes”.

Al margen del centenario, clave para la formación y la presentación del grupo en sociedad, los primeros pasos de estos poetas nos remiten a la Residencia de Estudiantes. Una “resi” en la que Lorca vivió de manera continuada desde 1919 hasta 1925; que concurrieron Salvador Dalí, Luis Buñuel y Pepín Bello, además de Salinas

o Alberti, entre otros; y en la que incluso llegó a presentarse Paul Valéry, maestro de la poesía pura. Cítese aquí a Moreno Villa, que hace memoria de los momentos vividos cuando dice: “Yo recuerdo haber llevado a Valle-Inclán y a Manuel Machado”.

En efecto, buena parte de lo que caracterizó a la joven literatura nos remite al “espíritu” que latió en esta residencia. Resulta lógico si se repara en las actividades que allí se producían: la celebración de conferencias, la revista “Residencia”, los cursillos, las clases, el momento del café o las invitaciones, también la presencia de Unamuno, Max Jacob o Frobenius.

Pero el grupo contó con otra lanzadera: las revistas. Las publicaciones vanguardistas de la época, como Cosmópolis, Cervantes, Grecia, Perseo, Reflector, Ultra, Tableros, Horizonte, Ronsel o Plural dieron espacio y fueron de interés para los poetas del 27. Pero las de vanguardia no fueron las únicas, destacaron tres de Juan Ramón Jiménez, Índice, Sí y Ley. Habla por sí solo que en éstas colaborasen Salinas, Guillén, Lorca o Gerardo Diego. Y digno de interés resulta que la Revista de Occidente diera soporte a las nuevas teorías estéticas o publicara Primer romancero gitano, de Lorca.

Para García de la Concha cobran importancia las que se asignan a los mismos integrantes de la generación. Según cita, “con Prados y Altolaguirre en Málaga, ya tendríamos completo el cuadro de las revistas directamente vinculadas a los poetas del grupo que sería consagrado como Generación del 27: Litoral, en Málaga; Verso y Prosa, en Murcia; Carmen y Lola, en Gijón; y Gallo, en Granada”. A ellas se suman Mediodía, en Sevilla; Papel de Aleluyas, en Huelva; Parábola, en Burgos; La Rosa de los Vientos, en Canarias; y Meseta y DDOOSS, en Valladolid.

Un último epígrafe merece este capítulo sobre la generación y sus componentes: las nuevas tendencias artísticas y literarias. Y es que, el debate sobre la estética en la obra de los poetas del 27, parte de un escenario de vanguardias, marcado por las innovaciones de Juan Ramón, las teorías de Ortega, el manifiesto Ultra o la influencia del chileno Huidobro. Será a principios de 1917 cuando éste conecte con los escritores en París, con los conocidos como cubistas: Apollinaire, Jacob, Picasso, Reverdy o Juan Gris. En este contexto, la revista Nord-Sud; y también la formalización de un nuevo término, el Creacionismo. Es decir, Huidobro, el que contempla el poema como un cuadro.

Fueron muchos los movimientos vanguardistas que surgieron en los primeros lustros del siglo XX, con lo que los influjos fueron diferentes entre los poetas del 27. Aún así, todos los miembros del grupo supieron encarar estos ismos, es decir,

tuvieron la lucidez de reconocer la ruptura con las normas del pasado, la experimentación que vinieron realizando algunos autores; y el conocimiento de las corrientes que arrancaron a comienzos de 1900 y aún latían en el momento de la creación del grupo del 27. Dicho de otro modo, todos se vieron inmersos en el torbellino de cambios estéticos que supusieron el Futurismo, el Cubismo, el Dadaísmo o el Surrealismo. Más allá de éstos, en España, el Creacionismo que abanderó, como apuntábamos, Vicente Huidobro; o el Ultraísmo, con Guillermo de Torre.

Convengamos, en este punto, que resulta interesante la opinión de los críticos que atribuyen, como propio de la Generación del 27, ver la tradición como vanguardia y la vanguardia como tradición. Para García de la Concha, “el ultraísmo, y más concretamente el creacionismo, fomentaron en los poetas de la joven literatura el interés por la imagen como célula germinal del poema y el cultivo de un determinado tipo de metáfora”.

Expongamos, por tanto, algunos testimonios de los mismos protagonistas:

“Es Walt Whitman, es Góngora, es Herrera y Reissig, son Debussy y Erik Satie, es Freud, es Ortega, es Ramón Gómez de la Serna, son los manifiestos futuristas, las primeras proclamas dadaístas, las revistas del Ultra, sus veladas escandalosas... He ahí los elementos que suscitaron en mí aquellas intensas sacudidas emocionales de orden intelectual”, señala Guillermo de Torre. Según Cansinos-Asséns, “este anhelo de renovación es tan intenso que por primera vez la juventud literaria, rompiendo el retraimiento de los cenáculos, ha dirigido a la Prensa el siguiente manifiesto, que han reproducido casi todos los periódicos: Ultra, un manifiesto de la juventud literaria” . Dicho manifiesto apuntaba que la literatura no sólo debía renovarse, debía lograr su “ultra”. En otras palabras: “En nuestro credo cabrán todas las tendencias”.

El mismo maestro de la “Poesía pura”, Paul Valéry, señaló: “La conception de poésie pure est celle d’un type inaccessible, d’une limite idéales des désirs, des efforts puissances du poète”.

Para Bergamín, “Salinas, Guillén, García Lorca, Dámaso Alonso, Alberti... laboran esta nueva poesía racional y radicalmente española: hacen que vuelva en sí, o a sí misma, a una poesía sincopada casi totalmente durante dos siglos. Y a una poesía que había perdido su sentido [...] volvieron a dárselo verdadero. Esta renovación era una reacción contra las desviaciones romántica, naturalística, y, por último, modernista de nuestra lírica”.

Consideremos también la opinión de Machado: “Ni un Pedro Salinas, ni un Jorge Guillén, cuyos recientes libros admirables saludo, han de aspirar a ser populares,

sino leídos en la intimidad, por los más capaces de atención reflexiva. Sin embargo, esos mismos poetas, que no son, como los simbolistas, hondos y turbios, sino a la manera de su maestro Valéry, claros y difíciles, tienden también a saltarse a la torera [...] aquella zona central de nuestra psique, donde fue siempre engendrada la lírica”.

Parece que le respondió el propio Pedro Salinas cuando apuntó:

“No, el escritor minoritario no es un jovenzuelo que una mañana se levanta y empujado por el ardor de su nueva vocación exclama jubiloso: “¡Voy a ser artista de minoría, voy a ser artista de minoría!”.

A las dudas sobre la estética en la obra de los miembros del 27 responderá Guillén:

“¿Cómo se expresa esta generación? ¿Es imposible reducir a unidad el lenguaje [...] de escritores tan diversos? [...] ¿Qué tienen de análogo Salinas y Altolaguirre, Prados y Cernuda? Alrededor de una mesa fraternizan, se comprende, hablan el mismo idioma: el de su generación. A la hora de la verdad, frente a la página blanca, cada uno va a revelarse con pluma distinta [...] A la herencia española no se renunció. [...] Hasta un Salinas, un Aleixandre compusieron algún soneto [...]. Por eso es tan rico el repertorio formal de esta generación, que rehuyó el voto de pobreza exigido por la modernidad”.

Fue expuesto de otro modo, por boca de Salinas, en una carta que el autor publicó en *Heraldo de Madrid*, en el año 1932. En la misma, defendió una Antología “tipo muestrario, repertorio abreviado donde conviven, como en la realidad, las tendencias y gustos dispares”.

