LA CANCIÓN LATINOAMERICANA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL: MÚSICA, CULTURA Y VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

Enrique Balmaseda Maestu
Universidad de La Rioja

RESUMEN: Resumiendo el taller presentado en el XXI Congreso Internacional de ASELE (Salamanca), este trabajo tiene por objeto exponer, mediante una serie de propuestas y ejemplos, algunas posibilidades científicas y didácticas de significativas canciones del mundo hispánico para profundizar, en la teoría y en la práctica, en el estudio de las variaciones geolectales del español en América y de aspectos culturales correlativos. La que fue una charla interactiva, por su formato, enfoque del tema y recursos técnicos (Power Point, enlaces a la web, hipervínculos con canciones y textos, etc.) queda reducida aquí a una redacción plana que, si pierde la viveza y multimodalidad de la actuación directa, aspira a fijar ordenadamente las sugerencias que entonces se trabajaron.

1. MARCO DE REFLEXIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Las canciones –determinado tipo– constituyen en sí un material idóneo para el aprendizaje y estudio de una lengua. Oportunamente elegidas y utilizadas en relación con el nivel de competencia idiomática correspondiente, no solo sirven como recurso didáctico, sino que también se revelan objetos finalistas del conocimiento lingüístico y cultural, sea con la perspectiva del hablante nativo o con la del aprendiz de la lengua como L2/LE. Además, son textos privilegiados para la vivencia de la lengua, potenciada por su estudio: *palabra cantada*, una manifestación estética de la oralidad; arte popular (letra y música) que llega a un público general y extenso; expresión cultural de una comunidad histórica (por género artístico, contenidos y valores reflejados); y literatura: fijación poética de ese tipo de oralidad estética.

En efecto, partiendo de que las canciones suponen un tipo especial de comunicación, en parte compartida socialmente, en parte de cada persona consigo misma a partir del diálogo íntimo con ellas, se trata de materiales altamente motivadores para perfeccionar el conocimiento de una lengua y vivir la cultura que expresan. Son textos auténticos, con un lenguaje comunitario cuya finalidad es comunicativa y pragmática –en un plano más bien emotivo–, al mismo tiempo que ofrecen una sobredimensión significativa por su tratamiento poético, de carácter popular. Por eso mismo, y porque son textos para ser cantados –o recitados con acompañamiento y modulación musical–, también suelen ser breves y amenos.

Todo ello puede y debe ponerse al servicio de una descripción científica y pragmática de la lengua, junto con una aplicación de los conocimientos, en función de desarrollar la competencia idiomática y cultural que propicie precisamente el acceso a la vivencia lingüística y musical aludida, y académicamente, el adiestramiento para el comentario crítico de esta modalidad discursiva, con la perspectiva del hablante nativo o como L2. Al mismo tiempo, las diversas estrategias didácticas en torno a las canciones elegidas deben potenciar el desarrollo de las destrezas: escuchar, leer, dialogar, realizar actividades de investigación y redacción personal, etc.

Ahora bien, para aprovechar las posibilidades científicas y didácticas del trabajo con canciones hemos de cuidar al máximo ciertos criterios de selección, sean de carácter pedagógico general, como su adecuación al contexto docente y a la competencia idiomática de los estudiantes, sean de carácter más específico, como su calidad, claridad verbal y representatividad sociológica o cultural. Criterios que, junto con su interés artístico –incluido el musical–, resumen los establecidos por el conocido patrón de Osman y Wellman (1978: 119-120)[1].

No me demoraré en la ya superflua tarea de argumentar sobre la oportunidad, necesidad y ventajas que supone el uso de canciones, como un recurso esencial, no periférico –como *guinda* de una actividad didáctica o premio lúdico semanal– para el desarrollo de la competencia idiomática y del conocimiento cultural. Sobre ello existe ya una abundante literatura didáctica con enfoque y alcance diversos[2].

1 1. ¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos? 2. ¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza? 3. ¿Tiene un patrón rítmico marcado? 4. ¿Contiene estructuras lingüísticas útiles? 5. ¿Es útil el vocabulario? 6. ¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas de utilidad para los estudiantes? 7. ¿Ha tenido algún tipo de proyección internacional, ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando?

2 En este trabajo, por espacio y porque me limito a señalar en las notas los estudios directamente citados, no concreto con detalle la bibliografía que ya podemos encontrar al respecto. Por lo demás, y dados los medios de búsqueda actuales, cada profesor o investigador puede hacer su camino en función de sus intereses –teóricos o prácticos–. Como referencia, puede consultarse la recopilada por Lorenzo Roberto en su blog: "Bibliografía en línea: el uso de canciones en la enseñanza de idiomas", enlace de enlaces con los trabajos que señala, <http://profespagnol.blogspot.com/p/bibliografia-en-linea-el-uso-de.html>. También caben recordarse los artículos publicados en las Actas de ASELE: Coronado y García, 1990: 227-234; Santos 1995:

Concretando todo lo anterior en su aplicación al uso de canciones latinoamericanas con los objetivos anunciados, han de ser lingüísticamente relevantes y representativas desde un punto de vista cultural. Al mismo tiempo que espejo de formas y valores –en el pasado o en el presente– de las sociedades en donde nacen, deben ilustrar rasgos idiomáticos ejemplares de las variedades estudiadas. Y sin conformarnos con una visión superficial, externa o tópica de lo cultural, deben permitirnos trabajar aspectos profundos de su dimensión cultural, propiciados, precisamente, por la densidad significativa que pueden ofrecer tales canciones por sus cualidades literarias, perfectamente compatibles con el carácter de texto *ligero* –relativamente– propio de su género artístico y discursivo. Precisamente, el subgénero musical al que pertenezcan (*son, ranchera, zamba, tango, merengue, chacarera, huaiño, taquirari, cueca, canción comprometida*, etc.) también ha de ser tenido en cuenta como producto artístico y forma de expresión derivados de tradiciones culturales específicas. Por todo ello, me parece oportuno recurrir a canciones más o menos *emblemáticas* porque son las que mejor cumplen los principios de Osman y Wellman, en particular del 4 al 7, sin descartar el uso de otras más ligeras, modernas o recientes.

