

cauce

REVISTA 

REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 45 / 2022



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS
Aplicación a la enseñanza en Andalucía



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es

 Centro Virtual Cervantes

FUNDADORES DE CAUCE

Alberto Millán Chivite, M.^a Elena Barroso Villar y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)
Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M.^a Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M.^a Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M.^a Ángeles Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M.^a Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel

Otras universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad de Valladolid), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M.^a Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M.^a Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M.^a Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M.^a Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M.^a Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universitat de València), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M.^a Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea)

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel Broullón), M.^a Elena Barroso Villar, Ana M.^a Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite

Traductores del inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán
Traductores del francés: Manuel G. Caballero, M.^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson
Traductores del italiano: Maria Francescatti, Manuel Broullón, Pedro J. Millán

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

La revista *Cauce* se encuentra indexada en la prestigiosa base de datos Emerging Sources Citation Index (ESCI), de Web of Science (WoS), con una puntuación de +3.5. Desde 2021, figura en Q4 del Journal Citations Index (JCI) de WoS. Además, también se incluye en el índice en DOAJ dentro de la sección MLA (Modern Language Association Database) con una puntuación de +3. Otras bases de datos que recogen la calidad de la publicación son: Dialnet (Q4), DULCINEA, CARHUS Plus+ 2014 (grupo D), LLBA, ISOC y LATINDEX (31/33 CRITERIOS, clasificación decimal universal: 81:82:37). De acuerdo con el índice español DICE, se han de destacar de nuestra publicación la trayectoria temporal (45 años, fecha inicio: 1977), la pervivencia (+1.5) y el índice ICDS, calculado en una puntuación de 8.0.

El número 45 (2022) de *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido editado en colaboración con el Grupo de Investigación *Literatura, Transtextualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550)

Inscripción en el REP. núm. 3495, tomo 51, folio 25/1.

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista *Cauce*

Maqueta e imprime: *Cauce. Revista internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego.

Han colaborado en este número: Paula Colmenares León (Universidad Complutense de Madrid), Juan Manuel Díaz Ayuga (Universidad Complutense de Madrid), Javier Fernández Collantes (Universidad Europea de Madrid), Margarita García Candeira (Universidad de Huelva), Guillermo Laín Corona (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Miguel López Verdejo (Universidad de Huelva), María Clara Lucifora (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Verónica Moreno Campos (Universitat Jaume I), M. Amor Pérez-Rodríguez (Universidad de Huelva), Susana Pinilla Alba (Universidad de Wuppertal, Alemania), José Manuel Rico García (Universidad de Huelva), Marcela Romano (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina), Iria Sobrino Freire (Universidade da Coruña), Zaida Vila Carneiro (Universidad de La Rioja)

Artículos recibidos: 13

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 6



ÍNDICE

FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, CONCEPCIÓN MARÍA

Editorial: Calidad y valoración de literatura infantil para bibliotecas infantiles.....9

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO: MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA (SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ESO Y BACHILLERATO

GARCÍA CANDEIRA, MARGARITA

Introducción al número monográfico. Música popular y educación literaria (ss. XX-XXI). Propuestas didácticas para E.S.O. y Bachillerato33

LÓPEZ SÁNDEZ, MARÍA

La música popular y la educación literaria en contextos multilingües: una propuesta interartística y multicultural con incorporación de Sistemas de Información Geográfica.....43

LUJÁN ATIENZA, ÁNGEL LUIS

«La llorona»: canción, leyenda y poesía. Un modelo didáctico para trabajar el discurso lírico en la educación secundaria.....65

ESCORIAL SANTA-MARINA, SONIA

MARTÍNEZ REQUEJO, SONIA

LORES GÓMEZ, BEATRIZ

El *Román de Flamenca* y el lenguaje musical de Rosalía. Una propuesta didáctica conforme al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....93

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
Poesía y música: aportaciones a la educación literaria y a la didáctica de la
poesía.....117

VARA LÓPEZ, ALICIA
Viajes temporales, cósmicos y poéticos en el rap de Gata
Cattana.....143

2. SECCIÓN MISCELÁNEA

DE LA PUENTE, MAXIMILIANO
Escenarios intermediales.....173

3. RESEÑAS

BROULLÓN-LOZANO, MANUEL A.
Matilde de la Torre (2022). *Jardín de damas curiosas*. Edición, introducción
y notas por Luis Pascual Cordero Sánchez. Valladolid: Editorial Páramo.
292 pp.....191

COELLO HERNÁNDEZ, ALEJANDRO
Encabo, Enrique y Matía Polo, Inmaculada (eds.) (2021). *Entre copla y
flamenco(s). Escenas, diálogos e intercambios*. Madrid: Dykinson. 300
pp.....195

