

La canción para la educación literaria

Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The current essay deals with the proposal to use the song for literary education. Considering the crisis that literary education has been going through in the last decades, the song represents a possible resource which could act as a 'bridge' between literary education and juvenile culture. Therefore, our research aims to present the didactic validity of the song as a potential instrument for literary education, demonstrating it through an exemplification. In order to reach our goal, we must firstly define literary education and its principal aims, secondly, we should consider the song's potentialities and thirdly, we should point out the main interactions between poetry and song and finally we can present some didactical suggestions for the analysis of the poem *A las Brigadas Internacionales* by Rafael Alberti that we propose in its musical version by Juan & José. The exemplification represents the students' arrival point, as they are introduced to the poem through the song and at the end they could be able to critically analyse both the forms (written and sung) in which the poem is represented.

Sumario 1. La educación literaria. – 2. Los objetivos de la educación literaria. – 3. Porqué facilitar el aprendizaje de la literatura a través de la canción. – 4. Poesía y canción de autor española: analogías y diferencias. – 5. Una ejemplificación: *A las Brigadas Internacionales* de Rafael Alberti interpretada por Juan & José.

1 La educación literaria

La educación literaria representa el marco teórico en el que se sitúa la enseñanza de la literatura (cfr. Balboni 1995) y, en particular, es considerada una «iniziazione alla letteratura», puesto que «lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura [...], a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estética obtenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in asociación con gesti, scene, musica, danza ecc.» (Balboni 2004, p. 6).

A partir de estas definiciones de educación literaria resulta evidente tanto el valor formativo de la literatura como descubrimiento como la presencia de una de sus componentes esenciales, la educación lingüística. Las premisas de estas teorías sobre la educación literaria son, además, la centralidad del lector y las funciones desarrolladas por el docente, el cual, según Luperini (2005, p. 40), «non è solo un esperto di filologia e di retorica, ma un mediatore culturale. Non fornisce solo competenze neutre e oggettive ma anche categorie e valori culturali, ipotesi interpretative,

reti di concetti. É ancora un intellettuale; dunque non solo un tecnico o un esperto».

Según Balboni (2004), el docente de educación literaria se puede identificar con el crítico literario sobre el cual escribe Eco (2002), ya que ambos se ocupan de la recensión, de la historia literaria y de la crítica textual de la obra, presentando el texto literario y su autor, colocándolos en el contexto histórico correspondiente sin olvidarse de su consideración desde la perspectiva presente y transmitiendo a los lectores-estudiantes unos criterios de juicio crítico para la evaluación de la obra.

2 Los objetivos de la educación literaria

Glododidactas, semiólogos y lingüistas (cfr., por ejemplo, Ceserani, De Federicis 1984, De Federicis 1986; Armellini 1987; Eco 2002; Luperini 2002; Freddi 2003; Balboni 2004, 2006, 2012; Lavinio 2005a) identificaron diferentes razones del porqué se enseña la literatura.

a. La educación literaria como identificación de los aspectos formales del texto literario para la potenciación lingüística.

La educación lingüística concierne todas las disciplinas, porque la lengua, oral y escrita, es el principal medio de transmisión del saber. Al mismo tiempo, la lengua literaria presenta unas especificidades que la diferencian de la que se habla en la cotidianidad.

La interacción entre la educación lingüística y la educación literaria da lugar a una relación de intercambio recíproco, puesto que la educación lingüística sirve a la educación literaria que, a su vez, contribuye al avance de la educación lingüística. En relación con esto, afirma Lavinio (2005b, p. 9):

l'educazione letteraria si radica nell'educazione linguistica, dato che per apprezzare i testi letterari occorre innanzitutto fare i conti con la loro materialità linguistica; [...] è ovvio che, per poter leggere e capire i testi letterari, occorre innanzitutto avere sviluppato capacità generali (tecniche e linguistiche) di lettura. Ma è altrettanto ovvio considerare che, se teniamo presente che i testi letterari sono provvisti di caratteri specifici e sono spesso organizzati in modo da sfruttare al massimo le risorse di ambiguità e di flessibilità che fanno delle lingue verbali i codici semiotici più potenti, la frequentazione di tali testi si riverbera sulle nostre capacità linguistiche più generali, potenziandole e arricchendole.

Considerando el aporte de la educación lingüística a la educación literaria, es evidente que es imposible enfrentarse a la complejidad de un texto literario sin una competencia lingüística adecuada. La educación lingüística

es, entonces, un componente imprescindible de la educación literaria, dado que «la lingua [...] è la materia-prima della letteratura» (Lavinio 2005c, p. 153) y «l'atto della lettura non può in alcun caso prescindere [...] dall'educazione linguistica. [...] senza educazione linguistica non si dà educazione letteraria» (Luperini 2002, p. 26).

Por lo que se refiere a la contribución de la educación literaria a la educación lingüística, la obra literaria se puede considerar una fuente lingüística porque la adquisición de competencias literarias permite, a la vez, la consolidación de las lingüísticas. En relación con esto, De Mauro (2005) considera que el uso literario de la lengua no corresponde sólo a uno de los posibles usos de ésta última, sino que también representa la complejidad y la variabilidad de la lengua, la influencia de la escritura literaria y poética en la definición de las normas lingüísticas, la importancia de la entonación y de la prosodia en la comunicación oral y la constante dificultad en la comprensión. Acerca de la influencia que la educación literaria ejerce sobre la educación lingüística desde el punto de vista de toda una comunidad de hablantes, confirma Eco (2002, pp. 9-10):

la letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall'alto, né da parte della politica, né da parte dell'accademia, può fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. [...] La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità.

b. La educación literaria como fuente de enriquecimiento histórico-cultural.

La educación literaria es una fuente potencial de enriquecimiento histórico-cultural para el estudiante, puesto que puede informar acerca de la época histórica, la situación social y el contexto cultural en los que se produjo la obra, además de presentar su relación con la biografía del autor, enmarcando el texto literario en la dimensión originaria de su producción. Como escribe Santamaría (2000, p. 21), a través del estudio del texto literario «no sólo estamos incrementando el conocimiento lingüístico de nuestros alumnos, sino que estamos involucrándolos en la comunidad cultural que habla la lengua que desean aprender».

Sobre la necesidad de tener en cuenta el sentido original de la obra a nivel histórico, social, cultural y autoral para el estudio del texto literario, Luperini (2002, pp. 95-96) habla de comprensión y respeto de la «semantica storica» de la obra, es decir, del contenido («semantica»), de los aspectos lingüísticos («superficie linguistica») y de las raíces históricas («spessore storico»), explicando que «non si può separare l'interpretazione dalla com-

preensione letterale, l'ermeneutica dalla semantica». Por estas razones, «la conoscenza storiografica della letteratura sarà necessaria non già come premessa e base dello studio, ma come punto di riferimento costante, come fonte di categorie culturali e storiche [...] capaci di arricchire la capacità del lettore di conoscere e di ascoltare il testo e poi soprattutto di interpretarlo» (Luperini 2002, p. 64). En referencia a la relación imprescindible entre la historia y el texto literario, añade Segre (2001, p. 157): «anche chi si proponga di studiare il testo in sé, come costruzione linguistica o come discorso agito da una costitutiva narratività, non può strappare il testo letterario alla storia».

A fin de que la educación literaria pueda representar una experiencia formativa, Pirodda (2005) sugiere una solución unitaria entre la lectura de la obra y su contextualización histórica tanto para facilitar la comprensión del texto literario como para estudiar la obra en su relación de mayor o menor correspondencia con la realidad política, social y cultural de la época en la que se ha producido (perspectiva pasada) por un lado, y, por otro, en sus relaciones con nuestra dimensión actual (perspectiva presente), favoreciendo el nacimiento y el desarrollo de reflexiones comparadas. A este respecto, afirma Pirodda (2005, p. 32): «il dialogo colle opere del passato deve svolgersi nel rispetto del testo, cercando ogni documentazione e tutte le testimonianze che ci aiutino a capirlo e interpretarlo, ma anche chiarendo a noi stessi il punto di vista da cui lo guardiamo, le problematiche moderne in cui lo collochiamo e che sollecitano il nostro interesse per esso».

Al estudiar un texto literario, ante todo tenemos que considerarlo desde una perspectiva diacrónica que sitúe la obra en su contexto histórico, pero es igualmente necesario establecer una conexión entre el pasado del texto literario y el presente del lector, examinando la obra también desde una perspectiva sincrónica que, de este modo, la actualice. A este propósito, Luperini (2002, p. 100) considera que la educación literaria «implica una riletura del passato a partire [...] dalle esigenze più vitali poste dalla cultura del presente ed esige perciò sia il rapporto costante a un quadro storico di riferimento, sia la disponibilità alla attualizzazione e alla valorizzazione dei testi e degli autori».

c. La educación literaria como desarrollo del sentido crítico para el crecimiento estético-cognitivo.

Si situamos la educación literaria en la más amplia dimensión de la educación estética, ésta se identifica con la educación sobre 'lo imaginario' (cfr. De Federicis 1986; Armellini 1987; Luperini 2002), es decir, como educación finalizada al desarrollo personal de sí mismo y del pensamiento autónomo a través de la relación dialógica con el texto literario y, más en general, con el mundo que le rodea, que favorece el crecimiento estético, cognitivo, ético y psicológico del estudiante.

A este respecto, Ceserani y De Federicis (1984, pp. 89-90) declaran que en los «codici espressivi speciali – il codice letterario, quello figurativo, quello musicale, quello teatrale, quello cinematografico – [...] prende forma l’immaginario individuale e collettivo. Si tratta di componenti essenziali della comunicazione sociale, che [...] fanno parte della nostra vita quotidiana, individuale e sociale». La educación sobre ‘lo imaginario’, entonces, tiene que aspirar a «sviluppare capacità di decodificazione critica, scelta consapevole e non passiva, attivizzazione delle potenzialità creative individuali, in chi è destinato a muoversi nel grande universo della comunicazione».

La educación literaria está dirigida a la formación estética-cognitiva porque se ocupa de transmitir las competencias para apreciar las características estilísticas del texto literario. Según Balboni (2012), el objetivo principal de la educación literaria corresponde justamente a la adquisición de la capacidad de juzgar críticamente una obra, que tiene que ver tanto con la dimensión del placer crítico (relacionado con los aspectos formales) como con la esfera del placer emotivo (conectado con el involucramiento personal).

La consecuencia más inmediata de este crecimiento estético-cognitivo corresponde a la progresiva autonomización en la interpretación y en la evaluación del texto literario por parte del estudiante, que entrena sus estrategias cognitivas desenganchándose de las supeditaciones impuestas por la cultura de masas. Añade Armellini (1987, p. 65): «il contributo cognitivo dell’educazione letteraria può risultare insostituibile per contrastare quell’accettazione passiva dell’esistente [...]. Così, mentre modifica la “grammatica” della nostra visione delle cose, l’esperienza letteraria ci libera dalle categorie concettuali cristallizzate e indiscusse e ci invita a immaginare nuovi rapporti tra noi stessi e il mondo», favoreciendo «lo sviluppo di un’ampia gamma di strategie cognitive orientate all’acquisizione di quel “senso del possibile” che appare sempre più necessario al cittadino comune – e alla società nel suo insieme – di fronte ai rischi del conformismo e della sclerosi della cultura».