#### CENTRÁNDONOS EN UNO DE SUS AUTORES: PEDRO SALINAS

“Y Salinas, nada don Pedro, con su humor madrileñísimo, humano, como ninguno; a todos entiende y con todos se las entiende muy bien”, escribió su compañero de travesía, Jorge Guillén. “Pedro Salinas y yo, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Dámaso Alonso, Vicente Aleixandre, Rafael Alberti. Y Pepe Bergamín, y Melchor Fernández Almagro... Menciono a los sentados tantas veces alrededor de mesas más amistosas aún que intelectuales”. Es incuestionable que entre los recuerdos de Guillén sobre la generación del 27, sus actividades y sus encuentros, Salinas no sólo aparece sino que ocupa un lugar extraordinario, el que le otorgó la amistad entre ambos.

En efecto, Salinas era madrileño. A ojos de Fernández Almagro, “de Madrid y de la calle de Don Pedro. De Don Pedro Salinas, claro. El tiempo completará el rótulo”, dijo. Como también reconoció: “Mañana viene Salinas” es frase que “nos decimos muchas veces al cabo del año; víspera del gozo de verlo. Pero en Madrid no está

Salinas nunca: pasa”. Así lo narró Fernández Almagro en “Nómina incompleta de la joven literatura”, cuando advirtió que Salinas, en Madrid, sólo pasaba el tiempo necesario “para ver a Juan Ramón y avisar al ómnibus de la Central”. Su sino, aseguró, “es ir siempre de acá para allá, rápido en su corpulencia, temiendo algo, sacudiendo el aire con el ala de su gran espíritu, cerrando los ojos y tapándose los oídos para no ver ni oír la compañía con bandera y música que rinde honores a su maestría”.

Era “el decano de la generación”, como apuntaría Vicente Aleixandre, que recuerda que “desde el mayor, Salinas, al más joven, Altolaguirre, había una distancia de catorce años, y entre esos dos límites corríamos todos”. Salinas había nacido en noviembre de 1891.

Estudió Letras en la Universidad Central, fue lector en La Sorbona, catedrático en la Universidad de Sevilla y se encargó de impulsar la Universidad de Verano de Santander. Sus ocho años en Sevilla imponen una nota sobre Luis Cernuda. Fue el mismo Salinas el que escribió: “A Luis Cernuda. ¡No me lo he perdonado aún! ¡Y ya va para veinticinco años! No le conocí, de primeras. ¡Meses y meses, de octubre a mayo, sentados frente a frente, aula número cuatro, Universidad de Sevilla!”. Fue su profesor y, no sólo eso, consideró a Cernuda como “el poeta más fino, más delicado, más elegante que le nació a Sevilla, después de Bécquer”.

Del proyecto de Santander, da testimonio en una carta remitida a Katherine Whitmore (la número 78), cuando Salinas confiesa: “Todo son dificultades, trámites dilatorios, aplazamientos. Y yo me desespero, me enfurezco. Jamás me había puesto en contacto con la Administración y declaro que no sirvo para eso. Ya puedes imaginar todo lo que esa pequeña guerra diaria me roba de fuerza, de energía y de tiempo que debía consagrar a la labor esencial de la U.I. Yo acepté este cargo para hacer una Universidad, para pensar en su problema, pero no para perder el tiempo en minucias necias en los ministerios”.

El estallido de la guerra civil le condujo a la universidad norteamericana Wellesley College, aunque su paradero último fuese la Universidad John Hopkins de Baltimore. Merece la pena recordar la visita de Alonso, la que éste contó así:

“Y, ahora, semanas más tarde, otros dos días con Salinas en su casa de Baltimore. [...] Salinas tiene una gran capacidad creativa, de inventor. Concibe las obras por iluminación súbita, no las construye por agregación y tanteo. La obra, en realidad, está ya creada; la redacción será materia de tiempo y gusto. [...] Y, despacio, por esas calles de jardines, se va a la Universidad de Johns Hopkins: son unos diez minutos. Allí, Salinas, el profesor Salinas, realiza el portento: durante una hora, ante unos cuantos estudiantes extraños a nuestra sangre y a nuestra habla, enciende, crea,

breve, intensa, apasionada, una España que le va saliendo del corazón y que, casi físicamente compacta, va llenando el ámbito de la clase. [...] En este pasillo (bastante batallado, por cierto) de la Universidad de Johns Hopkins, de Baltimore, yo estoy también pensando en una familiar llanura amarilla [...] No es que me vaya a echar a llorar, pero, desde luego, no sé qué es lo que me pasa hoy con los ojos”.

Salinas no volvió a España. Su viaje le llevó a otros destinos de América, entre ellos Puerto Rico, donde volvió a ser docente, y a Europa. Pero no a España.

Se casó con Margarita Bonmatí. Pero el denominado por Guillén como “ciclo verdadero” de Salinas, su trilogía y obra más reconocida, *La voz a ti debida* (1933), *Razón de amor* (1936) y *Largo lamento* (1975), tuvo como fuente de inspiración a su amante, Katherine Whitmore. De hecho, versa *Largo lamento* sobre el reencuentro imposible con Whitmore, ya exiliado en América. En cualquier caso, su periodo inicial comprendería los libros *Presagios* (1923), *Seguro Azar* (1929) y *Fábula y signo* (1931).

La última etapa de su vida y de su obra, porque una y otra van de la mano, será la que abarque *El Contemplado* (1946), *Todo más claro* y otros poemas (1949) y *Confianza* (1955). Coinciden los estudiosos de Salinas en subrayar *El Contemplado*, por su amor al mar, el que, desde Puerto Rico, le recordaría sus veranos en Santa Pola. Cuando el mar escucha y el poeta habla. Porque es el mar, el contemplado.

Murió en Boston, en el año 1951.

Pedro Salinas es uno de los nombres que no se cuestionan cuando se habla de Generación del 27. Así, al margen del debate sobre el reconocimiento de una generación y de la discusión sobre una “nómina incompleta”, la inclusión del poeta madrileño en el grupo literario que marcó esta época es irrevocable.

Recoge Víctor García de la Concha, en *Antología comentada de la Generación del 27*, el grupo de los diez “en los que se piensa” cuando se habla de generación del 27: Guillén y Salinas, Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Lorca, Alberti, Aleixandre, Cernuda, Prados y Altolaguirre.

Una lista que apunta, de manera directa, a la elaborada por Dámaso Alonso, el mismo que reconoce que Salinas aparece ya “cuajado” en su libro *Presagios* (1923), aunque anteriormente publicara algunos poemas en diversas revistas. Además, Alonso es, sin duda, uno de los que defendió con mayor entusiasmo la existencia de una generación poética, reconociendo, al tiempo, que ni existió “caudillaje” ni una comunidad técnica o de inspiración; con lo que, tanto preserva a Salinas como reconoce su propio carácter: “Salinas cultiva un verso flojo, con voluntarias

irregularidades métricas, sin rima o en asonante; la forma en él es más bien interior, una felicidad en el hallazgo del tema, delimitado, equivocante, sorprendente, intuitivo” .

Para Díaz-Plaja se trata de una promoción de poetas-catedráticos, con lo que también parece hacer un clisé de Salinas. Además, aprecia que el hecho de que la eclosión del grupo se produzca en el año 27 no hace sino atestar los “rasgos definitorios de un grupo literario en un doble juego de tradición y novedad”.

De Torre coincidirá con Alonso en señalar que la primera cumbre que alcanza Salinas es Presagios: “Si por ahora nos atenemos a los datos y a los cuadros históricos trazados por algunos de los poetas componentes de la misma, en función de críticos y antólogos, veremos que efectivamente, en la década del veinte aparecen algunos de los libros más significativos de tal pléyade. En 1928 aparece el Romancero gitano, del propio Lorca y publica Jorge Guillén su primer Cántico; uno antes, Pedro Salinas (surgido más tempranamente con Presagios, en 1923) da Seguro azar”.

Fue así como se distinguió Salinas. Pero no fue sólo por su producción literaria, que llegó a abarcar poesía, teatro, narrativa o ensayo, también por una senda que recorrió en grupo, en la que se establecieron fuertes vínculos de amistad, entre ellos, con Jorge Guillén, Dámaso Alonso, Luis Cernuda, Gerardo Diego o Manuel Altolaguirre.