MARTÍNEZ DEYROS, MARÍA
Nieto Caballero, Guadalupe (2020). *Francisco Valdés en sus libros: estudio
de la obra de un autor olvidado de la Edad de Plata*. Berlín: Peter Lang.
ISBN 9783631810705. 167 pp.....199

1. SECCIÓN MONOGRÁFICO:

**MÚSICA POPULAR Y EDUCACIÓN LITERARIA
SS. XX-XXI). PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA E.S.O. Y
BACHILLERATO**

«LA LLORONA»: CANCIÓN, LEYENDA Y POESÍA. UN MODELO DIDÁCTICO PARA TRABAJAR EL DISCURSO LÍRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA⁴

«LA LLORONA»: SONG, LEGEND AND POETRY. A DIDACTIC MODEL TO WORK LYRICAL DISCOURSE IN SECONDARY EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2022.i45.03>

LUJÁN ATIENZA, ÁNGEL LUIS

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA (ESPAÑA)

Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Código ORCID: 0000-0003-0244-2358

angelluis.lujan@uclm.es

Resumen: El trabajo se presenta como un modelo didáctico para mejorar la comprensión de la poesía en Educación Secundaria a partir del análisis de letras de canciones como textos líricos. Para ello se ha elegido la canción de «La Llorona» en diversas versiones interpretadas por artistas del gusto del público adolescente, y se propone su análisis a través de actividades en torno a cuatro dimensiones del texto poético: su transmisión, su simbología, su forma y sus implicaciones ideológicas.

Palabras clave: Didáctica de la poesía. Educación Secundaria. Música y poesía. Canción popular. «La Llorona».

Abstract: This paper proposes a didactic model to improve the understanding of poetry in Secondary Education through the analysis of song lyrics as lyrical texts. For this objective, the song of «La Llorona» has been chosen in various versions performed by artists of the adolescent public's taste, and its analysis is developed through activities around four dimensions of the poetic text: its transmission, its symbolism, its form and its ideological implications.

Key-words: Didactics of poetry. Secondary Education. Music and poetry. Popular song. «La Llorona».

⁴ Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación «POEsía para MÁS gente. La poesía en la música popular española contemporánea» (PGC2018-099641-A-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades como Proyecto I+D de generación de conocimiento.

Poesía y música han sido indisolubles desde su inicio, como no se han cansado de repetir los estudiosos. Una vez que se constituyeron en expresiones artísticas diferenciadas y sus caminos se bifurcaron su relación ha seguido siendo, no obstante, intensa y constante. El ejemplo más acabado de esta simbiosis permanente es la canción, tanto popular como culta. Aunque es cierto que en el género canción el peso mayor recae en la parte musical, a la que se otorga casi toda la importancia, la letra no deja de ser una construcción textual sometida a reglas similares a las del poema.

El uso de la canción, y la música en general, para fomentar el gusto, el disfrute y el aprendizaje de la poesía se ha tratado desde diversas perspectivas. Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz (2017) han atendido a la importancia del cancionero popular infantil en la educación literaria. Gloria Bordons ha dado a conocer diversas propuestas para relacionar poesía y música, entre las que destaco su artículo de 2012, donde analiza las bases teóricas de esta relación, llama la atención sobre la importancia de la oralidad en la educación y plantea una propuesta didáctica a partir de la recitación de un poema. Cerrillo y Luján Atienza (2010: 123-127) dan algunas claves para trabajar la poesía a partir de sus versiones musicalizadas.

Las propuestas específicas para Educación Secundaria son más escasas, en lo que influye sin duda el hecho de que el gusto por la lectura, y en particular por la poesía, cae de una manera pronunciada en el paso a esta etapa educativa desde Primaria, según muestran todos los estudios. Quizá la razón resida en que el currículum y el canon en Secundaria no se modifican ni adaptan al alumnado, quedándose anquilosados, por lo que es urgente proponer «un canon diferente para cada estadio educativo» que sea «dinámico con cierta capacidad o permeabilidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo» (Bruña Bragado, 2017: 23). Tampoco se renuevan los métodos, y es ahí donde son útiles propuestas como la de Cristóbal Hornillos (2016) que consiste en relacionar la canción popular actual con los clásicos que se estudian en los institutos; la de García Rodríguez (2017), sobre la incorporación de la canción de autor al canon; o el trabajo de Emilio de Miguel (2008), que analiza las canciones de Joaquín Sabina como textos literarios.

Contamos, desde luego, con abundante y creciente material en la red para trabajar la poesía a partir de la canción. Se trata principalmente de repositorios que almacenan composiciones basadas en poemas, de entre los

que se pueden destacar: «Música de poetas» que contiene poesía musicalizada en catalán⁵, la web del proyecto «PoeMas. Poesía para más gente»⁶, o el blog de la «Antología Poética Multimedia»⁷.