Además, el valor formativo de la educación literaria trasciende cualquier disciplina hasta llegar a cubrir todos los conocimientos del individuo, entrenándolo en la complejidad del mundo y enseñándole la necesidad de relacionar sus saberes rápida y flexiblemente. A partir de la definición de literatura como «disciplina abierta» que indica «un momento di ingresso in altri mondi, non di chiusura» (Luperini 2002, p. 43), la esencia interdisciplinar de la educación literaria activa al estudiante para entrar en contacto con otras realidades (como la historia, la psicología, las artes – entre las cuales está la música), acostumbándolo «all’elasticità mentale, alla complessità, alla capacità di collegamento, alla necessità non solo di *capire* un fenomeno ma di *comprenderlo* considerandolo insieme con altri» (Luperini 2002, p. 73) y dándole, así, la posibilidad de madurar cognitivamente.

d. La educación literaria como apertura al diálogo para el crecimiento ético-personal.

En referencia al valor de formación ética desarrollado por la educación literaria como educación sobre 'lo imaginario', Frye (citado en Armellini 1987, p. 73) sostiene que «l'obiettivo ultimo (dell'educazione letteraria) è un fine etico e comunitario, non un fine estetico e contemplativo, anche se quest'ultimo può rappresentare il mezzo per conseguire il primo».

De hecho, a través del estudio del texto literario, la educación literaria puede llevar al debate sobre los temas morales presentes en la obra para desarrollar una discusión equilibrada y consciente que permita el ejercicio de las habilidades interculturales (cfr. Balboni, Caon 2015) de tolerancia y respeto de las opiniones de los demás y de apertura y curiosidad hacia los diferentes puntos de vista.

Acerca de los aspectos éticos de la educación literaria, escribe Armellini (1987, p. 67): «la letteratura [...] ci suggerisce che esistono numerose verità e scelte esistenzialmente significative, visioni del mondo diverse e magari contraddittorie tra loro, e ci invita a sperimentarle nell'immaginazione». De este modo, gracias a la literatura es posible «imparare a vedere le cose da varie angolazioni, a immaginare provvisoriamente e sperimentalmente come sue le opzioni etiche ed esistenziali più diverse, aprendosi a quella profonda e intuitiva esperienza dell'altro che costituisce un contributo fondamentale sul piano formativo».

La esencia interdialogica de la educación literaria (cfr. Luperini 2002) puede permitir al estudiante aprender a dialogar con el texto literario y con sus demás consumidores, creciendo éticamente, cultivando la duda respecto a los significados polisémicos de la obra e intentando definir algunos de ellos a través de las prácticas de la escucha, de la argumentación y de la negociación. De este modo, la clase «prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia» (Luperini 2002, p. 74) y la verdad se construye colectivamente: a través del ejercicio de las habilidades comunicativas interculturales es posible 'con-vencer', es decir vencer juntos (cfr. Balboni 2007).

e. La educación literaria como instrumento psicológico para conocerse a sí mismos y al mundo.

La última finalidad de la educación literaria como educación sobre 'lo imaginario' tiene que ver con el crecimiento psicológico y relacional del individuo, ya que actúa como fuente de placer en el sentido de evasión y como respuesta a las grandes dudas humanas sobre la existencia.

La educación literaria está dirigida a la toma de conciencia por parte de los estudiantes del placer y de la necesidad que ellos sienten por la literatura, que representa la condición indispensable para la motivación y

el aprendizaje significativo (cfr. Rogers 1969, para las declinaciones glotodidácticas del concepto véase Caon 2006, 2008).

Por un lado, la educación literaria se configura como un instrumento para la satisfacción psicológica del estudiante: a través de la literatura, puede experimentar el placer de trascender la realidad y de descender en la ficción literaria, dejándose involucrar emotivamente en los acontecimientos narrados y apreciando las calidades estéticas de la obra. Sobre el placer de la literatura, escribe Balboni (2012, p. 143): «piacere di evasione nella trama di un romanzo di fantascienza, piacere di esorcizzare le proprie paure vendendole rappresentare sulla scena o sullo schermo, piacere di piangere per l'amore infelice del protagonista di un romanzo, piacere del con-patire con l'eroe tragico, piacere nel vedere il cattivo punito. E poi piacere di forma».

Por otro lado, la educación literaria puede complacer las necesidades del estudiante, que en el texto literario puede encontrar consuelo y comprensión respecto a las preguntas sobre los grandes temas humanos, como la vida, la muerte o el amor, por ejemplo. La educación literaria, por tanto, sirve también para «formare la psicologia del buon lettore: dell'individuo che continuerà a leggere fuori della scuola, e non solo strumentalmente, ma per gusto personale» (De Federicis 1987, p. 35).

De esta manera, la educación literaria nos permite no sólo encontrarnos a nosotros mismos en la obra, sino que, en su función de espejo, nos da también la posibilidad de conocernos mejor, observándonos reflejados, para contarlos después a los demás. Explica Armellini (1987, pp. 70-71):

ma se la letteratura contribuisce a modellare le nostre esperienze, a dar forma ai nostri sentimenti amorfi e latenti, ad esprimere attraverso le parole del testo le nostre stesse emozioni, comunicare sull'esperienza letteraria può essere un modo per aiutarci a definire socialmente noi stessi, le nostre propensioni, la nostra identità. In questo senso l'educazione letteraria può venire incontro a quella necessità di comunicare agli altri: «Ecco come mi vedo», e di ricevere una conferma della propria esperienza di sé.

Al intentar comprender la obra y a nosotros mismos, desarrollamos al mismo tiempo la capacidad de observar la realidad que nos rodea e individualizar las razones que justifican nuestra existencia en el mundo. «Imparare a dare senso al testo significa imparare a dare senso alla vita», afirma Luperini (2002, pp. 84-85), ya que «l'uomo [...] non può non fare bilanci, non interrogarsi sul senso di quello che fanno lui e i propri simili; vorrebbe vivere, trovare un proprio fondamento o una qualche garanzia oggettiva, e non può, giacché la verità vive solo nella caducità della storia». Acerca de la enseñanza de la literatura con el fin de conocer el mundo en el que vivimos, concluye Bombini (1997, pp. 140-141): «'Alargar la mirada': creo que no existe mayor desafío en este sentido que enseñar literatura hoy».

3 Porqué facilitar el aprendizaje de la literatura a través de la canción

En las últimas décadas, a causa del alejamiento de los jóvenes del disfrute 'tradicional' de la literatura (es decir, la escrita e impresa), la educación literaria está al borde de una crisis. Frente a esta situación crítica, es necesario identificar unas posibles soluciones para que las nuevas generaciones vuelvan a descubrir el placer de la literatura, que se ha convertido en «una conquista fatigosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini 2002, p. 208).

Los factores principales que distanciaron a la cultura juvenil del lenguaje literario corresponden a unos métodos de enseñanza que no siempre han sido capaces de conectarse con el desarrollo de los horizontes motivacionales de los estudiantes, cada vez más inmersos en un mundo multimedial, y también al desarrollo de las nuevas tecnologías (cfr. Colombo, Sommadossi 1985; Armellini 1987; Luperini 2002; Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003; Freddi 2003; Balboni 2004).

Mientras la escuela sigue proponiendo programas canónicos de literatura escrita, en el contexto extraescolar los jóvenes prefieren las nuevas formas de comunicación audiovisual. En efecto, a consecuencia de las innovaciones tecnológicas de las últimas décadas, la literatura ya no se expresa solamente en forma de papel sino que utiliza códigos diferentes y modalidades de difusión más rápidas, como el lenguaje visual de la televisión y del cine, el lenguaje musical de la canción y el lenguaje informático de la red (cfr. Balboni 2004).

Por todo ello, resulta indispensable introducir nuevos métodos en la didáctica de la literatura propuesta en la escuela, que consideren ante todo las necesidades, los intereses y las competencias de los estudiantes, a fin de que ellos interioricen la necesidad de la literatura de modo que, más adelante, ésta llegue a ser una disposición natural (cfr. Balboni 2004).

Para llevar a cabo este objetivo deben tener lugar dos cambios fundamentales: la ampliación del canon literario, con la propuesta de estímulos innovadores para el estudio de las obras escritas tradicionales, y la apertura de la educación literaria hacia los nuevos medios de transmisión literaria (cfr. Armellini 1987; Balboni 2004). Sobre la necesidad de la ampliación del canon literario a partir de las exigencias actuales, afirma Armellini (citado en Caon 2003, p. 26):

ciò che caratterizza l'attuale situazione culturale è il venir meno della centralità della parola scritta intesa come canale privilegiato dell'esperienza estetica; il che implica la necessità di dare un congruo spazio, accanto alla letteratura, alle forme dell'esperienza estetica basate sull'immagine, sulla musica, sulla contaminazione fra i linguaggi.

La didáctica de la literatura tiene que considerar también productos distin-

tos de las obras tradicionales (como la publicidad, las películas, las canciones), que siguen relacionándose con los textos literarios por sus características formales y semánticas, pero que se transmiten según unas modalidades más rápidas y cercanas a la experiencia cotidiana de los jóvenes.

Para que las nuevas generaciones puedan volver a apasionarse por el estudio de la literatura (y también por el de las obras canónicas), la escuela tiene que crear las condiciones que lo permitan, favoreciendo la instauración de relaciones de intercambio entre docentes y estudiantes, contexto escolar y contexto extraescolar, canon literario y cultura juvenil. De esta manera, el estudiante podría lograr más autonomía tanto en el juicio crítico como en la elección de las obras y de sus medios de deleite, llegar a poseer una «competenza letteraria consapevole», madurar una «esperienza estetica» y desarrollar las capacidades de reconocer las componentes literarias de un obra, evaluándolas también a nivel subjetivo, psicológico y existencial (cfr. Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, pp. 46-47). Según Armellini (1987, p. 93), la renovada didáctica de la literatura tiene que guiar a los estudiantes a descubrir las «diverse funzioni [...] che i diversi generi [letteratura tradizionale e generi di massa] possono svolgere», creando, así, las condiciones para «consentire agli alunni di esprimere, sui testi, valutazioni qualitative che escano dal criterio meramente impressionistico del “mi piace, non mi piace”, incentivato [...] dal rapido succedersi delle mode nella cultura di massa».

Entre los distintos lenguajes audiovisuales y medios de comunicación a través de los cuales la literatura ha llegado a expresarse, la canción puede representar un instrumento eficaz para la educación literaria, porque es un material auténtico (cfr. Wilkins 1976) potencialmente capaz de mantener alta la motivación, favoreciendo, así, el aprendizaje de las competencias lingüísticas y literarias. A este propósito, escribe Balboni (2004, pp. 31-32): «i ragazzi ascoltano poesia per ore e ore ogni giorno. ‘Ascoltano’. Talvolta la leggono anche, sui risvolti dei CD o nei testi che recuperano in Internet. È poesia tornata alle origini, orale, recitata [...] con accompagnamento». Añade Santos Asensi (1996, p. 367):

en general las canciones son textos breves que usan un lenguaje simple e informal (cercano al conversacional) en el que abundan las repeticiones. Su argumento, al igual que su estructura, se suele seguir con mayor facilidad que en el caso de otros textos auténticos. En definitiva, las canciones parecen coincidir con el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades. Si a ello añadimos la tremenda carga emocional que encierran las canciones, cuyas imprecisas referencias de protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas, entenderemos que tenemos entre manos uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables con la enseñanza de las lenguas.