“A todos entiende y con todos se las entiende muy bien”, apuntaría Guillén.

Esos lazos de amistad son expuestos por Salinas, de manera explícita, en su epistolario con Katherine Whitmore: “Mis amigos, por ejemplo, Jorge Guillén, Dámaso Alonso, me parecen mudos reproches. Ellos no se distraen, no se extravían con cosas de tipo político o social. Son fieles a su misión, a su naturaleza más cierta” (carta 77).

Véase también la carta 123, por cuanto dice de su compañero de generación, Manuel Altolaguirre, entremezclando humor e ironía, frente al proceso de fabricación de su libro: “Ya lo preveía yo: Manolo Altolaguirre, muy buen amigo y poeta, muy buen impresor, es un insensato, incapaz de calcular nada, sin noción alguna del tiempo. [...] El pobre no puede remediarlo: pone todo su entusiasmo y empeño en hacer mi libro bien, pero no va a despojarse de un temperamento. Es una fuerza natural, como las cataratas del Niágara. ¿Y quién va a exigir responsabilidades a una catarata? Claro es que las cataratas no suelen tener imprentas y Manolo tiene una: eso es lo malo.”

También el epistolario entre Salinas, Gerardo Diego y Jorge Guillén permite cotejar la amistad y la labor literaria en común. Fechada en Sevilla, a 15 de octubre de 1920, Salinas se dirige en una carta a Gerardo Diego como “mi querido amigo”, a lo que sigue la confirmación de la puesta en común de sus trabajos literarios: “Después de una información y rebusca en los rincones de Secretaría de la Universidad, me dan su librito y su postal. Llegaron mientras yo no estaba aquí y si no hubiera sido por su carta no me habría enterado de nada”. Sobre Cernuda: Sevilla fue el punto de encuentro de Salinas y el joven poeta. En palabras de Salinas: “Él era alumno oficial de mi clase de Literatura; mi año primero de enseñanza. Los dos novicios, él en su papel, yo en el mío”. Consideró a su casi discípulo como “el más licenciado Vidriera de todos, el que más aparta a la gente de sí, por temor a que le rompan algo”.

Sobre Alberti: Salinas guardó la historia del mar de Cádiz de Alberti. Escribió así: “A Rafael Alberti... Cuando él nos decía que había estudiado en el Colegio del Puerto, yo nunca lo tomé al pie de la letra [...] sino que descolgaba las mayúsculas, y entonces quedaba la verdad: colegio del puerto, escuela de la orilla del mar, enseñanzas gratuitas, día y noche, de la marina”.

Fue Aleixandre el que dejó ver que, en su memoria, quedaron los ratos en la casa madrileña de Salinas. Dio fe de ello con palabras: “Pedro estaba escribiendo. [...] Salimos a la terraza. Vivía Pedro, en Madrid, entonces en la calle del Príncipe de Vergara, y tenía una terraza que a mí se me antojaba, no sé por qué, que diera a los tejados de la ciudad de Sevilla. Era madrileño, nacido en una vieja calle, con mucha solera, de la capital; pero fue algunos años catedrático en la Universidad sevillana, y a mí me parecía, allí, desde su azotea, a esa luz del crepúsculo largo de primavera, ver alzarse, como un fondo necesario para “Don Pedro”, la torre erguida y caliente de la Giralda. [...] Enseñaba un rostro de cargada tonalidad, con ese casi Siena de algunos sevillanos, y le brillaban allí unos ojos claros y que sabían mucho de la vida”. Si en este punto del análisis queda constancia de la pertenencia de Salinas a una generación, y de los lazos creados, atendamos ahora a su implicación en el grupo del 27, en las revistas más emblemáticas de la época, y a su producción literaria.

El centenario de Góngora que se celebró el año 1927 y dio nombre a esta pléyade, contó, desde el primer instante, con el apoyo de Salinas.

Bastan las palabras de Cossío para entender la devoción del grupo por Don Luis. “Admirar, comprender a Góngora (a todo Góngora, y sobre todo al de Polifemo y las Soledades) no es ser gongorino ni gongorista, es ser persona, tener entendimiento y gusto de ser persona humana”. Y basta ver el modo en que Salinas se despedía en su

correspondencia con Gerardo Diego o Jorge Guillén, para apreciar la misma admiración y homenaje: “Le abraza en Góngora y en amistad”, firmaba.

Como hemos podido apuntar en el capítulo anterior, Salinas estuvo presente en la primera mesa en la que se puso de manifiesto la intención de homenajear a don Luis, en consonancia con la pretensión de Guillén, “hay que volver a Góngora”. En el mes de abril del año 26, en Madrid, Salinas se reunió con Fernández Almagro, Alberti y Gerardo Diego, entre otros. Allí se aderezó la primera idea del homenaje a Góngora y se puso fecha a la primera Asamblea gongorina, a la que ya se sumaron Marichalar, Lorca, Dámaso Alonso, Hinojosa o Moreno Villa, entre otros. Según García de la Concha, Salinas, al igual que Guillén y Alfonso Reyes, terminaron sus trabajos, pero no llegaron a publicarlos. Salinas se encargaría de los sonetos, según la crónica del centenario que hizo Gerardo Diego.

La correspondencia a tres bandas (Guillén-Salinas-Gerardo Diego) desvela así que el asunto fue un tema constante en sus cartas. Tomemos como ejemplo la carta que Salinas remite a Gerardo en diciembre de 1926, fechada en Sevilla, recogida en el epistolario que se citó con anterioridad y editó Bernal Salgado. Señala Salinas:

“Esté tranquilo, mi querido Diego. Trabajo en mis sonetos que estarán para enero. Y hoy por fin he podido hacerme con la Soledad tercera. Me aseguraban no estaba en la biblioteca. La leeré y le mandaré copia del mejor trozo. Estoy leyendo la traducción de Dámaso”.

Asimismo, Salinas fue uno de los firmantes de las invitaciones al homenaje de Góngora, junto a Guillén, Alonso, Gerardo Diego, Lorca y Alberti.

En este contexto, también cabe reseñar la implicación de Salinas en otro de los proyectos de Gerardo Diego, la publicación de Poesía española. Antología 1915- 1931 (1932). La lista de antologados que, obviamente, incluye a Salinas, contaría con un amplio listado: Unamuno, Manuel Machado, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Moreno Villa, Salinas, Guillén, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Lorca, Alberti, Villalón, Prados, Cernuda, Altolaguirre, Aleixandre y Larrea. Según dice el propio Gerardo Diego, en una carta a Jorge Guillén de diciembre de 1930, “he consultado los nombres y otros detalles con Salinas”.

Sobre dicha antología, el poeta madrileño defendió el recogimiento de obras que “respondan a una cierta concepción espiritual o formal de arte”; sin embargo, a su juicio, estar o no, en una antología, no representaba superioridad ni lo contrario.

Sucede que después, en 1934, Gerardo Diego publica Poesía española. Antología (Contemporáneos), con lo que reconoce “un libro nuevo, en lo que se refiere a la inclusión de quince poetas que no figuraban en aquella”. Así, la polémica se extiende. Salinas respondió denunciando que ésta dejó de ser “una antología de grupo, de estilo [...], con la aspiración de convertirse en una antología histórica”.

A pesar de ello, Salinas dio el espaldarazo a la labor de Gerardo Diego y aseguró que concibe la segunda (antología) como una confirmación de que, a partir de 1915, el modernismo cede paso a una nueva lírica. En palabras de García de la Concha: “Salinas no sólo salvaba el propósito colectivo anterior sino que reforzaba la implícita intención de insertar a la joven literatura en la historia literaria”.

Otro factor clave será la participación de Salinas en las revistas de la época. Colaboró en los cuatro números de Índice, así como en la revista Sí, ambas de Juan Ramón Jiménez; firmó en la revista malagueña Litoral y en la sevillana Mediodía, también en Carmen, entre otras; pero, sobre todo, Salinas se afanó en una nonata revista, en torno a 1928, que reuniese las colaboraciones de Dámaso, Marichalar, Bergamín y Guillén.