En otro orden, precisamente este último aspecto nos suscita ciertas reflexiones en torno a las dificultades, necesidades y ventajas de llevar a cabo un seminario con canciones del tipo aludido (que veremos enseguida con detalle). Porque no debe ocultársenos que, aun contando con la competencia idiomática de un B2/C1, diferencias generacionales –o de edad– y culturales entre estudiantes y docentes pueden suponer un obstáculo para el *encaje* de ciertas canciones que pueden resultar un *rollo* o *anticuadas* para los primeros aunque sean *emblemáticas* o *clásicas* para los segundos. A lo que se pueden añadir prejuicios por la falta de información (por lo demás explicable) o que, en general, los jóvenes perciban como *demodés* las canciones que sobrepasan el lustro de existencia. Pero todo ello se puede y se debe superar con aprendizaje, tacto, estrategias didácticas y, sobre todo, actitud oportuna del docente que, al mismo tiempo, ha de tenerla para trabajar con las variedades geolectales del español (y, naturalmente, antes conocerlas).

No hay recetas mágicas, pero además de que se puede combinar la explotación didáctica de unas canciones más *antiguas* con otras más *modernas*, en la medida de sus posibilidades y dentro del ineludible respeto, el profesor ha de afrontar el reto que supone contribuir a *educar* el gusto (sobre todo dentro de un marco intercultural) o, al menos, a desarrollar la capacidad de comprensión e interpretación de los fenómenos culturales (si es que ambos aspectos, gusto y conocimiento, no van de la mano). El esfuerzo, la sutileza y la paciencia en el proceso, favorecido por el interés de los estudiantes por el español de América y lo americano, se ven ampliamente recompensados por resultados como

367-378; Pérez-Agote, 1998: 887-896; Rodrigo, 1995: 317-324; San Martín y Binns 2000: 893-902; Rodríguez 2005: 806-816; Carrero y Priego, 2008: 653-662.

sus descubrimientos y satisfacción general a lo largo de las actividades y al final del curso y su ampliación de horizontes lingüísticos y culturales sobre el mundo del español[3].

2. METODOLOGÍA: FICHAS DE TRABAJO Y ACTIVIDADES

2.1. Plan general

Objetivos generales	Estudio y comprensión de variedades geolectales en América (junto con aspectos sociales y culturales) por medio de sus canciones.
Grupo y nivel	10-12 estudiantes de español L2/LE. A partir de B1
Determinación de las zonas geolectales (carácter práctico)[4]	o Caribe y Antillas o México y Centroamérica o Andes o Chile o Cono austral
Duración (mínima) del curso	30 h lectivas (6 h de media por zona)

2.2. Modelo básico de actividades

El esquema general y tipo de actividades propuesto a continuación no determina un orden estricto, sino que puede variar en función de diferentes estrategias didácticas, secuenciación de actividades, contenidos destacados en cada parte y tareas asignadas a los estudiantes (colectivas o individuales).

a) Podemos comenzar con introducciones generales de carácter geográfico, histórico y cultural sobre cada zona, que, preferiblemente, deben correr por cuenta de los estudiantes, quienes, previamente orientados y preparados, asumen la tarea de exponer ante el grupo el resultado de la investigación que les corresponda.

b) Estudio lingüístico de las canciones y ejercicios en torno a ellas.

3 Así lo expresan en los cuestionarios de evaluación.

4 No hace falta insistir en la necesidad de este carácter práctico con fines de claridad didáctica. No ha lugar, y sería hasta contraproducente, referirse en este contexto a debates filológicos sobre la dialectología hispanoamericana basada en sustratos indígenas, división de tierras altas / bajas y costa, cronología de asentamientos coloniales, rasgos fonéticos y morfológicos o léxicos, etc. Por ello, a pesar de las matizaciones oportunas en cada caso, recomiendo seguir el esquema presentado por Francisco Moreno Fernández en sus trabajos, particularmente el más actualizado, *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco libros, 2010.

Naturalmente, se comienza por la audición comprensiva, sin apoyo textual (las primeras veces) o con él. De inmediato, es el momento de establecer un diálogo de comprobación, antes volver a escucharlas con la letra a la vista, bien sea reproducidas con la ortografía normativa o, preferiblemente en muchas ocasiones, transcritas de manera *figurada*: No hemos de perder de vista que se trata de percibir antes las características *oídas* que *escritas*. Esta interpretación figurada –que no fonética– debe ser clara para que lo visto haga tomar conciencia de lo escuchado o lo refuerce. Dependiendo del momento del curso y de la letra se puede optar por una transcripción doble, figurada y normativa. Veamos como ejemplo este fragmento de *Un par de botas* (letra de J. G. Martín, música y recitación de Carlos Portela)[5]:

> *Sentau* [sentado] en su *de^{h}pacho* [despacho], el comisario *e^{h}taba* [estaba] *ohiando* [ojeando] *e^{h}pediente^{h}* [expedientes] cuando el cabo se presentó *tra^{y}endo* [trayendo] al detenido: un *moso* [mozo] de treinta *año^{h}* [años] a lo sumo. *Ve^{h}tía* [vestía] *bombacha gri^{h}* [gris], *cořralera* [corralera] que, a *hu^{h}gar* [juzgar] por lo *vieha* [vieja]... *e^{h}taba* [estaba] dando *mue^{h}tra^{h}* [muestras] de la miseria de su dueño. Sin levantar la *vi^{h}ta 'e lo^{h} papele^{h}* [vista de los papeles], *pre^{h}to oído^{h}* a la palabra *'el* cabo [prestó oídos a las palabras del cabo]:
>
> —¡Me lo entrego el sargento! Ah, según *dise^{n} e^{h}te* [dicen este] paisano vago le robó *una^{h} bota^{h}* [unas botas] al *bolichero* Viva^{h} [Vivas], comisario.
>
> —¿*Una^{h} bota^{h}* [unas botas]? ¡*Ahá*! [ajá] , ladrón barato... ¿Como te *ýama^{h}*? [llamás]
>
> —Horensio [Horencio] Nieva, *señó^{r}*.
>
> —¿Y *de_ande sos*? [¿Y de 'dónde' sos?]
>
> —*De_acá mi^{h}mo* [mismo] *señ^{r}*.
>
> —¿*Trabahah*? [¿Trabajás]
>
> —No *señ^{r}*, no *(h)ayo třabaho* [hallo trabajo]. *E^{h}tuve*, *e^{h}tuve trabahando* en la *chacra'e* [estuve trabajando en la chacra de] don Barcala, pero en *cuantito* terminó la *puntada 'el* [del] *mais* [maíz], me echaron, y a(h)ora (h)ago alguna *changa* y *ansina* ['así'] vivo, señor.

En el proceso de identificación auditiva se puede recurrir al rellenado de huecos, siempre útil, pero cuidando que la *ocultación* de términos o expresiones sea selectiva y funcional –significativa–. También lugar común, mas imprescindible, es compartir entre todos lo *escuchado* por cada estudiante para llegar a la identificación correcta. Claro

5 Quizá sea mejor reproducir ambas versiones de manera separada. Aquí he señalado la escritura normativa entre corchetes por razones de espacio. Por otra parte, todos los términos destacados en cursiva ofrecen aspectos fonéticos (síncopas, aspiración o relajación de consonantes implosivas, especialmente de la *-s*, seseo general, asibilación de la vibrante múltiple, yeísmo suavemente rehilado, pronunciación faríngea de la velar sorda, antihiatismo...), morfológicos (voseo verbal, sufijaciones *–cuantito, puntada–*) o léxicos (argentinismos, indigenismos y vulgarismos: *bombacha, corralera, bolichero, chacra, changa, maíz, ande, ansina*) en los que reparar.

que la actividad no se limita a esta identificación auditiva del léxico, entre personal y colectiva, sino que, desde su primera comprensión, se pueden llevar a cabo otros ejercicios de carácter lexicológico, morfológico y pragmático (significado y sentido, términos generales, sinónimos y antónimos, derivaciones, morfemas sistemáticos, expresiones y giros equivalentes...).

c) Tras la anterior fase, de carácter lingüístico, en su sentido más gramatical, pasaríamos propiamente a la del comentario crítico e interpretativo del texto. Es el momento de *situar* la canción dentro de su género o marco contextual, suscitar un diálogo en torno a sus temas y motivos, reflexionar sobre qué dice lo cantado y qué quiere decir la canción con los diferentes elementos discursivos que la articulan, recalar en algunos de sus aspectos culturales e ideológicos (en sentido amplio) y, naturalmente, considerar al final o en paralelo al análisis de los aspectos anteriores las opiniones personales de cada estudiante. Todo ello, como se puede deducir, supone una interacción constante en la clase, por lo que su orden deberá contar con la flexibilidad necesaria.

d) Al final de este proceso, tras las canciones vistas sobre cada zona geolectal, son oportunos resúmenes o cuadros lingüísticos sobre cada zona, estableciendo relaciones con los rasgos descubiertos en las canciones y destacando voces o expresiones de su léxico específico, especialmente americanismos e indigenismos. Sin olvidar que tales fichas tienen la estricta finalidad de repasar y, en la medida de lo posible, fijar y sistematizar aspectos lingüísticos relevantes vistos en las canciones.

e) Lecturas y materiales complementarios.

Más que una fase del proceso propiamente dicha, se trata de una serie de recursos útiles o ilustrativos para desarrollar y enriquecer el conjunto de actividades formativas en torno a las canciones correspondientes. Pondré algunos ejemplos en el siguiente apartado.

2.3. Canciones y sugerencias para cada zona geolectal

En los siguientes apartados, distribuidos por zonas geolectales, concretaré otras sugerencias a partir de referencias a cantantes y canciones de interés y relevancia panhispánica[6].

6 Lo que no debe excluir la riqueza de autores y grupos de gran calidad cuya disponibilidad, por limitaciones en la distribución internacional de sus productos musicales, está muchas veces restringido a la web –*youtube*–, mina también para conocer este aspecto del mundo hispánico donde podemos encontrar inestimables materiales para nuestro propósito.

2.3.1 Sesión introductoria

Todo viaje geográfico es, o ha de ser, una inolvidable experiencia personal y cultural. Toda experiencia de índole cultural, como lo es un curso que se pretende intenso, especialmente cuando aspira a un recorrido continental, es, o ha de ser, un verdadero viaje intelectual. Por ello es natural, y me gusta, plantear las sesiones de este seminario como un *vuelo* por América en las alas de sus canciones.

Así, en la primera sesión, además de negociar la propuesta (adaptarla teniendo en cuenta los intereses de los discentes) y comenzar a repartir los trabajos sucesivos, preparamos el viaje situándonos de manera general en el espacio, la historia y cultura de Hispanoamérica, preguntándonos *¿Qué sabemos de la América hispana?* Es el momento de tomar conciencia de los países que la componen: a partir de un mapa mudo de Latinoamérica los estudiantes deben comprobar si recuerdan sus nombres y ubicación. Se puede aprovechar esta fase para completar dicho mapa con los géneros de música popular más característicos de cada zona y, por lo que también conviene en relación con el enfoque del seminario, con las lenguas amerindias más significativas –existentes o que, extinguidas, dejaron su impronta en el español, como el *taíno*–.