Sobre las potencialidades psicológicas, lingüísticas, culturales y literarias de la canción (cfr. Caon 2011), al referirnos a las ventajas del uso de la canción con finalidades didácticas es fundamental subrayar el término 'potencialidad'. En efecto, estas ventajas siempre tienen que considerarse posibles y no absolutas, porque su real eficacia depende ante todo del docente, que tiene que adaptar las propuestas didácticas a cada clase. Con respecto a esto, sostiene Caon (2011, p. 33):

la canzone presenta sia indubbe potenzialità per stimolare un apprendimento linguistico significativo sia criticità che non vanno trascurate. Se abbiamo utilizzato sempre il termine 'potenzialità' è perché riteniamo fondamentale ribadire che la vera efficacia didattica di questo 'strumento' è data dalla mediazione consapevole del docente.

Por lo que se refiere a las potencialidades de la canción para la educación literaria, los ecos literarios presentes en las canciones (la búsqueda de la perfección formal, por un lado, y el desarrollo de temas universales, por otro) pueden representar el punto de partida adecuado para encaminar a los estudiantes al estudio formal y semántico de las obras canónicas. A lo largo de este estudio, se pueden evidenciar tanto los aspectos de semejanza y de continuidad entre la canción y la literatura como las diferencias constitutivas de cada género, estableciendo una comparación a más niveles: desde el semántico (por ejemplo, sobre las modalidades de desarrollo del mismo tema, como el amor, la guerra, la muerte etc.), hasta el expresivo (por ejemplo, sobre el empleo de las figuras retóricas como la metáfora, el símil, la aliteración etc.). Por ello, afirma Colombo (2005, p. 56): «alle sconsolate constatazioni sulla presunta 'inappetenza' o 'sordità' letteraria delle giovani generazioni si è da tempo obiettato che la fruizione di canzoni [...] costituisce pur sempre un'esperienza estetica, non priva di derivazioni tematiche e formali dalla letteratura 'alta'».

De este modo, la canción puede relacionar la 'orilla' de la cultura juvenil con la 'orilla' de la literatura escrita, desempeñando metafóricamente la función de 'puente' entre las nuevas generaciones y la educación literaria. Sobre el papel que la música puede desempeñar en la enseñanza literaria, Caon (2005, p. 78) afirma que la música puede «diventare un efficace strumento didattico [...], rappresentare un 'ponte' tra esperienza estetica 'informale' che i discenti fanno quotidianamente in contesto extrascolastico ed esperienza estetica 'formale', vissuta in contesto scolastico». Si una canción consigue satisfacer el placer estético-musical de los estudiantes, ellos pueden estar estimulados a entender su contenido y, sucesivamente, a descubrir sus relaciones con el texto literario de referencia: «cuando una canción nos atrae, sentimos la necesidad de comprender el mensaje [...]. En consecuencia, el acceso al significado constituye un objetivo que el alumno va a intentar alcanzar» (Mata Barreiro 1990, p. 163).

En lugar de proponer enseguida el análisis tradicional del texto literario a los estudiantes, el docente puede introducir la canción, que se relaciona con la obra a partir de uno o más de los niveles que acabamos de citar y que representa una etapa intermedia hacia el estudio literario.

A partir del análisis lingüístico y literario de la canción, el docente puede guiar a los estudiantes a tomar conciencia de la sensibilidad estética que han desarrollado de manera inconsciente a lo largo de la escucha de sus canciones favoritas y que les sirve para el disfrute del texto. Sobre la toma de consciencia por parte de los estudiantes acerca de los instrumentos de comprensión del texto que han conocido y aprendido de forma inconsciente, afirma Armellini (1987, pp. 87-88): «si tratterà [...] di rendere consapevoli gli studenti di quelle regole costitutive della comunicazione estetica di cui hanno già una conoscenza pratica e implicita, legata ai loro consumi culturali extrascolastici, esplicitando quali sono, che forma hanno, che ruolo svolgono nel gioco comunicativo».

Al mismo tiempo, los estudiantes pueden experimentar las correspondencias que existen entre la canción y el texto literario y, gracias a la mediación del docente, llegar a ser más conscientes de su necesidad de literatura. De hecho, el uso de la canción no tiene el objeto de llevar a cabo el nacimiento de la necesidad de literatura en los estudiantes, sino que está enfocado a volver a despertar una exigencia que ya existe en ellos como seres humanos. Con este respecto, escriben Bertinetto y Marazzini (1981, p. 45):

in fondo l'adolescente che impara a memoria decine di 'versi' tratti da canzonette di scarso valore, non fa altro che sfogare nell'unica direzione che gli risulta praticabile il proprio bisogno di letteratura. L'adulto può sorridere di tutto ciò [...], ma sta di fatto che questi versi 'poveri' nascondono aspirazioni e pulsioni emotive tutt'altro che risibili o trascurabili. Essi contengono, se non altro, l'esigenza di una nuova e diversa appropriazione del reale attraverso il linguaggio; e lasciano inoltre filtrare, pur nella loro elementare struttura ritmica, quelle insopprimibili tendenze ludiche che il nostro inconscio ci sforza a depositare, più spesso di quanto si crede, nelle parole che usiamo.

Cuando los estudiantes han llegado a ser conscientes de este hecho, el docente puede ofrecerles el texto literario tradicional, porque mientras tanto se han creado las condiciones para que se cumpla la transferencia natural de las competencias lingüísticas y literarias empleadas en la canción para el análisis del texto literario. En relación con esto, sostiene Armellini (1987, p. 88):

le competenze di base degli studenti, valorizzate e rese esplicite e coscienti, potranno essere applicate anche allo studio delle opere cano-

niche [...]; e il gusto di ragionare sui testi e sulle operazioni ad essi connesse, acquisito dapprima su una produzione conosciuta e legata a gratificanti esperienze quotidiane, aiuterà gli studenti ad accostarsi con maggiore curiosità alla complessità della letteratura canonica.

Por lo que se refiere a los resultados esperados gracias al uso consciente de las potencialidades de la canción, nos parecen importantes las palabras de Armellini (1987, p. 134), el cual considera que a la canción no se le pide llevar a cabo los mismos objetivos que se quieren alcanzar con el uso exclusivo del texto literario, sino que se le requiere representar un instrumento eficaz para apasionar otra vez a los jóvenes por la literatura: «a noi interessa la riuscita *didattica* dell'incontro tra gli studenti e la letteratura». Desde esta perspectiva, el uso de la canción es una ventaja para la educación literaria, puesto que:

gli studenti incominciano a scoprire che, su Dante come sui Beatles, si può persino ragionare, e giungere a conclusioni significative, senza ricorrere a un manuale o ripetere cosa già dette dall'insegnante; che certi temi costituiscono motivi ricorrenti nell'immaginario delle epoche più lontane, ma assumono forme diverse in relazione al tipo di società, all'autore, al pubblico; che poesia e canzone si somigliano per certi aspetti e per altre sono nettamente diverse; infine acquisiscono le prime nozioni metriche e retoriche senza annoiarsi troppo (Armellini 1987, pp. 134-135).

Por consiguiente, el baremo para juzgar el posible éxito de la introducción de la canción tiene que buscarse en el efectivo acercamiento de los jóvenes a la literatura. Por estas razones, según Guerrero Ruiz (2008, p. 73):

no podemos hablar de 'enseñar literatura', sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se llegue a conseguir una educación literaria eficaz que repercuta en el gusto e interés por la lectura. [...] Nuestra tarea debiera consistir en motivar la formación de lectores competentes que puedan acceder a los significados de los textos, preparar al lector para la capacitación receptora y para el interés estético, esto es: ayudar en la construcción de los instrumentos que conduzcan a lo que se denomina placer lector.

De hecho, el placer lector hace posible alcanzar varios objetivos: desarrollar el sentido crítico de los estudiantes, permitirles llegar a ser conscientes de que los mismos temas pueden estar desarrollados de manera diferente según las distintas perspectivas pasadas y presentes, hacerles descubrir las semejanzas y las diferencias entre el texto literario y el texto de la canción y guiarlos a alcanzar los objetivos lingüísticos y literarios establecidos por el programa escolar.

4 Poesía y canción de autor española: analogías y diferencias

La poesía es un conjunto experimental de versos caracterizado por recursos sintácticos, léxicos y rítmicos especiales y por una refinada construcción estilística, retórica y prosódica (Anon. 2004, p. 321). Sobre el poder evocador de la palabra poética, escribe Cohen (1982, p. 10): «La poesía es una potencia del lenguaje, un poder de magia y de encantamiento». Más en general, en referencia a la definición de texto poético, Octavio Paz (1992, p. 13) añade:

la poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar el mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. [...] Expresión histórica de razas, naciones, clases. [...] Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido. Hija del azar; fruto del cálculo. Arte de hablar en una forma superior, lenguaje primitivo. [...] Enseñanza, moral, ejemplo, revelación, danza, diálogo, monólogo. Voz del pueblo, lengua de los escogidos, palabra del solitario [...].

La canción de autor es un género musical caracterizado por la búsqueda de un alto nivel estilístico, la importancia de la palabra respecto a la música y la interpretación por parte de un cantautor, es decir, de un cantante que es a la vez el autor de las letras y de la melodía (cfr. Balboni, Biguzzi 2008). A propósito del valor del texto y del relieve secundario del acompañamiento musical, López Barrios define la canción de autor una «canción de texto» y Maria Espinàs considera que la música tiene que ser sencilla porque sólo es un medio de transmisión de las palabras y un recurso para memorizarlas (citado en Torrejo Egido 1999, pp. 19-20).

La canción de autor española, que, según González Lucini (2006), empezó en 1956 con la adaptación musical de *La más bella niña* de Góngora por parte de Paco Ibáñez, dio lugar a un movimiento cultural que se desarrolló en el contexto histórico-cultural de los años sesenta caracterizado por: la influencia musical de los artistas franceses y estadounidenses como Georges Brassens, Jacques Brel, Bob Dylan y Joan Baez, el nacimiento de una nueva generación que luchaba por la caída del régimen franquista y la apertura hacia Europa y Estados Unidos, el desarrollo de la poesía social con autores como Celaya y Blas de Otero.

A lo largo de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta en toda España surgieron movimientos musicales y culturales de cantautores que producían canciones populares a partir de las composiciones poéticas autóctonas sobre los temas del compromiso social, divulgando mensajes de libertad, oposición contra la opresión política y defensa de la propia identidad, y difundiendo al mismo tiempo la poesía, en forma de canción, entre todos los niveles de la sociedad.