En 1931 ya se considera como un nuevo intento fallido, cuando Salinas cree que Lorca y Alberti están enzarzados en el teatro, y el proyecto de Juan Ramón le parece “disparatado” (Unamuno, Ortega, Azorín, Guillén y Salinas, quizá Cernuda, Hinojosa y Aleixandre). En 1932, proyecta una nueva publicación de la joven literatura pero, según García de la Concha, si bien la literatura de los poetas del 27 nunca resultó ser uniforme, los intereses ya se habían ido contraponiendo “de manera creciente” para esa fecha. A su juicio, Los Cuatro Vientos, en febrero de 1933, pudo ser la tan esperada revista generacional de Salinas. “En parte lo era”, anota. Y es que, fue publicada por Alberti, Dámaso Alonso, Bergamín, Marichalar, Claudio de la Torre y Salinas. Además, en el segundo número, contarían con Unamuno, Jarnés, Altolaguirre, María Zambrano y Aleixandre; y, en el tercero, con Lorca, Bergamín y Guillén. Pero la euforia duró poco. Para García de la Concha “era el proyecto largamente acariciado”. Pero, “no lo era, no lo fue; la culpa la tenía, simplemente, el tiempo histórico”.

De ese proyecto de Salinas, en el que perseveró durante años, queda constancia también en el epistolario del madrileño con Guillén y Gerardo Diego. El 24 de febrero de 1932, desde Madrid, Salinas se dirige así a Gerardo:

“Revista. Sí, no se ría usted. Ya sé que es usted el escéptico de nuestra revista. Pero ahora va de veras. Título: en discusión. Escritores reunidos. E. U. 1932 (es decir las iniciales del anterior, en abreviatura de grito clásico.) [...] Redacción: Alberti,

Bergamín, Dámaso, Guillén, Lorca, Diego, Marichalar, Almagro y Salinas. Se publicará cada dos meses. Formato: Carmen, con 80 páginas. Se imprimirá casi seguramente en Alicante para que Guerrero pueda ocuparse de la Secretaría. Carácter: amplitud, concentración, reunión de la literatura independiente y aparte de la creación literaria, a salvo de toda coacción o contaminación ajena. Nada más. Revista nuestra pero en la que colaborarán las gentes más jóvenes también, claro es, y los intermedios (litoralistas, etc.). Se necesita: algo de usted para el primer número, prosa narrativa o crítica, verso, lo que usted encuentra mejor. Y que usted, que conoce el paradero de Larrea, le pida algo para el segundo número o el primero si llega a tiempo. Y haga usted el favor de encenderse en el más férvido entusiasmo por la Revista, hasta nueva orden. No, en serio, yo la creo indispensable. Me parece un momento de responsabilidad para nosotros, los mayores. Andamos dispersos, sin conexión, envueltos en las asquerosas atmósferas de hojillas pseudo sociales”. No es de extrañar que Salinas pidiese algunas líneas de Larrea que es, a mi juicio, admirable cuando escribe: “En lealtad sólo hay un modo de ser, el modo de la pasión. Allí es donde se cuece el pan, el hueso y la azulejería de la vida. [...] Revolucionemos, pues, y con pasión, esa hereditaria monarquía filosófica”.

Centrémonos ahora en la producción literaria de Salinas. Como sucede en la historia de cualquier escritor, el rumbo de su vida es el que marca su obra, el que la explica y la completa. Su primer reconocimiento vino de la mano de Presagios, de 1923, que cerraría un ciclo con Seguro azar (1929) y Fábula y signo (1931). El “ciclo de oro” de Salinas es el que constituye su trilogía: La voz a ti debida (1933), Razón de amor (1936) y Largo lamento (1975).

Espectacular es el reflejo del proceso de creación de La voz en el epistolario con su amante, Katherine Whitmore. Salinas la amó tanto que su creación más intensa nació de ese sentimiento. Pudo darse cuenta en vida de que ese amor no sólo le dio el reconocimiento de su labor poética sino el único sitio en el que serían siempre “inseparables” (carta 109), “nuestro libro”. Salinas escribe (carta 105): “Llegó tu carta del 11, la de la recepción del libro. [...] Tú sabes lo que te mandaba, vida. Lo has sabido perfectamente. Mi libro no era mi libro. Lo que yo te he mandado no eran poemas, no poesía, sino sobre eso, puesto encima de todo, sirviendo la poesía y el libro únicamente como apoyo, como punto de arranque, algo más entrañablemente tuyo y mío [...], el amor de nuestra vida. [...] Lo que me vuelve serenamente loco de gozo es que sientas mi libro, tu libro [...] Me llenas de fuerza, de energía, de ánimos de vivir, de ser y hacer más, y todo a ti debido [...] Me alegro de ser poeta, de haber

escrito versos, de todo lo que me ha llevado a este libro. Pero no me engaño: yo sólo no lo hubiese escrito”.

El segundo libro de su trilogía, *Razón de amor*, volverá a requerir una referencia directa a Whitmore. También lo prueba el epistolario: La carta que corresponde al 5 de junio de 1936 (número 123), dice así: “Menos mal que el libro creo que saldrá bonito, sencillo y claro, ya verás”. Y se lo confirma el 28 de junio de ese mismo año (carta 125): “En esta carta te ofrezco el libro [*Razón de amor*], que sale hoy. Quizá debes guardarla sin leerla, mientras no llegue el libro”.

Salinas dedica y escribe: “Me doy cuenta de que es el libro más nuestro posible. Más que *La voz*. Todos los poemas de este libro han sido escritos en un estado de colaboración total [...] En aquél, yo escribí algunos poemas solo. [...] En éste, Katherine, todo es compañía. Lo hemos escrito los dos [...] Su tema dominante es la pareja, la unidad de dos”. El amor, que se refleja en esta carta, parece mantenerse intacto.

Si bien hemos abordado ya las dos primeras obras de esta trilogía, de *Largo lamento*, en este epistolario, hemos de conformarnos con algunos poemas, entre ellos, *Error de cálculo*: “Ayer mandé un ejemplar del poema “*Error de cálculo*”. Es el ejemplar número 1. ¿Para quién iba a ser sino para ti, Katherine? Todos los números unos de mis libros, desde hace seis años, te corresponden por derecho de inspiración: al enviarte éste no hago sino devolverte lo que te debo y es tuyo” (carta 129).

Su “*largo lamento*” viene manifestarse en la carta del 17 de junio de 1938 (carta 131): “Comprendo que he fracasado. [...] Cásate con B. no por cansancio de lo demás, no por debilidad ante su afecto a ti y sus atenciones, sino por una resolución clara y meditada. Creo que lo harás. Y te deseo la mayor felicidad. [...] Siento que no estás enamorada de mí como antes. [...] Yo, por mi parte te digo que te amo más y más”.

La exposición de estas cartas, gracias a la recopilación de Enric Bou, nos permite aseverar que la producción más brillante de Salinas, la que ofreció como poeta del 27 y supuso su mayor reconocimiento, tuvo como eje central la figura de Katherine Whitmore. No sólo eso, además de la contribución que Salinas brindó a la poesía con dicha trilogía, el epistolario es, en sí mismo, una prueba asombrosa del puente entre una vida y una obra y una creación literaria complementaria. La narrativa epistolar

de Salinas será, por tanto, tal y como apuntábamos, extraordinaria y complementaria.

Salinas se ganará, con razones, un sobrenombre, el de “poeta del amor” de esta generación.