Estos repositorios constituyen un estupendo recurso para trabajar con poemas a los que se les ha puesto música con el fin de hacer llegar a los alumnos los textos poéticos a partir de manifestaciones y expresiones artísticas con las que ellos están más familiarizados como las canciones, en ocasiones de sus artistas favoritos. Esta es una de las líneas de trabajo para poner en relación música y poesía, probablemente la más transitada hasta ahora. La otra línea de actuación en el acercamiento poético a partir de la canción es tratar las letras de las canciones como textos literarios, de manera que los alumnos entiendan que los procedimientos y mecanismos de los textos de las canciones —rimas, métricas, figuras, metáforas— son los mismos que usan los poetas cuando componen sus obras.

Aunque es verdad, como se ha insistido, que las letras de las canciones suelen ser de peor calidad que los poemas, olvidamos dos cosas: en primer lugar, que hay canciones cuyas letras no desmerecen nada de los mejores poemas, y, más importante aún, que cuando hablamos de la poesía que se enseña en la escuela y los institutos estamos hablando de los más selecto y escogido que ha producido la literatura; pero pensemos en los miles de poemas de calidad ínfima que se han escrito y publicado a lo largo de la historia de la literatura.

Se optará aquí, por tanto, por esta línea de actuación, lo que nos permitirá no solo demostrar la continuidad entre las letras de canciones y poesía en el sentido de que ambas son manifestaciones de un mismo modo de expresión artística, sino que también podremos tratar otros aspectos que no afectan únicamente a la forma sino también a la poesía como medio de comunicación social.

Para llevar a cabo esta labor se ha elegido una canción, «La Llorona», que forma parte del acervo tradicional, pero que se ha visto revitalizada en los últimos tiempos por las versiones que han hecho de ella intérpretes que interesan a los jóvenes. Rosalía ha grabado recientemente una interesante versión; la exitosa película *Coco* (Pixar, 2017) la incluye en su banda sonora; y Alba Reche realizó una impresionante actuación con una versión

⁵ <http://www.musicadepoetes.cat>

⁶ <https://poemas.uned.es>

⁷ <https://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com>

de esta canción en la gala de 2018 de la sexta edición del televisivo programa Operación Triunfo (OT). Todas estas actualizaciones del viejo tema han confluído para crear un nuevo interés por una canción que, a pesar de sus años, tiene todavía tanto que decir.

El trabajo se organizará de la siguiente forma. Se hará en primer lugar una introducción a la canción y a la leyenda de la que deriva, se presentarán a continuación las distintas versiones que formarán el corpus y finalmente se desarrollarán una serie de propuestas de actividades para trabajar con los alumnos agrupadas según los diversos aspectos del discurso poético.

1. «LA LLORONA»: ENTRE LA LEYENDA Y LA CANCIÓN

En un proceso previo, antes de entrar de lleno en la canción, debemos contextualizarla. Elegimos alguna de las versiones que sea más familiar para los alumnos de Secundaria, como la de Rosalía o Alba Reche y les preguntamos si conocen el tema, si lo han oído antes e interpretado por quién, o si saben alguna cosa más en relación con él.

Si no se menciona en ese sondeo previo, invitaremos a los alumnos a buscar información sobre la canción y sobre la leyenda en la que se basa o con la que, al menos, confluye. Podemos consultar el artículo de Wikipedia (<https://es.wikipedia.org/wiki/Llorona>), que está muy documentado, pero cuya lectura puede resultar pesada a los adolescentes. Encontramos un buen resumen asimilable para los estudiantes en estos dos enlaces:

<https://www.infobae.com/america/mexico/2018/10/27/la-verdadera-historia-detras-de-la-leyenda-de-la-llorona/>

<https://www.chilango.com/cultura/leyenda-de-la-llorona-cdmx/>

Ambos dan buena cuenta de la complejidad de la narración y todo lo que subyace a ella. A pesar de sus diversas variantes el núcleo de la leyenda lo constituye la aparición fantasmal de la mujer a la que el dolor desgarrar por la pérdida de los hijos, que ella misma ha sacrificado. Se trata, por tanto, de un espíritu doliente que pena una culpa, por una parte, y vengador, por otra, ya que a la matanza de los hijos hay que sumar la seducción y muerte de los hombres, que representan al amante/padre que la ha abandonado.

González Zavala (2013) ha estudiado los antecedentes de esta leyenda en mitos prehispánicos como el de la diosa Cihuacóatl, su relación con el agua, y su función de seducción de los hombres para despeñarlos o ahogarlos. Por su parte el trabajo de González Manrique (2013) nos puede servir de guía para reflexionar con los alumnos sobre el recorrido del tema de la mujer que lamenta la muerte de sus hijos desde el mito de Medea hasta la configuración de leyendas urbanas actuales.