Entre estos movimientos, el primero fue el movimiento catalán de la *Nova Cançò*, con Joan Manuel Serrat, María del Mar Bonet, Lluís Llach y Raimon, éste último considerado el intérprete principal de los poemas de Salvador Espriu. Sucesivamente, en el País Vasco surgió el colectivo *Ez Dok Amairu* y aparecieron cantautores como Mikel Laboa, Benito Lertxundi e Imanol que pusieron en música los textos poéticos de Bernardo Atxaga. En Galicia, por su parte, nació el colectivo *Voces Ceibes*, representado por el cantautor Amancio Prada que interpretó los poemas de Rosalía de Castro. Entre los cantautores que empezaron su carrera en los demás territorios españoles, uno de los más importantes intérpretes y divulgadores de la poesía castellana es Paco Ibáñez, cuyo repertorio corresponde a una verdadera antología poética, puesto que incluye desde poetas clásicos como Jorge Manrique, Luís de Góngora y Francisco de Quevedo hasta poetas contemporáneos como Miguel Hernández, Federico García Lorca y Rafael Alberti (cfr. Planas 2004).

A propósito de la canción de autor española, según Torrego Egido (2005, p. 230) las características principales que la definen son: «su penetración social, su enfrentamiento al Franquismo, su defensa de la identidad lingüística, su aportación a la configuración de una sensibilidad colectiva diferente y su relación con otros sectores de la cultura».

Sobre la importancia del papel desarrollado por la canción de autor, Gómez (citado en Torrego Egido 2005, p. 231) propone la siguiente enumeración de sus funciones:

la difusión de cierta cultura a través de poner música a los poemas. La aparición de una temática adulta en la canción española. La asunción consciente de un papel testimonial, a veces sobrevalorado, pero de reconocida eficacia. La creación de una sensibilidad colectiva de nuevo tipo. La potenciación de las culturas nacionales periféricas, especialmente aquellas que poseen un idioma diferente al castellano: Cataluña, Galicia y Euskadi. El aglutinamiento de una cierta conciencia resistente. El descubrimiento de unas señas de identidad popular, poco desarrolladas o censuradas por la cultura oficial.

En particular, sobre la función educativa de la canción de autor, afirma la cantautora María del Mar Bonet (citada en Torrego Egido 2005, p. 232): «muchas personas no atienden a lo que dices hasta la tercera o cuarta vez que oyen la canción. Es muy interesante que se cante la obra de unos poetas que, de otro modo, no serían conocidos popularmente».

A partir de las definiciones de poesía y canción de autor resulta evidente que, aunque los dos géneros comparten unas características, son dos formas de expresión artísticas diferentes.

La diferencia principal entre el texto poético y la canción de autor corresponde a sus distintos componentes y finalidades. El único componente del

poema es el texto, que se presenta generalmente en forma escrita y se dirige a la lectura silenciosa. En cambio, los componentes de la canción son tres: el texto, la música y la voz (y ésta última reúne a su vez la interpretación, el timbre y el fraseo) y la canción se dirige a ser cantada y musicada en la *performance* (cfr. Centro studi Fabrizio De André 2009). En consecuencia, si el lenguaje del texto poético es solamente lingüístico, el lenguaje de la canción es una síntesis del lingüístico y del musical, en la que ambos se valorizan recíprocamente sin contraponerse (cfr. Vecchioni 2004).

Por tanto, la música es un componente imprescindible de la canción. De hecho, si comparamos un texto poético con el texto de una canción y evaluamos ésta última según unos criterios exclusivamente literarios, sin considerar sus componentes musicales y canoros, el texto de la canción pierde fuerza frente al poético. Por ello, afirma Guastella (cfr. 2009, pp. 10-11):

per una canzone la musica è una componente tutt'altro che accessoria: privare un testo della sua musica significa necessariamente impoverirlo, infliggergli una *perdita*. [...] A differenza delle poesie, le canzoni fanno parte di un universo in cui la *performance* e la *voce* non a caso hanno un ruolo fondamentale.

Además de la música, no hay que olvidar la importancia de la interpretación en la *performance*, que transforma la canción en un texto 'plurimodal' (cfr. Ruberti 2008, p. 96), ya que transmite un mensaje compuesto por distintos lenguajes: el lingüístico, el musical y el vocal-interpretativo. En referencia a esto, sostiene Frith (citado en Ruberti 2008, pp. 96-97):

nelle canzoni, le parole costituiscono il segno di una voce. Una canzone è sempre un'esecuzione, e le sue parole rappresentano sempre un'affermazione esplicita, espressa con accento individuale. Le canzoni assomigliano più a una sceneggiatura che a una poesia; le parole delle canzoni agiscono come linguaggio e come atti linguistici, che veicolano significati non soltanto da un punto di vista semantico, ma anche come strutture sonore che costituiscono segni diretti di emozioni e tratti caratteriali. I cantanti ricorrono a strumenti sia verbali sia non verbali per raggiungere il proprio fine - enfattizzazione, sospiri, esitazioni, cambi di tono; i testi implicano tante suppliche, scherni e ordini quanto affermazioni, messaggi e racconti.

Por tal motivo, si el significado del texto poético se puede encontrar en sus palabras, para entender el significado del texto de una canción hay que considerar todos sus componentes: verbales, musicales e interpretativos. Por ello, escribe Ruberti (2008, p. 47):

il significato di una canzone è la risultante dell'azione combinata di parole e musica nell'interpretazione del cantante. Tentare di rintracciarlo unicamente nella componente verbale [...] potrebbe risultare fuorviante. [...] La verbalizzazione del significato musicale, infatti, impone un processo di traduzione metalinguistica da un linguaggio, quello musicale, ad un altro, quello verbale, di complessa realizzazione.

Sin embargo, esto no tiene nada que ver con el reconocimiento de la musicalidad del texto poético a partir de la musicalidad de la palabra poética. Si en la canción la musicalidad se da también a partir del componente musical que acompaña la ejecución del texto, en la poesía la musicalidad es intrínseca al verso. La palabra poética se puede considerar una «fonte di musica verbale autosufficiente» (La Via 2013, p. 150). A este propósito, afirma Lo Russo (citado en Riondino et al. 2009, pp. 327-328):

lo specifico poetico è l'elemento musicale insito nelle parole. Quindi la poesia [...] è una canzone senza musica. Nella canzone vera e propria [...], invece, le parole non costituiscono lo schema metrico-ritmico, viceversa, le parole si devono inserire nella partitura ritmico-musicale. [...] la struttura di un testo-poesia è verbale, la struttura di un testo-canzone è musicale (vocale e/o strumentale). [...] nel caso della canzone [...] le parole *non sono poesia*, sono testo di quell'oggetto artistico che è la canzone nel suo complesso, un composto inscindibile di musica e parole, in cui le parole da sole non reggerebbero [...]. Mentre in una poesia il testo scritto [...] è tutto, ovvero contiene già in sé le regole [...] della sua dicibilità ad alta voce.

En consecuencia, el texto poético es ya musical de por sí, porque está dotado de un componente musical inherente a la palabra poética y a la estructura rítmica del texto. Éste último, entonces, no corresponde sólo a una unidad semántica sino también a una unidad melódica (de acento, tono, entonación, duración y pausa, es decir, los elementos prosódicos del lenguaje poético), en la que tanto el significado como el significante contribuyen a la transmisión unitaria del mensaje. En relación con esto, afirma Lotman (1972, pp. 147-148): «nell'arte che utilizza come materiale la lingua, l'arte della parola, la separazione del suono dal senso è impossibile. La risonanza musicale del discorso poetico è *essa pure un mezzo di trasmissione dell'informazione*, cioè del contenuto». De esta manera, la musicalidad de la palabra poética sostiene y consolida el contenido semántico del texto poético, cargándose ella misma de significado:

le parole nel verso sono divise in suoni che ricevono, grazie alle pause e agli altri mezzi ritmici, quella nota autonomia sul piano dell'espressione che crea la premessa per la semantizzazione dei suoni. Ma, poiché que-

sta divisione non distrugge le parole che continuano ad esistere accanto alla catena dei suoni e, dal punto di vista della lingua naturale sono le portatrici fondamentali della semantica, il significato lessicale si trasferisce sul singolo suono. I fonemi che compongono la parola, acquistano la semantica della parola stessa. (Lotman 1972, p. 172)

Sobre la musicalidad de la palabra poética y acerca de la consiguiente complejidad y dificultad de poner en música un poema, el poeta italiano Montale escribe (citado en Fiori 2004, p. 84): «la verità è che la parola veramente poetica contiene già la propria musica e non ne tollera un'altra; e che solo la parola punto o poco poetica sopporta di essere l'attaccapanni di una successiva poesia».

Por lo antes dicho, ante la imposibilidad de separar el texto de la música y de la interpretación para establecer una posible comparación entre la canción y el texto poético, sostiene Castaldo (citado en Antonellini 2002, pp. 18-19):

l'unione di parole e musica è sempre stata un piccolo miracolo, un meccanismo perfetto, ma tutt'altro che logico. Ci ricorda un passato in cui poesia e musica non erano mai disgiunte, e per questo va considerata una unità inscindibile e come tale va giudicata. La separazione dei due elementi, quando viene fatta, è una forzatura, in sé sbagliata, e ha giustificato spesso una certa sufficienza da parte della cultura accademica, la quale, del resto, non ha mai messo l'indice sui pessimi libretti di tante meravigliose opere. [...] La canzone vive di questo intreccio profondo e indissolubile. Separare parole e testo di una canzone sarebbe come separare le forme di un dipinto dai suoi colori [...]. [...] le parole cantate non sono le stesse parole dette, o lette. Perché la melodia fornisce un significato, aggiunge, arricchisce, sfuma, svela, ammantata.

No obstante, pese a las diferencias objetivas que acabamos de considerar, entre el texto poético y la canción hay unas convergencias que La Via (2013, p. 136) define respectivamente «poesía pura», es decir, textos escritos para ser leídos, y «poesía per musica», es decir, textos escritos para ser musicados y cantados. En general, a propósito de las principales interacciones entre la música y el lenguaje (el poético incluido), afirma López Cano (2008, pp. 87-88):

las relaciones entre la música y el lenguaje son longevas y cercanas. Ambos son objetos culturales, artefactos producidos por el hombre con poderes específicos para expresar, comunicar e interpretar el mundo. Diversas investigaciones aseguran que es muy probable que hayan tenido un origen común y que evolucionaran de forma paralela. Lenguaje y música además son dos grandes aparatos modelizadores de las ha-

bilidades simbólicas fundamentales del ser humano. Sin duda alguna, ambos han servido de catapulta para el ascenso del homo sapiens como la especie más exitosa de los seres vivos. Y todo ello gracias a que ambos logran la expansión de los mecanismos simbólicos que, paradójicamente, nos han dotado de mejores posibilidades para apropiarnos de lo terreno. Música y lenguaje también colaboran, aunque de manera distinta, a organizar las redes neuronales del cerebro. Así mismo, la práctica de ambos trasciende los límites de la comunicación y nos permite ejercitar habilidades cognitivas superiores que luego se plasmarán en funciones básicas como la abstracción, la proyección metafórica, el pensamiento analógico, la organización de emociones, etc.