#### EL CONTEXTO HISTÓRICO DE LOS LITERATOS

En palabras de Jorge Guillén: “Sabe Dios cuánto habría durado aquella comunidad de amigos si una catástrofe no le hubiese puesto un brusco fin de drama o tragedia. Tragedia absoluta fue la muerte de Federico García Lorca, criatura genial. Tragedia con su coro: España, el mundo entero. También nos falta el mayor, de aquel grupo, fallecido prematuramente (1951, Boston) en plena madurez de producción. El final de Cántico le llama “amigo perfecto”, y así lo fue siempre con una continua generosidad inextinguible. A todos nos ha conmovido la muerte de Manuel Altolaguirre (1959) en un azar de carretera castellana. Emilio Prados (1962) y Luis Cernuda (1963) fallecieron en México”.

La guerra civil española atropelló la carrera de la generación del 27, frenó en seco a un grupo de poetas que, como también apuntaría Guillén, trabajó como grupo entre 1920 y 1936. Hasta la guerra. Sobre ella escribió Salinas, en Madrid, a 21 de marzo de 1936, en una carta a Gerardo Diego: “De cosas literarias no sé nada; no veo a nadie y me paso el día encerrado en la oficina. Aparte de la gran novedad del libro de Jorge, que supongo recibirá usted, esto está apagado. Todo el mundo tiene la cabeza llena de política, es decir pretenciosamente y agresivamente vacía. Se ha puesto insoportable el ambiente de odios, rencores y bajezas menudas”.

También deja constancia de las heridas causadas por la guerra en la correspondencia con Whitmore:

“Comprende que mi ruina económica, y la ruina de España, han hecho más imposible que nunca que me separase de mi familia: mi obligación con ella es hoy más severa que nunca”. [...] He perdido mi casa, muchas cosas que en ella tenía y que me eran muy queridas. He perdido mi carrera y mi posición social en España. [...] América no es para mí un destierro, donde viva por obligación, y a disgusto, no. [...] La terrible tragedia de mi patria sigue en carne viva. Por ese lado no hay paz, ni satisfacción, ni tranquilidad: todo lo contrario. [...] No sé cómo acabará lo de España: pero sé que no me robarán mi España, la que llevo en mí, desde que nací, que es sólo mía, y que la defenderé en el fondo de mi alma”.

En este contexto, Salinas comparte con Whitmore sus sentimientos sobre García Lorca, Guillén y Machado:

“Me daba más pena que nadie la pobre Isabelita García Lorca, con su terrible tragedia detrás, y España cerrada, de aquí en adelante. Se ve que esa criatura llevará siempre, sin podérsela quitar de encima, la presencia angustiosa de su hermano y de su asesinato”. Lo escribió en la carta 140 del epistolario con Whitmore, en la que también confiesa: “Jorge invulnerable, como siempre. A mí me parece increíble que con sus hijos en Francia, y España como está, sin colocación ni empleo, con el futuro en el aire, pueda estar tan relativamente por encima o fuera de esas cosas. [...] Es una especie de lucha entre su mundo y el mundo ajeno, en la que siempre triunfa el suyo. [...] Castillejo venía de Suiza camino de Carleton College, en Minnesota, donde va a dar un curso de un semestre. [...] No se indigna ni con Franco ni con el Gobierno, y parece que en vez de sangre le corre por las venas leche pasteurizada y desinfectada. ¿Por qué se llamará ese hombre español?”.

Ya en la carta 141, señala: “Por si eran pocas las penas que tenía uno sobre el alma, viene otra más: la noticia de que Antonio Machado ha muerto. Y ha muerto víctima del trato salvaje e inhumano que los franceses están dando a los pobres refugiados españoles. Los arrojan, lo mismo que a ganado, en campos de concentración, revueltos, sin tener donde dormir, más que el suelo, apenas sin comida. [...] Y no hay modo de sacar a nadie de esos campos, como sea después de largas gestiones y dando fianzas y dinero. [...] En el fondo los franceses lo hacen a propósito, para que los desgraciados que allí se encuentran se cansen de sufrir y pidan ser enviados a la España de Franco, con lo cual se libran de ellos nuestros nobles hermanos galos. [...] Ya la guerra ha costado a España dos grandes poetas: Lorca y él. Tiemblo al pensar en Alberti, que según mis noticias no quiere salir de Madrid”.

Con el epistolario, Salinas también reportó información sobre la situación del escenario político internacional y la Segunda Guerra Mundial, 1939-1945; en otra de sus cartas, la 149, advierte: “No me moveré de Baltimore sino en caso de gran mejoría. O hasta que me mueva Hitler. No, no temas, no voy a hablar de la guerra. Ya conoces mi tesis. Lo único que prueba esta guerra, por encima de toda duda, es la capacidad infinita del hombre para la ilimitada estupidez. Y por eso, lo que ocurre y ocurra se me presenta como un castigo de la raza humana, por tener idiotas como Chamberlain, Pétain, Hitler, Stalin, y en una escala más modesta Lindbergh y Wheelers”.

En efecto, Salinas no regresó a España. La guerra le obligó al exilio hasta el final de su vida. Una guerra de la que también escribió Moreno Villa: “Ya nos habíamos acostumbrado al estado de guerra, a ver las calles con soldados esparcidos portando sus carabinas”.

Alberti, por su parte, mostró la herida que causó el asesinato de Lorca cuando dijo: “A la mañana siguiente, era otra voz, la más impresionante por lo cercano a Federico, con la misma suya, la que me aseguraba por teléfono [...]. No escribáis nada todavía. Sé bien que Federico está escondido a salvo. Ella tenía a la fuerza que saberlo. Para eso era su hermana, la más chica y querida del poeta [...] Durante mucho tiempo, se sostuvo aún que García Lorca se hallaba escondido [...]”.

Lejos quedaban ya los días en los que Lorca tocaba el piano en la Residencia de Estudiantes. O los de recibir paquetes con un libro dentro.

En definitiva, también es la historia de una generación truncada. En palabras de Guillén: “Un recuerdo de viaje, queda en nuestras memorias”. Quizá este poema del gran amigo de Salinas fuese un precoz homenaje:

¿Aquel momento ya es una leyenda?

Leyenda que recoge firme núcleo.

Así no se evapora, legendario

Con sus claras jornadas de esperanza,

Esperanza en acción y muy jovial,

Sin postura de escuela o teoría,

Sin presunción de juventud que irrumpe,

Redentora entre añicos,

Visible el entusiasmo

Diluido en la luz, en el ambiente

De fervor y amistad.

Un recuerdo de viaje

Queda en nuestras memorias.

Nos fuimos a Sevilla.

¿Quiénes? Unos amigos

por contactos casuales,

Un buen azar que resultó destino:

Relaciones felices

Entre quienes, aún mozos,

Se descubrieron gustos, preferencias

En su raíz comunes.

¡Poesía?

Las divergencias en torno a la existencia de una generación, del 27, no han eclipsado la pasión por la poesía y la excelencia de la obra de los autores que desde los años 20 y hasta el estallido de la guerra civil española, marcaron el rumbo y la historia de la literatura española; por tanto, de la literatura del siglo XX.

El reconocimiento de la labor de los poetas del grupo del 27, del 27 por el momento culmen que supuso el centenario de Góngora, de quien fueron devotos, queda manifiesto de por sí. Cuando se piensa en el grupo de los diez, más allá de los allegados, de la discusión sobre la nómina incompleta, se piensa en Pedro Salinas. El poeta participó del homenaje a don Luis, y celebró la aparición y la colaboración, en conjunto, en sintonía con sus compañeros, de las revistas más emblemáticas del momento, Litoral o Carmen, entre ellas. Y se afanó, con gran entusiasmo, en crear una suya, de todos, de los que defendería para la Antología de Gerardo Diego. Impulsó así una generación, con una idea de generación, de diversidad, de tradición. Visitó la Residencia de Estudiantes, enseñó literatura, dejó su huella en otro poeta de los del grupo, Cernuda, y abanderó el amor en el conjunto de su obra.