Por otro lado, para esbozar un marco histórico y cultural se pueden usar materiales complementarios como el vídeo *Memoria de España: América, un mundo nuevo. S. XV-S. XVI*[7], que además de servir para una introducción amena y formativa en la historia de la conquista y colonización española en América, propicia otra serie de actividades de visualización y comprensión –oralidad y escritura–, resolución de dudas, aclaraciones y síntesis, etc., que son base para que cada estudiante también se ejercite en la redacción de un resumen sobre el tema con una opinión crítica (razonada). Lo apoyos a los que cada docente puede recurrir son muy variados, dependiendo del aspecto que se quiera destacar[8]. También puede resultar práctica y amena la serie de relatos escritos ex profeso por Dolores Soler-Espiauba para acercarse a diversos países latinoamericanos, como *Guantanameras*[9] que, además de funcionar como marco de parte de la primera zona

7 Serie histórica coordinada por Fernando García de Cortázar, Valladolid: Divisa Home Video, 2004-2005. DVD 7.

8 Otras sugerencias son artículos periodísticos como *Contra un mito de 200 años*, firmado por Fernando Gualdoni: <http://www.elpais.com/articulo/internacional/mito/200/anos/elpepiint/20090512elpepiint_6/Tes#>, revisión crítica del retraso económico en Latinoamérica, o *Uslar Pietri califica de gran hecho cultural «la mezcla de españoles, indígenas y africanos»*, firmado por Miguel Ángel Villena: <http://www.elpais.com/articulo/cultura/USLAR_PIETRI/_ARTURO/ VENEZUELA/LATINOAMERICA/Uslar/Pietri/califica/gran/hecho/cultural/mezcla/espanoles/indigenas/africanos/elpepicul/19970521elpepicul_1/Tes>, declaraciones del escritor sobre la identidad social y cultural de la América hispana.

9 Historieta sencilla e irónica del encuentro en Guantánamo de dos hermanas gemelas separadas por geografía (Miami / La Habana), modo de vida y mentalidad con referencias históricas y sociológicas, términos y expresiones, etc., de Cuba.

geolectal, incluye una serie de ejercicios de comprensión útiles para ampliar el conjunto de actividades[10].

2.3.2. Caribe y Antillas

Siguiendo hasta cierto punto un proceso cronológico de evocación histórica, según el plan general (2.1.), y aplicando con la versatilidad oportuna el modelo de actividades (2.2.), esta es la primera zona geolectal que abordamos. Entre las diversas canciones que podemos elegir, me parecen interesantes las de Juan Luis Guerra, de la República Dominicana. *El costo de la vida* u *Ojalá que llueva café*, además de ilustrar aspectos fonéticos como seseo, yeísmo, aspiración y debilitamiento de consonantes implosivas, debilitamiento-asimilación o desaparición de *-r*, nasalización de vocales, aspiración de velares, antihiatismo…, o léxicos (*peso* 'tipo de moneda', *libra* y *cuarta* 'tipo de medidas de cantidad', *habichuela*(s), *taína*, *yuca*, *jarena*, *mapuey*, *pitisalé*, *batata*, *conuco*…), contienen motivos relacionados con el vídeo y los artículos mencionados (nota 8), junto con otros socioeconómicos que pueden dar lugar a un diálogo crítico y una argumentación interesantes.

Pasando a Cuba, en ciertas canciones interpretadas por Compay Segundo, como *Chan-Chan, Chicharrones, Saludo Changó*, o por Bola de Nieve, como *Mamá Inés, Mamá la Negrita*, varios de los fenómenos antevistos se repiten, al mismo tiempo que se pueden observar otros como aféresis, síncopas y apócopes, confusión de líquidas finales (*dal* 'dar', *saludal* 'saludar'), tuteo y presencia del *yo*, incluso, en casos particulares, metátesis (*drume* 'duerme'). A lo que se añade el léxico específico de la zona o del tema (*chicharrones, macho / puerco, manteca / masita, tostones, congrí, Trocha, Changó, yubona, iyabó, furulele, cabiosile*…, *capité(l) mamey, babalao, madrina, manglar*…)[11]. Tales canciones son ricas por sus elementos lingüísticos (pronunciación, léxico y expresiones) e ilustrativas de aspectos de la tradición popular. Estableciendo de alguna forma cierto contrapunto, es sin duda motivador escuchar también una canción más *moderna*, de pop latino, como *Mi tierra*, de Gloria Estefan. De esta manera podremos, por ejemplo, con-

10 Puede ser aconsejable repetir este tipo de actividad para introducirse en cada país, utilizando, lógicamente, el correspondiente librito de la serie que, publicada por la editorial Difusión, cuenta con los siguientes títulos: *Guantanameras* [Cuba] ISBN 9788484434023, *Taxi a Coyoacán* [México] 9788484434054, *Dos semanas con los ticos* [Costa Rica] 9788484434733, *Con Frida en el altiplano* [Bolivia] 9788484434795, *Más conchas que un Galápago* [Ecuador] 9788484434818, *Pisco significa pájaro* [Perú] 9788484434801, *La vida es un tango* [Argentina] 9788484434535, y *Mirta y el viejo señor* [Chile] 9788484434825. En su edición más reciente, estas novelitas van acompañadas con sus correspondientes grabaciones orales con la voz de un locutor del país. Aunque se trata de lecturas graduadas previstas para los niveles A y B, lo cierto es que son perfectamente útiles para nuestro propósito, ya que contienen múltiples referencias y comentarios culturales, políticos, geográficos, gastronómicos, etc., además de expresiones y voces específicas de cada zona.