En primer lugar, una importante convergencia entre el texto poético y la canción se puede concretar en el origen común de poesía y música, dado que al principio estaban unidas. En la antigüedad griega la música era un componente constante de las demás artes, de los acontecimientos públicos y privados y, sobre todo, de la recitación poética. De hecho, el término música deriva del griego *mousiké*, que significa ‘arte de las Musas’, representando etimológicamente la fusión entre música, poesía y movimiento. Los poetas como Arquíloco, Alceo y Safo cantaban sus poemas acompañados por instrumentos de viento o bien por la lira, dando lugar, así, a las primeras formas de canción.

La relación entre música y palabra es testimoniada por Dante, uno de los primeros artistas que da una definición de canción en su obra *De vulgari eloquentia* (1304-1307), considerándola como «un’opera compiuta di chi comprende parole in armonia tra loro in vista di una modulazione musicale» (citado en Antonellini 2002, p. 11). Sucesivamente, a lo largo del siglo XVIII se difunden teorías que sostienen la unión originaria de música y lenguaje. Entre los teóricos más ilustres que defienden este origen común destaca Rousseau, que también teorizó sobre la posterior separación de música y lenguaje resultando en un descrédito de ambos. Sobre el aporte de Rousseau, sostiene Fubini (2002, pp. 106-107):

el motivo de interés de la *Lettre* es haber considerado sobre nuevas bases el encuentro entre música y poesía: incluso reemergiendo con frecuencia un trasfondo clasicista y racionalista, se intuye ya un nuevo tipo de relación entre estas dos artes, relación ya no de dependencia sino de integración recíproca, basada en una afinidad originaria; ya no el acercamiento de dos bloques inmóviles e incompatibles, sino la fusión de dos organismos vivos con su propia historia [...]. [...] la civilización ha llevado a un progresivo alejamiento del lenguaje musical respecto al lenguaje verbal; este alejamiento se ha verificado con la progresiva introducción en ambos lenguajes de factores convencionales y por ello racionales, útiles por un lado, pero que obstaculizan la expresión. El

lenguaje de las palabras se ha hecho duro y articulado por la necesidad de la comunicación; el musical se ha convertido de melódico en armónico, y así se ha introducido con la armonía un elemento convencional y racional; igual como la articulación ha hecho independiente al lenguaje verbal en detrimento de su expresividad, la armonía ha hecho independiente a la música, en detrimento también de su expresividad.

La separación entre poesía y música tiene lugar al final de la época clásica, estableciendo una división entre el lenguaje, que llega a ser el de la prosa, y la música, que queda instrumental. En referencia a las razones de este cambio, escribe Escobar Martínez (2010, p. 66):

la emancipación de la música instrumental respecto a los dictados del texto tendrá su clímax en el siglo XIX, debido en parte a que la subjetividad romántica encontró en la música instrumental un vehículo de expresión más allá de los límites de lo lingüístico, declarándose arte autónomo, reivindicando su poder sobre lo irracional y constituyéndose en expresión suprema de lo inefable.

No obstante, hoy en día la canción de autor, la puesta en música de poemas y las nuevas formas de poesía interpretada en la *performance* se pueden considerar tentativas para recuperar la condición originaria de unidad, además de representar la posibilidad de rescatar la poesía de la crisis editorial y de consumo que vive en las últimas décadas gracias a la canción. Acerca de la relación todavía existente entre poesía y canción pese a su pasada separación, se puede afirmar:

sucede que en el presente ambos caminos están separados, y los poetas componen sus versos al margen de la música. Pero en realidad no hay demasiada diferencia entre la actividad del poeta y la de un cantautor que escribe cuidadosamente la letra de su canción: los modos de expresión y de construcción son fundamentalmente los mismos. [...] La íntima conexión de la lírica con la música se pone de manifiesto en el hecho de que muchos poemas acaban siendo musicados y cantados, algo que nadie haría con el fragmento de una novela o con un cuento. (Anon. 2002, p. 214)

En segundo lugar, por lo que se refiere a los niveles semánticos y expresivos, también la canción puede tratar los *topoi* universales de la literatura, como por ejemplo el amor, la guerra y la muerte, presentándolos en un estilo figurado y en un lenguaje refinado parecidos a los de la poesía y caracterizados por elecciones léxicas originales y por la utilización de figuras retóricas, como por ejemplo la metáfora, el símil, la sinestesia.

Además, los temas de las canciones de autor conectan con la realidad es-

pañola social y cultural contemporánea, haciendo referencia a los principales acontecimientos históricos, a las distintas tradiciones populares de la península y a los impulsos de rebeldía contra el Franquismo, con el fin de desarrollar la conciencia crítica de los oyentes. La utilización del catalán, del euskera y del gallego, además del castellano, tiene una finalidad tanto cultural como educativa, puesto que, por una parte, regulariza el uso de estas lenguas y, por otra, consolida la identidad cultural de las comunidades que las hablan.

Reflexionando sobre los contenidos educativos de la canción de autor, Torrego Egido (2005, p. 236) sostiene que la canción de autor «busca despertar [...] una reacción ética, pero también estética». En efecto, la canción de autor no considera sólo el contenido de los mensajes que transmite, sino también la forma en la que los difunde. De este modo, se da lugar a un lenguaje caracterizado generalmente por la fusión equilibrada de recursos poéticos y expresiones cotidianas, con el objeto de que resulte sencillo, permita una amplia difusión y alcance y, a la vez, tenga un nivel metafórico y simbólico suficiente para emocionar. Si, por un lado, Rosa León afirma: «creo en primer lugar que el lenguaje debe ser asequible, comprensible para el mayor número de personas», por otro, Luís Eduardo Aute sostiene: «a mí me gusta más sugerir que subrayar, [...] prefiero trabajar dentro de la ambigüedad, de la sugerencia» (citado en Torrego Egido 2005, p. 234).

Por tanto, la poesía y la canción de autor desempeñan unas funciones comunicativas parecidas (cfr. Escobar Martínez 2010) y su interacción a nivel de contenido y de forma se puede dar a través de la adaptación del texto poético en forma de canción con la añadidura del acompañamiento musical y la individualización de una línea melódica por parte de los cantautores. De hecho, al poner música a los poemas, los cantautores les dan nuevos y renovados significados a partir del contexto histórico, político y social contingente y, al mismo tiempo, contribuyen a la ampliación de la resonancia poética, que se difunde popularmente gracias al lenguaje musical inmediato y accesible. Uno de los cantautores españoles más representativos es Paco Ibáñez, que en 1964 publicó su primer LP dedicado a la puesta en música de poemas de Góngora y de García Lorca.

A propósito de las adaptaciones musicales de los textos poéticos por parte de los cantautores en la realidad española de los años sesenta, escribe Rodríguez Martos (2006, p. 6):

ambos aspectos, literatura y canciones, nos llevan a un punto común dentro de la cultura hispana: la aparición de una serie de cantores, conectados con la realidad internacional de los años 60 y con una coyuntura nacional determinante, que se dedicaron a musicalizar y popularizar una parte importantísima de nuestra poesía. Muchos de estos poemas están hoy en día ligados para siempre a los personajes que se decidieron a darles nueva vida y significación, hasta convertirse ellos mismos en una parte importantísima de acervo cultural de la lengua española.

En tercer y último lugar, desde el punto de vista textual, el texto poético y la canción se expresan de manera similar, visto que «trovano da sempre nella parola, nella versificazione, nel testo verbale, un terreno linguistico comune» (La Via 2009, p. 171).

Ante todo, la repetitividad de la estructura métrica de versos y estrofas es una característica estructural de ambos géneros y, junto al ritmo marcado creado por las figuras retóricas como por ejemplo la aliteración, la asonancia, la consonancia, valorizan la musicalidad de la palabra. En referencia a esto, escribe La Via (2013, p. 144):

regolarità metrica e ripetitività strofica sono necessità non solo musicali ma anche letterarie, e anche da esse potrà dipendere l'alto grado di 'musicalità intrinseca' - prima ancora che di musicabilità - di un testo poetico puro.

En consecuencia, añade La Via (2013, p. 146):

regolarità metrica, simmetria e stroficità non costituiscono affatto il requisito imprescindibile di una poesia destinata al canto, ma solo una sua ricorrenza formale, emergente a ondate cicliche nelle epoche e nei contesti culturali più diversi.

Además, tanto el texto poético como la canción comparten la concisión formal y la brevedad textual para alcanzar más inmediatez expresiva y garantizar mayor facilidad en la transmisión y memorización del texto. En este sentido, afirma La Via (2013, p. 147):

l'elemento formale della brevità non è in sé indice di musicabilità; in entrambe le componenti - verbale e musicale - esso appare inscindibile dall'universale principio estetico della perspicuità, ovvero della capacità di rappresentare con immediatezza, in poche parole e immagini sintetiche, una situazione, un'emozione, persino un'intera visione del mondo.

En particular, los recursos estructurales que pueden favorecer la memorización de la canción, además de la repetición dada con los estribillos y de la brevedad, son «el énfasis en los aspectos claves que se quieren transmitir - con cambios de ritmo o con un mayor acompañamiento instrumental -, las inflexiones de la voz, etc.» (Vázquez Montalbán en Torregro Egidio 2005, p. 235).

Por tanto, la canción se puede definir como «un poema breve y atractivo» (Blanco Fuente 2005, p. 13). De hecho, a nivel emotivo, las consecuencias son que «las características estructurales de la canción permiten a la misma comunicar cosas elementales sin esforzarse lo más mínimo en demostrarlas. Alguien que se dispone a escuchar una canción se sitúa en

el terreno de la imaginación, de los sentimientos, o adopta otra postura: la de la evasión. En todo caso, el oyente no tiende a ubicarse previamente en el ámbito de los conceptos o en el de los razonamientos» (Vázquez Montalbán, citado en Torrego Egido 2005, p. 235).

En conclusión, pese a la demostrada heterogeneidad entre la poesía y la canción, desde la perspectiva de la educación literaria y en el momento actual de crisis de la producción y del disfrute poético, sus correspondencias se pueden explotar no sólo para recuperar la condición originaria de unidad entre los dos géneros, sino también, y sobre todo, para que la canción pueda volver a dar esplendor y prosperidad a la poesía.

5 Una ejemplificación: *A las Brigadas Internacionales* de Rafael Alberti interpretada por Juan & José

A las Brigadas Internacionales

- 1 Venís desde muy lejos... Mas esta lejanía,
¿qué es para vuestra sangre, que canta sin fronteras?
La necesaria muerte os nombra cada día,
no importa en qué ciudades, campos o carreteras.

- 5 De este país, del otro, del grande, del pequeño,
del que apenas si al mapa da un color desvaído,
con las mismas raíces que tiene un mismo sueño,
sencillamente anónimos y hablando habéis venido.

- 10 No conocéis siquiera ni el color de los muros
que vuestro infranqueable compromiso amuralla.
La tierra que os entierra la defendéis, seguros,
a tiros con la muerte vestida de batalla.