Salinas fue un punto de referencia para cada uno de los escritores de la época. A todos conoció y con muchos creó lazos de amistad. La correspondencia con algunos de ellos dan testimonio de lo vivido, de lo personal y de la proyección de nuevos retos literarios; sobre todo con Gerardo Diego y Jorge Guillén, aunque ineludible es hablar de su estrecha relación con Dámaso Alonso.

#### PEDRO GUILLÉN Y JORGE SALINAS, UNA AMISTAD QUE SE CONTEMPLA EN LAS CARTAS

La riqueza del epistolario que Pedro Salinas mantiene con Katherine Whitmore<sup>2</sup> va más allá del amor que da fruto a una trilogía poética exquisita. Salinas alcanza a informar, como si fuese testigo de su tiempo, como si de un narrador externo se tratase, sobre aspectos biográficos, sobre su generación y el denominado Grupo del 27. Gracias a estas cartas a Katherine Whitmore, conocemos más acerca de la amistad que le unió a Jorge Guillén, cómo vivió el momento histórico de la Guerra Civil Española y la situación política del momento.

---

<sup>2</sup> Todo el análisis refiere al epistolario de Pedro Salinas, se trata de las Cartas a Katherine Whitmore (1932-1947). Se denomina el epistolario secreto del gran poeta del amor. La edición y el prólogo son de Enric Bou, Tusquets Editores.

Salinas nos permite así conocer pequeños detalles, como ejemplo, cómo era su lugar de trabajo o su rutina: “Mi despacho es tranquilo y cómodo. [...] Por la mañana vengo a las diez y media y salgo a las dos, aunque a las doce y media doy mi clase de la Universidad, aquí en el local del Centro también. Paso dos horas, apenas, en casa y a las cuatro ya estoy aquí de nuevo. Tres días por semana voy a las siete a dar mi clase en la Escuela, y otro en el Centro. Y los demás acabo a las ocho, o las nueve, a veces” (carta 34).

Asimismo nos cuenta de su infancia: “No concedo importancia alguna a las fiestas, no, pero sí a las fechas. En mi casa desde niño estoy acostumbrado a no celebrar la Nochebuena. Jamás tuvimos ni cena copiosa, ni mucho menos fiesta casera. Yo, como tú sabes, me crié en casa de mis abuelos y allí dominaba un tono grave, triste, serio. Había capilla. Se rezaba a diario. La alegría se toleraba, pero no se buscaba ni mucho menos se cultivaba” (carta 49).

De su infancia, en la carta 65, añade: “Yo de niño he sido un niño triste, delicaducho, pálido. Muy encerrado en casa. El balcón era mi escape al mundo. Por él miraba la vida”.

La siguiente cita es interesante por una confesión que aporta información sobre el círculo de escritores de la época, entre ellos, uno de los grandes, Unamuno, no tiene desperdicio la opinión que sus compañeros le merecen y una de las afirmaciones sobre la amistad que le une a Guillén. La cita es ésta (carta 60):

“Como te decía, ayer empecé con un nuevo quehacer –afortunadamente temporal –, las oposiciones. Todo español recuerda con horror sus años de opositor, en que tuvo que llenarse la cabeza de cosas inútiles, porque casi siempre las oposiciones son cosa de memoria y no de inteligencia. El clímax del drama personal del español son las oposiciones: las gana, ganó la vida; las pierde, es un fracasado. (¡Yo las gané a los 26 años, para que veas si soy listo!) Y soy juez este invierno de dos tribunales de oposición a cátedra de universidad, de La Laguna y Valencia. Las primeras empezaron ayer; somos cinco jueces, presididos por Unamuno. Los demás: Guillén, mi gran amigo, la bestia de Hurtado, el autor de ese manual desdichado, y Valbuena, profesor de Barcelona. Un quinteto divertidísimo, porque el poner lado a lado a Hurtado, que tiene menos espíritu que un ladrillo [...] y a Unamuno es formidable. Yo me divertiría mucho si no fuese porque me falta tiempo. Unamuno habla y habla y dice las cosas más pintorescas, nos lee versos, cuenta anécdotas, etc.”.

Interesa a su vez esta declaración de Salinas, de interés para literatura hispano-francesa, sobre su encuentro con Valèry (carta 95): “He tomado el té en casa de Paul Valèry y esto que es un honor tan codiciado por tantos esnobs de ambos mundos me

ha aburrido bastante. No por Valèry mismo, que es un hombre encantador y muy superior a sus admiradores, sino por el ambiente literario”.

Lejos de ser sutil en la crítica, Salinas desbroza sin tapujos su opinión sobre la política, como ejemplo sirva esta seña de la carta 62, que a su vez vuelve a ofrecer más información sobre su vida, su labor en la Universidad Internacional y del momento histórico en el que escribe: “Días cansados éstos de Santander. [...] Es la entrega oficial del Palacio a la Universidad Internacional. Yo, con otro miembro del Patronato, recibiremos a esa arrepentida Magdalena que después de pecar con la Monarquía se enmienda ahora con la República. Estaré todo el día entre ese elemento odioso llamado las autoridades y que denota lo fácil que es gobernar un país cuando se deja regir por semejantes idiotas. De lejos le parece a uno, al cándido vulgo, que su gobernador, su alcalde, son seres infinitamente sabios y capaces, alumbrados de todas las virtudes. De cerca se ve que son pobres gentes mediocres abrumadas por un nombre”.

Citemos una carta más (número 100), en la que vuelve a hablar de la Universidad Internacional y cuyo valor no sólo reside en conocer su pensamiento sobre un proyecto en el que además de dejar su impronta, se convierte en una realidad gracias a él, y así lo reconoce; sino en el ofrecimiento de los detalles sobre cómo se gestó la idea y cómo la acogen los respectivos dirigentes del mundo político del momento, de la II República. Dice así: “¿Es posible que aquel proyecto mío haya sido esta realidad? Me he acordado de una tarde de junio, 1932, en la Sierra de Guadarrama. Cinco personas sentadas en la yerba a la sombra de los pinos. Una de ellas el Ministro. [...] Y yo leyendo una hoja de papel, en la que cabía todo el proyecto de la U.I. Lo que yo leía entonces acaba de ser realizado ahora”.

De ese círculo político y de los cambios de Gobierno en ese momento de la historia de España da prueba esta carta (112), fechada el 17 de marzo de 1934, de interés además porque esclarece lo que fueron los rumores de entonces: “Ayer ha pasado un peligro por mi lado. Ya te dije que en el nuevo Gobierno el Ministro de Instrucción es Madariaga. Desde dos días corre por ciertos círculos de Madrid el rumor de que voy a ser nombrado Subsecretario del Ministerio. Ayer el rumor se extendió más y mucha gente me dio la enhorabuena que yo tomé a broma, naturalmente. Precisamente ayer almorcé con Madariaga y hablamos de muchas cosas. Sé que él ha pensado en ofrecerme la Subsecretaría; es más, no sé si lo hará aún. Y ése fue el peligro, si se puede llamar así. No he vacilado un momento y así se lo hice saber al amigo de Madariaga que vino a explorar mi ánimo”.

De la Generación del 27 o de sus amigos, señalemos: “Mis amigos, por ejemplo, Jorge Guillén, Dámaso Alonso, me parecen mudos reproches. Ellos no se distraen, no se extravían con cosas de tipo político o social. Son fieles a su misión, a su naturaleza más cierta” (carta 77).

Como ya hemos señalado anteriormente, aunque a razón del amor de Salinas y Whitmore, la primera carta que el poeta escribe en el extranjero data de noviembre de 1936, conviene subrayarlo por el momento histórico en el que se produce: meses después de que estallase la Guerra Civil Española. Hay declaraciones en las que confiesa a Katherine Whitmore la repercusión de esa guerra en su propia vida (carta 131): “Comprende que mi ruina económica, y la ruina de España, han hecho más imposible que nunca que me separase de mi familia: mi obligación con ella es hoy más severa que nunca”.