11 Para el léxico también podríamos añadir una canción tan hermosa como *Macorina* que, interpretada por Chavela Vargas, a la que consideramos en México, alude a una mujer legendaria de La Habana y aporta otras voces de uso cubano (*guardarraya, anón, guanábana, danzón, mango*…).

trastar con la anterior modalidad su español cubano más *internacional* (que no excluye, sin embargo, el cubanismo *cumbachar*), así como analizar la diferente perspectiva de la canción[12].

Cambiando de país, no de zona geolectal, con los matices necesarios en cada caso, las canciones de Totó la Momposina, como *Mohana* o *La verdolaga*, son una expresión extraordinaria de la cultura popular colombiana, y aun palenquera, con raíces indígenas y afrocriollas en el fondo de su *transparente* castellano. Aunque es aconsejable no complicar innecesariamente el repaso de modalidades, tales canciones ofrecen además, como el caso particular y más hermético de *Saludo Changó*, un interés etnográfico de primer orden al reflejar directamente la pervivencia cultural del elemento afrocriollo[13]. Si Totó la Momposina es una de las damas de la canción folclórica colombiana, en el pop moderno internacional en español sobresalen los también colombianos Juanes y Shakira, cuyas canciones, por su modernidad y éxito, atraen mucho a los estudiantes y, de nuevo, pueden servir para *compensar* el carácter más tradicional de las anteriores. Ahora bien, si exceptuamos que, por ejemplo, *A Dios le pido* o *La camisa negra*, de Juanes, con su variante colombiana del español *internacional*, ilustran el voseo y alguna estructura invertida (*que más nunca te me vayas*), las de Shakira, como *Ojos así* u otras, que tanto seducen, apenas tienen verdadero interés lingüístico ni cultural en el plano que aquí nos interesa, aparte de que incluso resultan inapropiadas para la enseñanza por sus dificultades de audición[14].

En fin, como ya se ha dicho, las actividades relativas a esta zona se cerrarían, a modo de repaso, con el cuadro-resumen de rasgos geolectales del español caribeño (cf. Moreno, 2010: 54). Y, oportunamente, con otros sobre léxico específico de origen taíno (aunque este aparezca también en otros lugares) y afrocriollo[15].

2.3.3. México y Centroamérica

Para esta zona disponemos también de muchas posibilidades musicales y, según los casos, de fácil acceso. Para la brava y linda tierra de México podemos optar por rancheras clásicas como *La feria de las flores* y *Guadalajara en un llano*, o por corridos como *Juan Charrasqueado*, especialmente en la interpretación del gran Jorge Negrete. A partir de ellas no solo vamos a poder analizar y comprobar variantes de la dicción

12 También es citada en *Guantanameras*. Este tipo de relaciones refuerza la coherencia entre los materiales usados y su rendimiento didáctico.

13 Más información en *La huella africana en el español caribeño* […], <www.unav.es/linguis/simposio-sel/actas/act/05.pdf>.

14 No obstante, con apoyo textual pueden ser también utilizables, más para recreo del grupo que para trabajar los contenidos lingüísticos que interesan en este curso.

15 De forma equivalente, haríamos con los contenidos relativos a casa zona, por lo que no repetiré más este apunte.

mexicana –seseo tenso, yeísmo, aspiración / mantenimiento de consonantes implosivas, debilitamiento de vocales átonas, cambios de timbre (*devisé*), antihiatismo (*charrasquiado*), aspectos morfológicos (diminutivos y aumentativos), muletillas características -*pos, p´s*…– o léxico específico, de origen patrimonial o del náhuatl, entre otros *(tuna, durazno, nopal, cuaco, retinto, charrasqueado*...), sino que también nos ofrecen aspectos metafóricos, simbólicos y culturales significativos: el *doble* lenguaje de los versos en las dos primeras, el tipismo donjuanesco del *macho* que *arranca flores* y *con su pistola da consejos*, o al que gustan los *duraznos de corasón colorado*, la versión del burlador también marcado por los motivos del amor y la muerte en la tercera canción, el trasfondo histórico de la revolución mexicana en que se adapta el mito, la presencia de otras leyendas e imaginería prehispánica como la del águila y el nopal, etc. Si todo ello lo vinculamos con el relato introductorio del tema, *Taxi a Coyoacán*, habremos integrado nuestra exploración mexicana: de la lengua a la cultura y viceversa, de las rancheras a Diego Rivera, de Frida Kahlo a las fiestas de los muertos... Como siempre, las posibilidades son diversas: muy interesante es proponer la lectura de *La leyenda del nopal* de Ciro Alegría[16] que, además de explicar la imagen emblemática de *Guadalajara en un llano*, conlleva una ampliación del léxico mexicano.

Otra opción de trabajo, complementaria, sería la del bolero mexicano con canciones como *Espinita, Quizás, quizás, quizás*, *Ojalá que te vaya bonito*, de Los Panchos. Su modalidad lingüística vuelve a ser de español más internacional, pero incluso la última es muy ilustrativa, y exquisita, del particular uso adverbial del adjetivo.