- 15 Quedad, que así lo quieren los árboles, los llanos,
las mínimas partículas de la luz que reanima
un solo sentimiento que el mar sacude: ¡Hermanos!
Madrid con vuestro nombre se agranda y se ilumina.

Para demostrar a nivel operativo lo que acabamos de describir a nivel teórico, proponemos una ejemplificación con el poema *A las Brigadas Internacionales* de Rafael Alberti (2002, p. 79) a partir de su versión musicada y cantada por parte del dúo Juan & José (1969).

Alberti escribió el poema en noviembre de 1936, al comienzo de la Guerra Civil, y lo dedicó a las Brigadas Internacionales que habían empezado a luchar al lado del ejército republicano. Juan & José es un grupo español que

se formó en Alemania en los años sesenta y que llevó a cabo la grabación musical de *A las Brigadas Internacionales* en 1969.

Las sugerencias didácticas que proponemos se basan en el modelo operativo de la Gestalt (véase Balboni 2012), cuyas etapas, aplicadas a las canciones, se dividen en pre-audición, audición y post-audición, con la añadidura de posibles actividades de profundización lingüística-cultural, intercultural, literaria y expresiva (véase Caon 2011).

En la etapa de pre-audición, el docente se propone introducir la canción a los estudiantes, por ejemplo con preguntas inferenciales a partir de su título. De este modo, se puede preparar los estudiantes a la audición de la canción, contextualizar la composición del texto y alcanzar el objetivo de la educación literaria como enriquecimiento histórico-cultural. En nuestro caso, las preguntas dirigidas a los estudiantes pueden tener que ver, por ejemplo, con:

- el conocimiento de las Brigadas Internacionales;
- las razones de su formación;
- las funciones que desarrollaron a lo largo de la Guerra Civil.

Además, para definir el momento histórico en el que se enmarca la canción, es posible pedir a los estudiantes que lleven a cabo una investigación sobre el clima cultural a finales de los años treinta y acerca del compromiso de los artistas en el conflicto español, centrándose en la biografía de Alberti. De esta manera, se facilitarían la activación del conocimiento previo y el despertar del interés tanto por el autor del poema como por los intérpretes que realizaron la posterior adaptación musical.

En la etapa de audición, los estudiantes escuchan la canción y leen el texto. En esta etapa el docente les propone actividades para la comprensión global del texto y para verificar las respuestas elaboradas en la etapa anterior, como, por ejemplo:

- la elección entre dos o tres posibilidades;
- el emparejamiento de palabras e imágenes;
- el completamiento de tablas o gráficos;
- el completamiento de palabras o frases;
- la individualización de errores;
- la recolocación de estrofas (cfr. Maley, Duff 1990; Caon 2011).

A través de esquemas estructurales basados en oposiciones, en su texto poético Alberti hace una descripción exhaustiva de las Brigadas Internacionales, en la cual destaca los siguientes aspectos: el origen lejano contrapuesto a la cercanía de sus ideales, la exposición constante a los peligros de la batalla, la identidad colectiva en lugar de las personalidades individuales, la centralidad de la palabra como elemento más poderoso que las armas (primera estrofa), las distintas procedencias geográficas contrapuestas a la igualdad de su pensamiento político (segunda estrofa), la

voluntad segura y firme de defender las tierras donde combaten sin dudas ni miedo hasta la muerte (tercera estrofa) y el sentimiento de hermandad que conecta a los españoles con los voluntarios de las Brigadas Internacionales (cuarta estrofa). Sobre el humanismo de la poesía comprometida de Alberti, Jimenéz Millán (1984, p. 163) sostiene: «en ningún momento se presenta a los soldados como seres por encima de la realidad, como ‘super-hombres’ representativos de un militarismo fatuo».

En la etapa de post-audición, el docente sugiere a los estudiantes actividades de análisis sobre los elementos literarios del texto, para estimular un debate que favorezca el alcance de los objetivos lingüísticos y literarios propios de la educación literaria. Las actividades de esta etapa pueden corresponder, por ejemplo, a:

- la elección entre dos o tres posibilidades;
- el completamiento de tablas o gráficos;
- el completamiento de palabras o frases;
- las preguntas referenciales;
- la selección de ciertos elementos del texto, como el vocabulario temático, los elementos gramaticales, las figuras retóricas etc. (cfr. Maley, Duff 1990; Caon 2011).

Por lo que se refiere a la adaptación musical del texto poético, el docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre diferentes aspectos, como por ejemplo:

- el respeto del texto poético en la adaptación musical;
- la interpretación por parte de Juan & José, considerando la voz del cantante, el ritmo y la instrumentación de la canción;
- la uniformidad o los cambios que ocurren en la canción, que se puede ejecutar sin o con variaciones en la línea melódica y a nivel rítmico;
- la presencia de elementos originales en la interpretación de Juan & José.

La adaptación musical de Juan & José respeta el texto poético, exceptuando un mínimo cambio introducido en el verso 5, donde se añade la conjunción ‘o’ entre «del grande» y «del pequeño». La primera y la segunda estrofa se ejecutan de manera similar: voz y música se mantienen bajas y controladas, la línea melódica se repite sin variaciones y está caracterizada por la emisión prolongada de las palabras finales de cada verso y por una acentuación muy blanda. En cambio, durante la emisión de los tres primeros versos de la tercera y de la cuarta estrofa se dan unos cambios en la interpretación: el tono de la voz llega a ser alto, el volumen de los instrumentos sube, la línea melódica se caracteriza por una acentuación más decidida que quiebra la unidad del verso poético y el ritmo aumenta. En ambos versos finales de la tercera y de la cuarta estrofa, sin embargo, la melodía y la armonía de las dos primeras estrofas se vuelven a proponer,

aunque el tono de la voz y el volumen de los instrumentos siguen manteniéndose elevados. La mayor originalidad de la interpretación musical de Juan & José se da después de la reproducción cantada del texto poético. Al final de la cuarta y última estrofa, después de la interpretación cantada por la voz solista del cantante Juan, se puede escuchar un coro anónimo de voces masculinas y femeninas que reproducen la melodía de las dos primeras estrofas de la canción y luego entonan dos veces el retorno de *La Internacional*.

Sucesivamente, el docente puede pedir a los estudiantes que desarrollen una investigación sobre *La Internacional* para intentar entender las razones de su inserción y con el fin de alcanzar el objetivo de enriquecimiento histórico-cultural previsto por la educación literaria.

La inserción del himno universal de los trabajadores y del socialismo revolucionario internacional añade aún más connotaciones políticas a la canción; la grabación deja de interpretar un contenido poético específico y transmite, en cambio, un mensaje político universal. De esta manera, la adaptación musical de Juan & José puede desarrollar unos significados relacionados tanto con la época histórica de la Guerra Civil como con los ideales revolucionarios del siglo veinte. La doble dimensión semántica quizá se debe a la percepción más global de la realidad histórica contemporánea de Juan & José al vivir en Alemania al final de los años sesenta. Sobre las interpretaciones inagotables de la poesía oral, aun en forma de canción, Zumthor (1984, p. 323) afirma: «esposta [...] ai rischi del tempo, l'opera poetica orale oscilla nell'indeterminatezza di un senso che essa non smette di disfare e di ricreare».

Al considerar el poema desde el comienzo, es posible llevar a los estudiantes a examinar la estructura métrica del texto y la presencia de la rima alternada, reflexionando sobre el papel de la rima no sólo a nivel musical y rítmico sino también a nivel semántico. De hecho, podría ser interesante subrayar que la presencia de la rima en una estructura métrica unitaria como la de *A las Brigadas Internacionales* produce una musicalidad que favorece la memorización del texto, extiende la regularidad a nivel rítmico y conecta semánticamente los versos.

En referencia a la memorización influenciada por la rima, Nicosia (1996) considera la rima como uno de los elementos que, junto a la melodía, a la repetición y a la redundancia, pueden favorecer la memorización del texto. Apoyando la teoría sobre la conexión semántica de la rima según importantes lingüistas y semiólogos como Lotman (1972, pp. 152-153), la rima representa la fusión de los aspectos rítmicos, fonéticos y semánticos produciendo musicalidad, puesto que «i suoni sono significanti. Già per questo il ravvicinamento sonoro (fonologico) diventa ravvicinamento di concetti. [...] La natura della rima sta nel ravvicinamento di ciò che è differente e nella rivelazione della differenza in ciò che è simile». Además, Segre (1985, p. 67) sostiene que «la rima [...] è uno dei principali punti di convergenza del

fonico, del semantico e del ritmico» y Beccaria (1975, pp. 28-30) confirma que la rima, además de desarrollar la función musical de producir el ritmo poético, desempeña también un papel semántico: «in ambito letterario, l'equivalenza fonica della rima coesiste col messaggio, poiché la rima è capace di per sé di suggestioni di senso, all'interno di un particolare sistema espressivo», de este modo «la rima diventa *segno* (elemento portatore di significato)». Finalmente, Jakobson (2002, p. 205) concluye que hay que considerar la rima a nivel tanto expresivo como semántico, porque crea unas correspondencias entre forma y sustancia: «qualunque sia il rapporto fra il suono e il senso nelle diverse tecniche della rima, le due sfere sono implicate necessariamente».

Al considerar la primera estrofa, el docente puede enseñar a los estudiantes la figura retórica de la apóstrofe, puesto que el poema comienza con el verbo 'venir' conjugado en la segunda persona del plural del presente de indicativo y que el poeta sigue dirigiéndose a los voluntarios con un discurso directo a lo largo de todo el texto poético, además de utilizar el tiempo presente para indicar la contingencia histórica de la escritura poética y de elegir un tono admirativo para realzar la aportación fundamental de las Brigadas Internacionales.

En el primer verso es posible resaltar la sucesión del adjetivo «lejos» y del sustantivo «lejanía», un tipo de redundancia parcial que Fónagy (1982) define políptoton: una palabra se repite a corta distancia de la original desarrollando funciones sintácticas diferentes a causa de unas variaciones morfológicas. A partir de esta figura retórica es posible reflexionar sobre la relación entre el contenido y la expresión a nivel poético, puesto que la redundancia producida por el políptoton, además de crear musicalidad, puede introducir también nuevos contenidos semánticos. En relación con esto, afirma Fónagy (1982, p. 9): «il gioco sonoro della poesia è espressivo. L'elevata ridondanza [...] non esclude l'informazione».

A continuación, el docente puede interrogar a los estudiantes sobre el papel desempeñado por los puntos suspensivos en el primer verso. En este poema, el signo de puntuación definido como una 'figura del silencio' (cfr. Mortara Garavelli 2007) puede desarrollar la función de reproducir la suspensión del pensamiento de Alberti que, después de afirmar la procedencia lejana de los voluntarios («Venís desde muy lejos» [v. 1]), reflexiona sobre el concepto de «lejanía» (v. 1) y, finalmente, a través del artificio formal de la pregunta retórica del segundo verso, se pregunta si la igualdad de los valores políticos presentes en la «sangre» (v. 2) puede crear una cercanía ideal más profunda que la distancia natural.