Incluso podemos conocer cómo vive el exilio y su traslado a América (carta 139): “He perdido mi casa, muchas cosas que en ella tenía y que me eran muy queridas. He perdido mi carrera y mi posición social en España. [...] América no es para mí un destierro, donde viva por obligación, y a disgusto, no”. En la misma carta, añade: “[...] la terrible tragedia de mi patria sigue en carne viva. Por ese lado no hay paz, ni satisfacción, ni tranquilidad: todo lo contrario. [...] No sé cómo acabará lo de España: pero sé que no me robarán mi España, la que llevo en mí, desde que nací, que es sólo mía, y que la defenderé en el fondo de mi alma”.

De interés histórico y literario son también sus palabras escritas en febrero de 1939 (carta 140), tras el asesinato de García Lorca: “Me daba más pena que nadie la pobre Isabelita García Lorca, con su terrible tragedia detrás, y España cerrada, de aquí en adelante. Se ve que esa criatura llevará siempre, sin podérsela quitar de encima, la presencia angustiada de su hermano y de su asesinato”.

También del Grupo del 27, como ya hemos mencionado, y no sólo por cuanto expresa de su amistad con él, conviene citar esta carta (140) en la que Salinas habla de Jorge Guillén. También de Castillejo. Dice: “Jorge invulnerable, como siempre. A mí me parece increíble que con sus hijos en Francia, y España como está, sin colocación ni empleo, con el futuro en el aire, pueda estar tan relativamente por encima o fuera de esas cosas. [...] Es una especie de lucha entre su mundo y el mundo ajeno, en la que siempre triunfa el suyo. [...] Castillejo venía de Suiza camino de Carleton College, en Minnesota, donde va a dar un curso de un semestre. [...] No se indigna ni con Franco ni con el Gobierno, y parece que en vez de sangre le corre por las venas leche pasteurizada y desinfectada. ¿Por qué se llamará ese hombre español?”.

También de sumo interés para la historia y para la literatura es la carta 141, por su mención a Antonio Machado, en el mismo contexto, la Guerra Civil Española, por cuanto dice y por la revelación de cómo afronta la noticia. Fechado el domingo 26 de febrero de 1939, escribe: “Por si eran pocas las penas que tenía uno sobre el alma, viene otra más: la noticia de que Antonio Machado ha muerto. Y ha muerto víctima del trato salvaje e inhumano que los franceses están dando a los pobres refugiados españoles. Los arrojan, lo mismo que a ganado, en campos de concentración, revueltos, sin tener donde dormir, más que el suelo, apenas sin comida. [...] Y no hay modo de sacar a nadie de esos campos, como sea después de largas gestiones y dando fianzas y dinero. [...] En el fondo los franceses lo hacen a propósito, para que los desgraciados que allí se encuentran se cansen de sufrir y pidan ser enviados a la España de Franco, con lo cual se libran de ellos nuestros nobles hermanos galos. [...] Ya la guerra ha costado a España dos grandes poetas: Lorca y él. Tiemblo al pensar en Alberti, que según mis noticias no quiere salir de Madrid”.

Del escenario político internacional y de otra guerra, la Segunda Guerra Mundial, 1939-1945, también escribe en otra de sus cartas (149) y advierte: “No me moveré de Baltimore sino en caso de gran mejoría. O hasta que me mueva Hitler. No, no temas, no voy a hablar de la guerra. Ya conoces mi tesis. Lo único que prueba esta guerra, por encima de toda duda, es la capacidad infinita del hombre para la ilimitada estupidez. Y por eso, lo que ocurre y ocurra se me presenta como un castigo de la raza humana, por tener idiotas como Chamberlain, Pétain, Hitler, Stalin, y en una escala más modesta Lindbergh y Wheelers”.

Conocemos más detalles de cómo esa guerra tuvo consecuencias en la correspondencia, y de la censura, gracias a la carta que escribe desde San Juan de Puerto Rico, el 9 de febrero de 1946 (150), y en la que le explica a Katherine: “Una sola palabra: la censura. [...] Y entonces se revela que una empleada de la censura, amiga de la candidata, la había sacado copia de la carta. Es decir, me di cuenta enseguida de que en las oficinas de censura había una serie de niñas y niños irresponsables y chismosos, que se complacían en enterarse del contenido personal de la correspondencia, y luego divulgarlo entre sus amigos”.

Una anotación más, en la última carta de este epistolario (151), sobre su visión de la situación política internacional: “En cambio en Sudamérica vivirías mejor, pero tampoco la vida intelectual tiene grandes alicientes, menos en Buenos Aires, y ahora con Perón se está deshaciendo en pocos meses. [...] También en España hay

posibilidad de un cambio – si Dios tocara en la conciencia a las U[nited] N[ations], a Inglaterra y a este país –, que sería favorable a tus planes”.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones pasan por confirmar que los epistolarios de la Generación del 27 suponen una excelente herramienta didáctica para la enseñanza de Literatura y, en particular, de esta etapa literaria. Las cartas reflejan la historia de la Generación, lo que es un excelente recurso para explicar qué y quiénes compusieron esta Generación del 27, materia obligatoria del segundo curso de Bachillerato. Estos epistolarios permiten contar quién fue Pedro Salinas y qué relación tuvo con Federico García Lorca, por ejemplo; o quiénes se exiliaron, cómo escribieron sus obras, por qué y para qué se intercambiaban cartas, cómo se creó la Generación, qué debate hay en torno a ese grupo de poetas o qué relación había entre sus vidas y sus obras. Este recurso permite, con mayor facilidad, la identificación de los jóvenes que deben estudiar Literatura, porque fue en una Residencia de estudiantes donde se conocieron los propios integrantes de la generación poética que estudian.

Las cartas representan la realidad histórica de los años 30 en España y ofrecen un testimonio histórico y cultural de gran valía, escrito por grandes poetas y escritores. Confirmamos que estos epistolarios permiten construir unidades didácticas cuyos fines pasen por abordar un sistema educativo diferente: con la idea de que los alumnos reflexionen, construyan sus propios pensamientos, sus ideas, el propio “yo”. Unidades didácticas pensadas para que lean, para que opinen, para que se expresen mejor.

Estas cartas vienen a demostrar que existe material didáctico diferente y existen herramientas didácticas diferentes, pero el docente debe conocerlas, debe conocer bien la Literatura y la Didáctica de la Lengua y Literatura.

Las cartas, por la información que proporcionan, la corrección con la que están escritas, la idoneidad en el estilo, la sencillez o el matiz de lo cotidiano, pueden servir para que los jóvenes se expresen, en contextos similares, de manera adecuada y precisa.

Los epistolarios son desconocidos por muchos de los docentes de Literatura española de los cursos de Bachillerato: su difusión puede contribuir a que incorporemos nuevos materiales y nuevas ideas a la enseñanza de la materia. Son los docentes los que deben trabajar este material y los que deben invitar a los alumnos a la lectura y a la escritura. En los tiempos que corren, lo habitual es que los jóvenes aprovechen las nuevas tecnologías para utilizar abreviaturas, cuando deberíamos incentivarles a que escriban cartas. Y si no, correos electrónicos, pero, incentivarles a que escriban.

Estas cartas sirven para enseñar este capítulo de la Literatura, pero no solo para eso: sirven para desarrollar nuevos proyectos educativos, en consonancia con aquellos que abogan por una clase de Literatura donde esta materia se relacione con otras ciencias, con otros conocimientos, que mejore la competencia comunicativa. Este trabajo viene a demostrar que existen recursos literarios que aún pueden trabajarse más en las aulas y que ofrecen nuevas posibilidades. Los alumnos pueden entender para qué estudian Literatura después de leer estas cartas: quizá se vean contagiados por el amor por las letras, por la poesía, por el teatro, o por la redacción... de este grupo de jóvenes escritores. Quizá aprendan historia o entiendan las relaciones entre vida y obra.