Por otro lado, con la alternativa conocida, también su limitación para observar aspectos geolectales, el grupo moderno Maná, con canciones como *Mariposa traicionera, Justicia, tierra y libertad*, etc., suele ser muy motivador para los estudiantes. O podemos encontrar otras muestras, también modernas y motivadoras, en que el elemento dialectal mexicano es de gran relevancia e interés didáctico. Sirva como ejemplo *Noches de boda* de Joaquín Sabina, especialmente por la versión en que Chavela Vargas comienza con un recitado que no tiene desperdicio:

> Ay *Dioh* mío, ¿*pa* qué vine? Si no *eh* lo mismo venir que irse *chiyando*. Mire a Joaquín, señor, ya se *mehicanisó*. *Pos que dis que no, pos que dis que sí*. *Usted's* lo *vier'n* en México. *Ayá* anda *tequiliando* con todas *lah bolah de chamaconas*. Las *trae de un ala, pues*. Yo lo he visto: ¡que se coman los gusanos estos *ohitos*! Sí señor, *Joaquinito*, ¿me estás oyendo?, ¿o qué? *Qu'ehtoy* hablando mal del ti, mi amor. Si te quiero mucho, mi *cuate*. *Dehde* el primer día en que nos vimos aquí, en *loh* Madriles, ¡ah *júa*!, *te me caíste rebién*, me *gustahte*, por *sinsero*, me *dijihte* que me fuera al carajo. Muchacho, ¿pues qué es eso? Estás tratando conmigo, con con con tu *cuatacha*, la Vargas. ¡*Ajú malacalentando*! y dijo: "ya vino la Vargas". Nos *hisimos*

16 En Fábulas y leyendas americanas. Madrid: Espasa Calpe, 1997. Edición de Dora Varona.

retecuatachones, ¡ja ja jai...! Y *noh juimoh* de *parranda*. Todas las noches de luna serán *pa* Joaquín y *pa* mí, *pues*...

No solo volvemos a comprobar rasgos ya vistos (seseo, yeísmo, aspiraciones de -s, pronunciación faríngea de la velar, relajación de átonas, apócopes), sino algún otro fenómeno peculiar, como la velarización de la f- inicial (*juimoh* 'fuimos'), o el rendimiento morfológico y ponderativo de las voces con base en el nahuatlismo *cuate*. Aparte de las prefijaciones aumentativas (*re-, rete-*), también podemos observar la tendencia a la derivación, a partir de otra base náhuatl, en *tequiliando*, con antihiatismo incluido (*tequila* > *tequilear* 'tomar tequila' > *tequileando*), a la pronominalización afectiva del verbo, al uso de partículas y expresiones más o menos fosilizadas (*pos que dis que…, pues*) y otras mexicanas castizas (*bolas de chamaconas, traer de un ala*...)[17].

Quizá otros países de la zona no tienen la proyección internacional de México, por lo que el acceso a sus artistas es más restringido. Pero aparte de que la red informática nos pone al alcance de la mano casi cualquier rincón del mapa si buscamos con paciencia, lo que nos propicia descubrimientos estimulantes y más precisos para el conocimiento de las variedades idiomáticas, también disponemos de otras canciones interesantes, como las del nicaragüense Carlos Mejía Godoy: *Son tus perjúmenes mujer* o *Vos sos el Dios de los pobres*, entre otras, constituyen un material de análisis y de aprendizaje muy apreciable. Reflejan la extensión y persistencia de aspectos como la velarización de *f* (previamente aspirada), la vitalidad para la formación de nuevos verbos por derivación, el antihiatismo (*chequiando*, *pretroliando*), la extensión del voseo, etc., y también la distribución de un léxico específico más o menos compartido (*raspado, sirope, overol, pulpería, caramanchel*) o novedoso, como *chúcaro* 'arisco, bravío' (< del quechua *chucru* 'duro') o la formación *suliveyan-suliveyo-suliveyar*[18] que sirve de base analógica para la deformación humorística de otros verbos en la canción con esa palatal epentética (*aleteyan, soripeyan, reverbereyan*). En cuanto a los contenidos de tales canciones, reúnen motivos sentimentales, sociales o míticos que son idóneos para promover otras actividades de interacción o debate.

2.3.4. Andes

Ricas, con múltiples y novedosas posibilidades desde el punto de vista sociolingüístico, las canciones de la zona andina son también el reflejo de las diferentes hablas y perspectivas o sensibilidades de sus países. Podemos utilizar lindas canciones como *A*

17 También La marea de Manu Chao es una canción, aunque de texto algo difícil, muy atractiva por su perspectiva actual, evocaciones y léxico americano (mexicano), que usa intencionada y simbólicamente (sonora, camarón, carnal, ranchito, nopal, taquito, pansita, suadero, rabal, convento…).

18 La singularidad del término suscitó una aguda interpretación filológica de J. A. Frago Gracia, que se puede consultar en <revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/.../103/102>.

tajitos de caña, de Hernán Sotomayor, o *Con amor hoy yo quiero cantar*, de Rubén Barba, que, interpretadas por diversos cantantes o grupos de prestigio (como Juan Fernando Velasco o Pueblo Nuevo), han pasado a ser consideradas creaciones representativas del patrimonio colectivo o folclórico de Ecuador; o podemos optar, según momento y necesidad, por otro tipo, como la del cantautor peruano Orlando Belis, *Cuál es mi delito*. Si las primeras tienen un carácter hímnico y de exaltación (amorosa o patriótica) y un español más bien general (aparte de la dicción ecuatoriana), esta es una muestra no solo del léxico general y algunas formas específicas del Perú urbano (*gallinazos*, *ampay*, *diarios chichas*, *campionen*, *huevones*), sino también de una actitud crítica frente a sus problemas económicos, sociales y políticos, lo que puede ser de nuevo la base para un diálogo crítico en torno a temas que, como educadores, también debemos abordar.

En paralelo a las dos primeras canciones podemos citar las bolivianas *Paloma*, de César Junaro, y *Viva mi patria Bolivia*, de Apolinar Camacho. Pero si buscamos que sus letras reflejen de manera más concentrada rasgos gramaticales y léxicos peculiares del español boliviano debemos trabajar con canciones como *Lunita camba*, taquirari de Percy Ávila interpretado por Gladys Moreno, que constituye una joya lingüística y musical, además de sociocultural, desde su título[19]. En su canto podremos identificar rasgos fonéticos característicos como la tendencia a la conservación de *-s* final de sílaba o incluso la distinción –suave– de *ll* y *y*, la notoria variante gramatical del voseo estándar y, naturalmente, esos vocablos específicos que, aunque pocos, contribuyen como perlas a la intensificación poética y singularidad lingüística de la canción (*camba* 'mestiza', *tutuma* 'totuma', *jasayé* 'cesto de hojas de motacú', *curucusí* 'cocuyo, luciérnaga').