A partir del término «sangre» (v. 2), es posible demandar a los estudiantes investigar sobre los significados simbólicos de la sangre, identificando los que podrían estar relacionados con el texto poético y justificando críticamente sus opiniones. De este modo, se favorece el alcance de los objetivos de la educación literaria relacionados con el desarrollo del sentido

crítico para el crecimiento estético-cognitivo y la apertura al diálogo para el crecimiento y la maduración ética.

En este poema, la sangre se puede interpretar como símbolo de vida, energía y, sobre todo, vinculación. La fuerza y la potencia que la caracterizan permiten su personificación: la sangre «canta sin fronteras» (v. 2), relacionando estrechamente a los voluntarios de las Brigadas Internacionales más allá de las barreras lingüísticas y culturales y de las distancias físicas. Sin embargo, la sangre puede asociarse también al final trágico de la existencia. No es una casualidad que en el verso tercero la «muerte» se nombre explícitamente, informando sobre los riesgos cotidianos de la lucha armada. Si por un lado se define «necesaria» (v. 3), subrayando la obligación del sacrificio por la defensa de los ideales políticos, por otro se personifica como una figura que «cada día» (v. 3) se lleva a algunos combatientes de los diferentes lugares del conflicto.

Finalmente, el docente puede guiar a los estudiantes al descubrimiento de la enumeración al final del verso cuarto, preguntándoles cuáles son los efectos expresivos y semánticos que produce la repetición de los sustantivos «ciudades», «campos» y «carreteras». Una posible interpretación puede ser que esta lista produce un movimiento rítmico a nivel expresivo y transmite eficazmente la idea de la gran extensión del conflicto a nivel semántico.

Al considerar la segunda estrofa, los estudiantes pueden individualizar deductivamente la segunda enumeración del poema: «De este país, del otro, del grande, del pequeño» (v. 5). Por una parte, les permite reflexionar sobre el significado semántico de esta figura retórica, que puede corresponder a la heterogeneidad de las nacionalidades de los voluntarios, y, por otra, pueden considerar su representación expresiva, observando tanto el signo de puntuación de la coma, que crea un ritmo quebrado con una distribución de acentos regulares que producen musicalidad, como la aliteración del fonema /d/, que se extiende también al verso sucesivo («del», «da», «desvaído»).

Si el docente lo considera oportuno para su clase, es posible profundizar en la relación entre los sonidos que componen las palabras y el contenido de las mismas, haciendo referencia al fonosimbolismo, del cual Fónagy es uno de los representantes más importantes. El lingüista húngaro defiende la correspondencia entre la distribución fonética y el tema poético investigando sobre la proyección emotiva de los diferentes sonidos: «en choisissant et en groupant les mots, le poète peut établir dans les vers, une harmonie entre les sons et le sens»; «la vérification statistique de la distribution des phonèmes a confirmé à plusieurs reprises la thèse de l'imitation sonore» (Fónagy 1979, p. 65). Además, sobre el papel de la aliteración, Jakobson (2002, p. 211) cita a Pope: «il suono deve assomigliare a un'eco del senso» y personalmente concluye: «la poesia non è il solo campo nel quale il simbolismo fonico faccia sentire i suoi effetti, ma in essa il legame

interno fra suono e significato da latente diviene patente e si manifesta nel modo più sensibile ed intenso».

Según Fónagy (1979), el fonema consonántico, dental, sonoro /d/ es un sonido dulce que produce un efecto acústico suave, puesto que transmite una sensación de ternura y placer debida a la facilidad de su pronunciación. En este caso, se puede pedir a los estudiantes reflexionar sobre el papel que la sencillez y la blandura de la articulación del fonema /d/ desempeñan a nivel sonoro y metafórico. Por ejemplo, a nivel sonoro pueden contribuir a la fluidez de la enumeración, mientras que a nivel metafórico se pueden relacionar al elogio que Alberti hace de las tropas voluntarias.

Al presentar el séptimo verso, el docente puede enseñar a los estudiantes cómo Alberti corrobora la homogeneidad de los ideales de las Brigadas Internacionales a través de la repetición de «mismas» y «mismo» y de las figuras simbólicas de las «raíces» y del «sueño».

Ante todo, los estudiantes pueden considerar los diferentes significados que la redundancia del adjetivo tiene a nivel semántico y expresivo. Si desde el punto de vista del contenido la redundancia puede subrayar la existencia de vínculos profundos que reúnen a las Brigadas Internacionales más allá de sus diferentes nacionalidades, desde el punto de vista formal, en cambio, produce la aliteración del fonema /m/, de la cual se puede evidenciar la identidad fonosimbólica. El sonido nasal del fonema consonántico, labial /m/ es agradable y dulce: puesto que su pronunciación requiere un limitado esfuerzo muscular, Fónagy (1983, p. 76) define /m/ «la labiale de la gentillesse et de la douceur». En particular, Fónagy averigua que el uso del sonido nasal /m/ es más frecuente en el diálogo sentimental y en la poesía idílica. Por consiguiente, además de crear musicalidad, a nivel metafórico la aliteración de /m/ puede representar el estado de ánimo entusiasta de Alberti al rendir homenaje a las Brigadas Internacionales.

Además, es posible pedir a los estudiantes que lleven a cabo una investigación sobre el significado simbólico de las imágenes de las raíces y del sueño, deteniéndose sobre la posible relación entre este último término y la palabra «sangre» del segundo verso. Las «raíces» y el «sueño» pueden simbolizar, respectivamente, la consolidación de los valores republicanos y el deseo de realizar el ideal revolucionario de libertad e igualdad. Asimismo, el término «sueño» establece una conexión con la palabra «sangre» tanto a nivel semántico, ya que ambos indican unos símbolos compartidos por todos los voluntarios subrayados por los adjetivos «vuestra» (v. 2) y «mismo» (v. 7), como a nivel sonoro, a través de la aliteración del fonema /s/.

Al considerar la tercera estrofa, el docente puede guiar a los estudiantes a individualizar las repeticiones parciales de los versos noveno, décimo y undécimo, subrayando sus efectos expresivos y semánticos. Entre los versos noveno y décimo se da la repetición parcial del sustantivo «muros» dentro del verbo «amuralla» que, además de crear una redundancia a nivel sonoro, refuerza la imagen de la solidez del compromiso de los voluntarios. En el

verso undécimo encontramos también las repeticiones parciales de «tierra» y «entierra», que Fónagy (1982, p. 20) define «omeottoto» puesto que la palabra repetida mantiene el sufijo del término original. A nivel semántico, esta redundancia puede asumir una connotación de pertenencia territorial, comunicando la estrecha relación entre las Brigadas Internacionales y España. A este propósito, afirma Jimenéz Millán (1984, p. 160): «la identificación entre el héroe combatiente (individual o colectivo) con la tierra por la que lucha es una constante en la poesía de Alberti [...], y ello se acentúa precisamente cuando se trata de soldados extranjeros, voluntarios de diversos países de Europa». A nivel expresivo, esta figura retórica produce la aliteración del fonema /r/ que se prolonga también en el verso siguiente.

Para una posible profundización fonosimbólica, señalamos que la repetición del fonema consonántico, alveolar, vibrante /r/ produce un sonido duro, viril y agresivo que justifica su empleo frecuente en los poemas de guerra y de tono trágico. A causa del intenso esfuerzo muscular que necesita su articulación, Fónagy (1983, p. 96) sostiene: «le r est associé [...] au combat», hay «une forte tendance à associer les r à la violence», «le son exprime la force, la grandeur». El docente puede pedir a los estudiantes que imaginen el porqué Alberti decidió crear una aliteración justamente con este sonido y cuáles pueden ser los consiguientes matices a nivel semántico. En este poema, la aliteración de /r/ puede colaborar al intento celebrador de Alberti en ambas dimensiones del sentido y del sonido. De hecho, si por un lado reproduce las acciones violentas y valerosas de los voluntarios durante la batalla, por otro crea un ritmo dinámico acelerado y una musicalidad que favorecen la memorización y la sucesiva reproducción del texto poético.

Por último, es posible pedir a los estudiantes que individualicen la nueva personificación de la «muerte» en el verso duodécimo, que aparece como una combatiente («vestida de batalla»), evidentemente del bando nacional, en el acto de batirse contra las Brigadas Internacionales («a tiros»).

Al considerar la cuarta y última estrofa, el docente puede pedir a los estudiantes que encuentren la figura retórica de la apóstrofe por medio de la cual el poeta se dirige directamente a las Brigadas Internacionales, considerando que el verso decimotercero empieza con el verbo 'quedar' declinado a la segunda persona del plural del imperativo.

En esta estrofa hay otra personificación, que los estudiantes pueden reconocer y estudiar desde el punto de vista sonoro y semántico. Alberti se hace intérprete de la voluntad de la naturaleza española, personificación de todo el pueblo republicano en armas, que desea que los voluntarios sigan combatiendo contra el bando nacional. La actuación de los elementos naturales («los árboles», «los llanos», «las mínimas partículas de la luz», «el mar») contribuye al homenaje que Alberti les rinde a las Brigadas Internacionales, ya que comunica su completa integración en España aunque estén compuestas por extranjeros. Comenta Jimenéz Millán (1984, p. 160): «lo que se pretende realzar [...] es la solidaridad antifascista de

unos combatientes venidos de muy lejos para defender la libertad amenazada; como tales, se identifican especialmente con esa tierra por la que luchan». A nivel estilístico, en los versos decimotercero y decimocuarto los elementos naturales aparecen en una enumeración que da lugar a un clímax semántico por el aumento de la extensión espacial de palabras que se suceden («árboles», «llanos», «luz») y que produce un movimiento rítmico dinámico, quebrado y acelerado junto con la coma.

Al analizar el verso decimoquinto, es posible dirigir la atención de los estudiantes hacia el sustantivo «Hermanos», pidiéndoles que reflexionen tanto sobre las implicaciones afectivas del término como sobre su presentación estilística. Por un lado, Alberti subraya la universalidad del sentimiento que reúne a los voluntarios, eliminando las diferencias lingüísticas y culturales tanto en las Brigadas Internacionales como entre ellas y los españoles, con los cuales se establece una relación de hermandad ideal. Por otro, el sustantivo «Hermanos» es precedido por los dos puntos y expresado entre signos de exclamación, elementos que aumentan la fuerza de la entonación con la que el poeta, que da voz a España, se dirige a los voluntarios. Según Mortara Garavelli (2007), los dos puntos desarrollan una precisa función meta-textual y meta-comunicativa, ya que llaman la atención sobre el anuncio que introducen representando una pausa de breve duración y, a su vez, los signos de exclamación comunican un sentido de involucramiento, frémido y exaltación, además de abastecer instrucciones sobre la entonación durante la lectura en voz alta del texto.