Si bien hemos visto en este trabajo de investigación que existen teóricos que hacen una férrea defensa de una enseñanza de la Lengua y la Literatura que se escape de lo convencional, otra de las conclusiones pasa por corroborar que se puede contar la historia a través de unas cartas: una historia que hará entender a los jóvenes por qué estaba Lorca en Nueva York, o por qué fue asesinado.

Otra de las grandes conclusiones de este trabajo es que si bien los estudiosos de la DLL coinciden en hacer referencias a la importancia de la experiencia con el texto, bien fácil será que los alumnos logren reflexionar sobre el testimonio verdadero de lo que ocurrió y cómo así se escribe la historia.

Debemos pensar también que se trata de jóvenes de 17 años en su mayoría, que están a punto de cambiar de etapa, de dirigir su vida, de encaminarla hacia una profesión u otra: ¿qué mejor idea que la de ayudarles a reflexionar y a expresarse?, ¿y por qué no invitarles a expresarse de manera escrita? Si además los invitamos a leer, descubrirán que lo que leen puede convertirse en experiencia y cambiar sus ideas o modificarles por dentro. Éstas son las grandes pretensiones de un docente de Literatura y éstas son los grandes fines que, a la luz de lo investigado, pueden lograrse con este recurso didáctico que pueden suponer los epistolarios.

## 6. Nuevas líneas de investigación

El presente trabajo de investigación abre nuevas vías: son muchos los científicos que han investigado la Generación del 27, son muchos quienes han abordado el debate sobre si considerarlo una Generación o no, y son muchos quienes han estudiado los epistolarios. Asimismo, en el ámbito de la DLL, son muchos autores los que han abogado por nuevas formas de enseñar Literatura. Nosotros hemos incorporado dos novedades a este debate: en primer lugar, hablamos de epistolarios de la Generación del 27 como material didáctico de base en el ámbito escolar y defendemos que su uso puede posibilitar mejores resultados para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. No obstante, la investigación debería continuar: deben realizarse investigaciones sobre los epistolarios de otros autores, dado que nos hemos centrado, sobre todo, en Pedro Salinas. La investigación debe continuar por indagar en los epistolarios de otras generaciones o etapas literarias. Quizá podría extenderse el uso de las cartas como material didáctico para otros capítulos de la Literatura.

La investigación también debería continuar por saber la eficacia del uso de este material en las aulas. Sería interesante conocer cómo reaccionan los alumnos frente a los testimonios reales de los grandes poetas.

## 7. Bibliografía

### 7.1 Referencias bibliográficas

#### **Fuentes primarias:**

ALONSO, Dámaso, “Con Pedro Salinas”; en Poetas españoles contemporáneos. Gredos, Madrid, 1965.

ALONSO, Dámaso, “Una generación poética (1920-1936) [1948], en Obras completas, Gredos, Madrid, 1975, vol. 4, págs.653-676.

ALONSO, Dámaso, “Góngora entre sus dos centenarios”, en Cuatro poetas españoles. Madrid, Gredos, 1962, págs. 62-64.

BARTHES, ROLAND (1978): Sistema de la moda, Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002): Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.

COSSÍO, José María de, “Recuerdos de una generación poética”, en Homenaje Universitario a Dámaso Alonso, Gredos, Madrid, 1970, págs. 195-200.

CHEVALLARD Y. (1985) La transposition didactique; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage. Traducción al español: La transposición didáctica, Ed. Aique (1997).

DIEGO, Gerardo, “Un escorzo de Góngora”, Revista de Occidente, VII (1924), págs. 142-144. Recogido en G. Diego, Crítica y Poesía, Madrid, 1984, págs. 99-109.

DE TORRE, Guillermo, La aventura estética de nuestra edad. Seix Barral, Barcelona, 1962, págs. 77-79.

DÍAZ-PLAJA, G., La dimensión culturalista en la poesía castellana del siglo XX. Discurso de recepción en la Real Academia Española. Madrid, 1967, págs. 111-12. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

DÍEZ DE REVENGA, Francisco Javier, Panorama crítico de la Generación del 27, Castalia, Madrid, 1987.

ECO (1979/81): Lector in fabula. Lumen. Barcelona.

GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor, “Una polémica ultraísta: Gerardo Diego en el Ateneo de Santander (1919)”, en Homenaje al Ilmo. Sr. D. Ignacio Aguilera, Institución Cultural de Cantabria, Santander, 1981, vol. I, págs. 175-195.

GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor, Antología comentada de la Generación del 27, Editorial Espasa Calpe, Madrid, 2007.

GERARDO, Diego, Lola, 1, 1928, págs. 1-8. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

GUILLÉN, Pedro, "Elogio de Pedro Salinas", en Pedro Salinas. Ed. de Andrew Debicki, Taurus, Madrid, 1976.

LÁZARO CARRETER, F. (1991): "La enseñanza de la literatura", en Actas I Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas". U. de Extremadura/ICE UNEX. Cáceres.

MENDOZA, A.; López, A. y Martos, E. (1996): Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria. Madrid: Akal.

MENDOZA, A. (1994). Literatura comparada e intertextualidad. La Muralla. Madrid.

MENDOZA, A. (2003): Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid: Editorial Pearson.

POZUELO YVANCOS, José María (1994a): "La teoría literaria en el siglo XX". En VILLANUEVA (ed.) [1994a:69-98].

SALINAS, Pedro, "Nueve o diez poetas"; en Ensayos de literatura hispánica, Madrid, Aguilar, 1958, págs. 366-368. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

SALINAS, Pedro, La voz a ti debida. Razón de amor. Largo lamento. Edición de Montserrat Escartín, Cátedra, Madrid, 1997.

SALINAS, Pedro, La voz a ti debida, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1979.

SALINAS, Pedro, La voz a ti debida. Razón de amor. Ed. de Joaquín González Muela. Castalia, Madrid, 1969.

#### Epistolarios:

SALINAS, Pedro; GUILLÉN, Jorge y DIEGO, Gerardo, Correspondencia (1920-1983), ed. de José Luis Bernal Salgado, PRE-Textos, Valencia, 1996.

SALINAS, Pedro, Cartas a Katherine Whitmore (1932-1947). El epistolario secreto del gran poeta del amor. Edición y prólogo de Enric Bou, Tusquets Editores, Barcelona, 2002.

#### ***Fuentes secundarias:***

ALEIXANDRE, Vicente, Los encuentros. Guadarrama, Madrid, 1958, págs. 65- 67. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

ALBERTI, Rafael, Imagen primera de... Buenos Aires, Losada, 1945, págs. 29-31. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

CANSINOS ASSENS, Rafael, Cervantes, enero de 1919. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

CERNUDA, Luis, Estudios sobre poesía española contemporánea, Guadarrama, Madrid, 1957.

GUILLÉN, Jorge, “Federico en persona”, en García Lorca, Obras completas. Madrid, Aguilar, 1955, págs. XXVII-XXXIII.

LARREA, Juan, Versión celeste. Barcelona, Barral, 1970, págs. 307-12. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

MORENO VILLA, José, Vida en claro, México, El colegio de México, México, 1944, págs. 103-106.

NAVARRO, R. (1996): ¿Por qué hay que leer los clásicos? Barcelona. Ariel.

## 7.2 Bibliografía complementaria:

CAMPS, ANNA (comp.) (2003): Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó. Barcelona.

MACHADO, A., “¿Cómo veo la nueva juventud española?”, La Gaceta Literaria, 1 de marzo de 1929. En La generación del 27 desde dentro, ed. de Juan Manuel Rozas, Madrid, 1986.

MARÍAS, Julián, Una vida presente, Memorias 2. Alianza Editorial, Madrid, 1989.

MAYORAL, J.A. (ed.) (1987a). Estética de la recepción. Arco Libros. Madrid.

ROZAS, Juan Manuel, El 27 como generación, La Isla de los Ratones, Santander, 1978.

ROZAS, Juan Manuel, La generación del 27 desde dentro, Madrid, 1986.

ZAMBRANO, María (1943): La confesión: género literario. Madrid: Siruela, 1995.