Pero si aún nos interesa un ejemplo de modalidad andina más *pegada* al habla de la sierra y del cholo, otra joya es *Sirviñaco*[20], recreación literaria de Jaime Dávalos con música de Eduardo Falú. En ella se retrata la costumbre e institución indígena que nombra el título: la *china* y el *huayna* probaban a vivir juntos antes de tomar la decisión de casarse y relacionar a sus familias. Junto con rasgos en parte vistos, aparecen otros o de manera más acentuada, como síncopas, apócopes y debilitamientos fonéticos, cambio de timbre en vocal (*i* x *e*), derivaciones y léxico específico (*alzada*, *oyita*, *juntitos*,

19 A vos, a vos que sabés del amor, / a vos te pregunto ¿por qué hay dolor? / Dolor de amar, dolor de olvidar, / Si en la alegría también hay dolor. / En una tutuma podría caber / toda la alegría que yo conseguí, / un gran jasayé no podría a la vez / con todas las penas que dejaron en mí. / Ay... Lunita! / que entre nubes sos un curucusí, / a vos que te arrullan y te cantan, / mandàme una esperanza, / rayito de color, / y allí hasta el río Piraí / que pa' su corriente mis lágrimas vertí. <http://www.youtube.com/watch?v=c8ahN_ePMzY&feature=related>.

20 Yo t'i dicho nos casimos, / vos disiendo que tal ves; / sería bueno que probimos / pa ver eso qué tal es. / Te propongo sirviñaco, / si tus tatas dan lugar / pa' l'alsada del tabaco / vámonos a trabajar. / T(e)'i comprar'oyita nueva, / en la feria 'e Sumalao, / es cuestión de haser la prueba / de vivirnos amañaus. / Y si tus tatas se enteran, / ya tendrán consolasión, / que todas las cosas quieren / con el tiempo la ocasión. / Y si Dios nos da un changuito / a mí no me ha de faltar / voluntá p'andar juntitos / ni valor pa' trabajar. / Te propongo como seña / pa' saber si me querís, / cuando vas a juntar leña / silbàme como perdís. Pablo Cárcamo, <http://www.youtube.com/watch?v=9YaNyGGmywk>.

sirviñaco, *tatas*, *changuito*, *amañaus* 'amañados') y la interesante ilustración del voseo monoptongado en *-is*. En fin, la parte cultural puede ser completada con *Leyendas de los Andes*[21], incluidas en el citado libro de Ciro Alegría (nota 16).

2.3.5. Chile

Precisamente, quizá la versión más conocida de *Sirviñaco* sea la del famoso grupo chileno Inti-Illimani. En tal caso debemos precisar que, por ejemplo, ciertas formas de pronunciación (como la aspiración de *-s* o la velar menos tensa) es más propia del habla chilena que de la dicción andina. Por su parte, las canciones de inspiración folclórica de dicho grupo son un buen material de trabajo para el español de Chile, si bien es raro que se reflejen rasgos de la zona de carácter más dialectal. Pero no dejan de ser ilustrativas, como incluso aquellas que reproducen un español chileno más internacional, como las míticas *El pueblo unido, jamás será vencido*, de Quilapayún o *Gracias a la vida*, de Mercedes Sosa que, por otra parte, además de propiciar el disfrute estético y argumental que conllevan, son textos muy significativos para acercarse a parte de la historia reciente del país.

Lo mismo que las canciones de otro cantautor inolvidable, Víctor Jara, quien presenta versiones como *Ni chicha ni limoná, Duerme, duerme, negrito* o *A la Molina no voy más*, también, en estos casos, con interés sociolingüístico estimable. En la primera, al tratamiento irónico de la crítica social se le añade la gracia del registro popular en el uso del lenguaje, por lo que son varios los rasgos del habla chilena reflejados: seseo, aspiración de *-s* implosiva hasta desaparecer (*ma^h, u^{h}té, e^{h}tá, voltereta^h, papa^h, e^h, fie^{h}ta, e^{h}cape, queremo^h, tendremo, toíto, demá, patiýa*…), aspiración que velarizada puede contagiar a la consonante siguiente (*lo^g-golfatiýo^h* 'los olfatillos'), eliminación de la *-d-* en el participio y en otras posiciones intervocálicas (*acostumbrao, comensao, quedao, toíto limoná, pa'elante*) y debilitamiento o desaparición en posición implosiva (*amistá, libertá, usté*), yeísmo suavemente rehilado (*golfatiýoh, ýa, patiýa*), antihiatismo –también por fonética sintáctica– (*manosiando, hosiconiando* 'hociconendo'*, di usté, li hará*), diminutivos (*toítos*, *debajito*), adverbios y vocablos de típico uso americano u origen amerindio (*acá, nomás, papas, poncho*), etc. Los ejemplos de este tipo aumentan si tenemos en cuenta también las otras dos canciones (a las que podríamos añadir más). En estas, dos poemas de la negritud –la primera, una nana popular muy extendida y, la segunda, procedente de la tradición peruana–, Víctor Jara imposta por momentos una dicción afrocriolla, por lo que también servirían para completar el elemento africano que señalábamos a propósito de la zona caribeña.

21 Mitos y leyendas de esa procedencia o en fusión con la tradición occidental-hispánica (como la creación de la mujer, los males del mundo, la sabiduría de Salomón...).