El verso decimosexto corresponde a la última celebración de las Brigadas Internacionales, gracias a las cuales la capital española «se agranda y se ilumina». El docente puede llevar a los estudiantes a pensar en el porqué de la elección de esta imagen luminosa como última imagen del poema, extendiendo la búsqueda de las imágenes 'positivas' por todo el texto, en contraposición con las imágenes 'negativas'. Los estudiantes pueden, así, individualizar los campos semánticos de la luz, símbolo de la vida, y de la muerte: «sangre» (v. 2), «La necesaria muerte» (v. 3), «entierra» (v. 11), «la muerte» (v. 12), demostrando cómo este poema de guerra se basa en la contraposición entre la vida y la muerte. Al mismo tiempo, pueden darse cuenta de que Alberti concluye su poema con unas imágenes luminosas («luz» v. 14, «se ilumina» v. 16), probablemente para dejar una idea final confiada en las posibilidades de la victoria republicana del conflicto. Sobre la concepción de la muerte como sacrificio individual para el bien colectivo, típica de la poesía comprometida de poetas republicanos como Alberti, Jiménez Millán (1984, p. 162) comenta: «la muerte, consustancial a la propia guerra, se considera sin embargo como germen de la victoria y, por lo tanto, de la vida futura».

Después de la escucha y del estudio de este poema en forma de canción, las posibles expansiones que el docente puede proponer corresponden, por ejemplo, a:

- ulteriores profundizaciones literarias sobre la celebración de las Brigadas Internacionales por parte del mismo autor o de otros artistas;
- investigaciones literarias y musicales acerca de Alberti u otros poetas cuyas obras han sido puestas en música;
- propuestas de musicalización: adaptaciones musicales de *A las Brigadas Internacionales* por parte de los mismos estudiantes, que pueden elegir la melodía de canciones conocidas o, mejor aun, crear sus propias adaptaciones.

Para profundizar en el tema de la celebración de las Brigadas Internacionales y comparar una nueva obra con el poema *A las Brigadas Internacionales*, el docente puede proponer la lectura de la obra teatral *Cantata de los héroes y de la fraternidad de los pueblos*, con la que Alberti celebró otra vez a las Brigadas Internacionales durante su salida de España al final de 1938. Entre las dos obras se encuentran numerosas correspondencias, como la presencia de la muerte, el sentimiento de hermandad entre los combatientes, la identidad de sus ideales y, sobre todo, la celebración del ser humano dispuesto a sacrificarse por las que considera causas justas. Lo que cambia es el punto de vista, que varía según el momento histórico, puesto que las obras fueron escritas, respectivamente, poco después del comienzo y poco antes del final de la Guerra Civil: en el texto poético es Alberti quien se dirige a los voluntarios llamándoles hermanos, mientras que en la obra teatral es un soldado de las Brigadas Internacionales el que se dirige a España identificándola como madre.

En una perspectiva diacrónica, es posible pedir a los estudiantes que busquen otros poemas del mismo autor que posteriormente hayan sido puestos en música, si se quiere que ellos se centren en Alberti, o poemas de otros poetas españoles de la misma época cuyas obras fueron después adaptadas en forma de canción si se quiere que ellos conozcan los poetas comprometidos políticamente en los tiempos de la Guerra Civil.

En una perspectiva sincrónica, el docente puede pedir que los estudiantes lleven a cabo su propia adaptación musical de *A las Brigadas Internacionales* a partir de su interpretación del texto poético, eligiendo su género musical favorito y justificando sus preferencias. Afirmar Santos Asensi (1997, p. 141) a este propósito: «la música a la vez que relaja y facilita la concentración, evoca imágenes y recuerdos, sugiere ideas y sentimientos, invita a asociar realidades dispares o a la ensoñación y provoca reacciones de todo signo».

Bibliografía

- Alberti, R. (2002). *De un momento a otro (Poesía e Historia)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anón. (2002). *Lengua castellana y Literatura: 1 Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Anón. (2004). *Dizionario di retorica e stilistica*. Torino: UTET Libreria.
- Antonellini, M. (2002). *Non solo canzonette: Temi e protagonisti della canzone d'autore italiana*. Foggia: Bastogi.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Balboni, P.E. (1995). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Città di Castello (Perugia): Bonacci.
- Balboni, P.E. (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Biguzzi A. (2008). *Letteratura italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Beccaria, G.L. (1975). *L'autonomia del significante*. Torino: Einaudi.
- Bertinetto, P.M.; Marazzini, C. (1981). «Cinque tesi per l'educazione linguistica nel biennio». In: Pozzo, G. (a cura di), *Insegnare la lingua: La comprensione del testo*. Milano: Mondadori.
- Blanco Fuente, E. (2005). *La canción en los manuales de E/LE: Una propuesta didáctica* [Memoria Master] [en red]. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_02Blanco.pdf?documentId=0901e72b80e3cd0f (2014-11-01).
- Bombini, G. (1997). «Sujetos, literatura y curriculum». In: Battilana, C.; Bombini, G. (eds.), *Voces de un campo problemático = Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Brioschi, F.; Di Girolamo, C.; Fusillo, M. (2003). *Introduzione alla letteratura*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (2003). «L'insegnamento della letteratura». *SeLM- scuola e lingue moderne*, 7-8.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning*. Perugia: Guerra.

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Libreria.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol: Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*. Perugia: Guerra.
- Centro Studi Fabrizio De André (a cura di) (2009). *Il suono e l'inchiostro*. Milano: Chiarelettere.
- Ceserani, R.; De Federicis, L. (1984). «L'insegnamento della letteratura: Appunti per una discussione». *Scuola democratica*, 2.
- Cohen, J. (1982). *El lenguaje de la poesía*. Madrid: Gredos.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Mondadori.
- Colombo, A. (2005). «I valori, la lingua, l'immaginario: Trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- De Federicis, L. (1986). «L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio». In: Coveri, L. (ed.), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Federicis, L. (1987). «Finalità formative dell'educazione letteraria». In: Bertoni Del Guercio (a cura di), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*. Frascati: CEDE.
- De Mauro, T. (2005). «Perché Shakespeare non ha scritto un *About popular language*, magari in antico sassone?». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Eco, U. (2002) *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Escobar Martínez, M.D. (2010). *Literatura y música: Un modelo didáctico de Interpretación intertextual en educación* [tesis doctoral] [en red]. Murcia: Universidad de Murcia. Disponibile in <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10762/EscobarMartinezMDolores.pdf;jsessionid=84C1EC56954BFCC49F99C6CD3F780FBC.tdx2?sequence=1> (2015-07-06).
- Fiori, U. (2004). «I poeti italiani e la canzone». In: De Angelis, E.; Sacchi, S.S. (a cura di), *L'anima dei poeti: Quando la canzone incontra la letteratura*. Arezzo: ZONA.
- Fónagy, I. (1979). *La métaphore en phonétique*. Ottawa: Didier.
- Fónagy, I. (1982). *La ripetizione creativa: Ridondanze espressive nell'opera poetica*. Bari: Dedalo.
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix: Essais de psycho-phonétique*. Parigi: Payot.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura: Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Fubini, E. (2002). *Los enciclopedistas y la música*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- González Lucini, F. (2006). *...Y la palabra se hizo música: La canción de autor en España*. Madrid: SGAE.

- Guastella, G. (2009). «Introduzione». In: Centro Studi Fabrizio De André (a cura di), *Il suono e l'inchiostro*. Milano: Chiarelettere.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*. Murcia: ed. D.M.
- Jakobson, R. (2002). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Jiménez Millán, A. (1984). *La poesía de Rafael Alberti (1930-1939)*. Jerez de la Frontera: Diputación provincial de Cádiz.
- La Via, S. (2009). «Musica per poesia in Paolo Conte: Una rilettura di *Madeleine*». In: Centro Studi Fabrizio De André (a cura di), *Il suono e l'inchiostro*. Milano: Chiarelettere.
- La Via, S. (2013). *Poesia per musica e musica per poesia: Dai trovatori a Paolo Conte*. Roma: Carocci.
- Lavinio, C. (ed.) (2005a), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Lavinio, C. (2005b). «Introduzione». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Lavinio, C. (2005c). «Plurilinguismo e colori regionali dell'italiano nella scrittura letteraria». In: Lavinio, C. (ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- López Cano, R. (2008). «Música y retórica: Encuentros y desencuentros de la música y el lenguaje» [en red]. *Eufonía: Didáctica de la música*, 43. Disponibile in <http://rlopezcano.blogspot.it/> (2015-07-06).
- Lotman, J.M. (1972). *La struttura del testo poetico*. Milano: Mursia.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2005). «L'educazione letteraria». In: Lavinio, C. (ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Maley, A.; Duff, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Mata Barreiro, C. (1990). «Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas». In: Guerrini, M.C.; Peña, P. (eds.), *Didáctica de las lenguas segundas: Estrategias y recursos prácticos*. Madrid: Santillana.
- Mortara Garavelli, B. (2007). *Prontuario di punteggiatura*. Bari: Laterza.
- Nicosia, M.P. (1996). «Canzoni ed insegnamento di una lingua straniera: aspetti comunicativi». *SELM (Scuola e Lingue Moderne)*, 34.
- Paz, O. (1992). *El arco y la lira*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Planas, X. (2004). «La poesia e la Nova Cançò catalana». In: De Angelis, E.; Sacchi, S.S. (eds.), *L'anima dei poeti: Quando la canzone incontra la letteratura*. Arezzo: ZONA.
- Pirodda, G. (2005). «Alcune riflessioni tra testo e storia». In: Lavinio, C. (ed.), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Riondino, D. et al. (2009). «Poesia, canzone e performance». In: Centro Stu-

- di Fabrizio De André (ed.), *Il suono e l'inchiostro*. Milano: Chiarelettere.
- Rodríguez Martos, C. (2006). *Poesía y cantautores: Una propuesta de historia de la literatura española* [Memoria Master] [en red]. Salamanca: Universidad de Salamanca. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_20Rodriguez_Martos.pdf?documentId=0901e72b80e24f28 (2015-07-06).
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Charles E. Merrill Press.
- Ruberti, G. (2008). *...E ancora più su: Modugno, 50 anni dopo Volare*. Napoli: Guida.
- Santamaría, R. (2000). «Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE». *Frecuencia-L*, 15.
- Santos Asensi, J. (1996). «Música española contemporánea en el aula de español» [en red]. In: Gutiérrez Ordóñez, S. (ed.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II = Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf (2015-07-06).
- Santos Asensi, J. (1997). «Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español». In: *Las actividades lúdicas en la enseñanza de e/le*. Alconbendas (Madrid): Sociedad General Española de librería.
- Segre, C. (1985). *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi.
- Segre, C. (2001). *Ritorno alla critica*. Torino: Einaudi.
- Torrego Egido, L. (1999). *Canción de autor y educación popular*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Torrego Egido, L. (2005). «La educación a través de la canción de autor» [en red]. *Revista de Educación*, 338. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_15.pdf (2015-07-06).
- Vecchioni, R. (2004). «Quando i poeti (di musica) non avevano ancora la coda (di paglia)». In: De Angelis, E.; Sacchi, S.S. (eds.), *L'anima dei poeti: Quando la canzone incontra la letteratura*. Arezzo: ZONA.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Zumthor, P. (1984). *La presenza della voce: Introduzione alla poesia orale*. Bologna: il Mulino.

Discografía

- Juan & José (1969). *Streik! ¡A la calle! Qui a dit que l'Espagne est morte?* [en red]. Dortmund: Pläne Verlag. Disponible en <http://home.arcor.de/maragon/discojuanyjose.htm> (2015-07-06).