2.3.6. El español austral

También son varios los géneros (folclore, tango, de cantautor) con que podemos trabajar algunas variantes del español de esta zona. Las canciones de los maestros Jorge Cafrune y Atahualpa Yupanki ofrecen, además de su calidad literaria, belleza musical y claridad auditiva, giros y dicción de su Argentina natal, a veces de ambiente gauchesco. Así, por ejemplo, en la zamba *Que seas vos* (de Marta Mendicute) o la milonga *Aquí me pongo a cantar* interpretadas por el primero. O en *Chacarera del pantano* y *El arriero*, del segundo, entre otras muchas que podríamos escoger. Como en *Un par de botas*, del que hemos reproducido el fragmento inicial, este tipo de poemas evocan rasgos de las hablas argentinas (pronunciación, gramática, léxico y giros) contextualizados en escenas evocadoras y con motivos culturales que pueden propiciar un conocimiento más auténtico y un diálogo menos tópico. En el plano lingüístico, volvemos a observar aspectos característicos (nota 5) con variedad de matices y aumento de expresiones y voces nuevas, en lo léxico o semántico (*carril, boliche, flete, palenquera, chacarera, mosquetiar, viscacha, cabriyona, poncho, pajonal, amalaya...*). Un ejemplo relevante, gramatical, es la estructura analítica, preposicional, con valor posesivo (*las vacas son de nosotros,* en *El arriero*).

Uno de los grandes grupos de la música folclórica, Los Chalchaleros, originarios de Salta, ofrecen en sus ricas canciones todo un repertorio de muestras geolectales de la zona del Chaco y norte argentino. Ejemplo ilustrativo es la zamba *Del tiempo 'la mama* en que, con el fondo de la evocación nostálgica de la niñez y el lamento por su irreversibilidad, se recrean escenas muy afectivas y familiares (la casa y sus objetos, el *tata* y la *mama* con sus hábitos cotidianos, el *chango* y sus juegos infantiles) que propician la natural asociación con las expresiones y los nombres precisos de lo evocado[22]. Además de constituir un texto ideal para trabajar técnicas del comentario con los estudiantes, la muestra de lengua es de gran interés geolectal, aunque pueda resultarles algo difícil.

Complicado, pero apasionante y también motivador para los estudiantes, es el mundo del tango y su lenguaje. Desde el punto de vista lingüístico, hay que insistir en aquellos términos que, siendo propios del léxico del tango y la milonga, han traspasado la frontera del género para incorporarse al español rioplatense general. No todas las canciones de este tipo ofrecen el mismo grado de dificultad: no es lo mismo *Mi Buenos Aires querido, Caminito* o incluso *De vuelta al Bulín* que *Mano a mano*, por citar solo

22 Sin repetir los rasgos argentinos y mencionados, obsérvese la diversa procedencia o adaptación del vocabulario: malvón 'geranio', hamaca (tain.), tata (¿quech.?) 'padre, papá', chala (quech.) 'hoja de la mazorca' 'paja de maíz', matiar 'tomar mate' (< quech. mati 'calabaza pequeña redonda'), pitar 'fumar' (<pito / guar. pité 'chupar' / 'hacer humo'), cuja 'cama', paila 'sartén', cobre 'olla para hacer dulce', batea (tain.?) 'bandeja cóncava, artesa', cuyo 'lienzo, paño', chango 'niño', cachimoto 'perrito doméstico' (< cachi 'perro', cachi-pila 'perro-pila', moto 'rabón'), guachalocro 'choclo' 'maíz tierno' (< guacha 'casi falso'; quech. chocllo 'mazorca de maíz'), choclo 'maíz duro' (Arg.), 'verde, maduro o seco' (Arequipa, Perú).

tres ejemplares clásicos, preferiblemente interpretados por Carlos Gardel[23], ya que, entre otros valores, encarna un mito de la cultura argentina.

Dentro de la variante rioplatense hemos de considerar el habla de Uruguay, donde volvemos a encontrar intérpretes de la talla de Alfredo Zitarrosa, con canciones como *Doña Soledad, Candombe del olvido, Zamba por vos, Cueca del regreso, La desvelada, Vidalita*, o de Los Olimareños, con *Angelitos negros, El beso que te di, Cielo del '69, La Niña de Guatemala, Rumbo*, que vuelven a constituir materiales de primer orden para el desarrollo del tipo de actividades aquí propuestas y que, por falta de espacio, ya solo me limito a citar.

Este sería probablemente el lugar más apropiado para hacer un repaso del sistema voseo con sus formas verbales asociadas, distinguiendo las generales y su consideración normativa de otras más dialectales (como el caso en *Sirviñaco*) y relacionándolo con el paradigma americano de los tratamientos.

Tal vez sea otra sugerencia útil la idea de cerrar el repaso de las actividades sobre esta zona, y de concluir el seminario en su conjunto, con el poema *Bandoneón* (*Bandonión*), recitado por el propio Mario Benedetti, ya que no solo es una muestra excelente de la variedad rioplatense culta, sino que también, por motivos y *semántica musical*, simbolismo de los géneros mencionados, puede propiciar una reflexión y diálogo interesantes, sirviendo de broche de oro al conjunto temático del seminario.

3. FINAL

Consciente de la posible generalidad con que se exponen algunos aspectos de los apartados anteriores, lo soy también de la fortuna didáctica con que cada docente puede desarrollar las sugerencias desgranadas o aludidas. No he pretendido dar recetas, sabedor del estilo y estrategias que cada quien despliega a su modo. Pero creo que el también *ancho* y, a veces, *ajeno* mundo de las variedades del español podemos hacerlo más *nuestro* y *cercano*, de los estudiantes, mediante el estudio placentero y el rigor empírico –con el grado de aplicación al uso que aconsejen las circunstancias– que nos propicia el patrimonio musical, cultural y lingüístico de las canciones de la América hispana.

23 Aunque tampoco desmerecen interpretaciones como las de Carlos Acuña o Ángel Vargas, entre otros, que, tal vez por la calidad técnica del soporte, ayuden a la claridad auditiva de la letra.