Otras lecturas de la leyenda tratan de resaltar sus valores positivos y proponen una reivindicación de la mujer burlada como prototipo de los desfavorecidos:

Una lectura que ponga en valor la *coincidentia oppositorum* (Otto), esto es, la reconciliación en esta figura de aspectos positivos y negativos nos permitiría superar la lectura tétrica-fantasmagórica para entenderla mejor como la voz de los desheredados (y) de la Tierra, y para entender de otro modo el complejo de Medea que parece subyacer a muchas de estas historias (Martos García y Martos García, 2015: 192).

En este sentido es crucial la propuesta de Melchor Íñiguez (2007) que pone en relación la figura de La Llorona con la lucha de la liberación de la mujer latinoamericana y las chicanas.

Podemos cerrar este apartado de búsqueda previa de información con la exploración de las versiones cinematográficas del relato. Además de la mencionada película *Coco*, tenemos las más recientes *La Llorona* (*The Curse of La Llorona*, Michael Chaves, 2019) y *The Haunting of La Llorona* (Dennis Devine, 2019), la película mexicana de animación *La leyenda de La Llorona* (Alberto Rodríguez, 2011), y las más clásicas: *La maldición de La Llorona* (Rafael Baledón, 1963) y *La Llorona* (René Cardona, 1960).

Todo este cúmulo de información nos ofrece un panorama de la enorme popularidad de la leyenda en el imaginario colectivo y sienta las bases para despertar en el alumnado el interés por la canción.

2. LA CANCIÓN Y SUS VERSIONES

A continuación, se transcriben las letras de las canciones que vamos a escuchar en clase y que nos servirán como corpus para desarrollar después las actividades. Las versiones se han elegido por su cercanía con el público

juvenil y por su popularidad en *Youtube*, medida en número de visitas. La versión de Chavela Vargas, aunque más alejada de los adolescentes, nos sirve como referente de la tradición más clásica.

VERSIÓN 1. ROSALÍA

¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
Llorona, llévame al río. (bis)
Tápame con tu rebozo (Llorona)
porque me muero de frío. (bis)
No sé qué tienen las flores (Llorona),
las flores del camposanto, (bis)
que cuando las mueve el viento (Llorona)
parece que están llorando (bis)⁸.

VERSIÓN 2. BANDA SONORA DE LA PELÍCULA *COCO*

¡Ay de mí!, Llorona,
Llorona de azul celeste, (bis)
y aunque la vida me cueste (Llorona)
no dejaré de quererte
no dejaré de quererte.
Me subí al pino más alto (Llorona),
a ver si te divisaba. (bis)
Como el pino era tierno (Llorona)
al verme llorar lloraba. (bis)
La pena y la que no es pena (Llorona)
todo es pena para mí. (bis)
Ayer lloraba por verte (Llorona),
hoy lloro porque te vi. (bis)
¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
Llorona de azul celeste (bis)
y aunque la vida me cueste (Llorona)
no dejaré de quererte (bis)⁹.

⁸ https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg
(11.040.811 visualizaciones, 21/11/2022).

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=hAYUQ1tJj0>
(106.642.070 visualizaciones, 21/11/2022). Aunque el vídeo referido corresponde al clip de la película, sin embargo, copio la letra según la versión que aparece en la banda sonora original (VV. AA., 2017).

VERSIÓN 3. ALBA RECHE. GALA OT, OCTUBRE DE 2018

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Hay muertos que no hacen ruido (Llorona),
 y es más triste su pena.
 Tápame con tu rebozo (Llorona),
 porque me muero de frío.
 Sí, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida (Llorona),
 ¿qué más quieres? (bis)
 Quiero más¹⁰.

VERSIÓN 4. DE PEDRO CON FUEL FANDANGO

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque yo me muero de frío. (bis)
 Cada vez que entra la noche (Llorona)
 me pongo a pensar y digo (bis)
 de qué me sirve la cama (Llorona),
 si tú no duermes conmigo. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona de un campo lirio. (bis)
 El que no sabe de amores (Llorona)
 no sabe lo que es el martirio. (bis)
 Si ves a ricos que ríen (Llorona),
 que ríen al caminar, (bis)
 y es porque a los pobres roban (Llorona)
 toda su felicidad. (bis)

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=hrpWRTC692o>
 (10.101.608 visualizaciones, 21/11/2022).

¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona de azul celeste, (bis)
 y aunque la vida me cueste (Llorona),
 no dejaré de quererte. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona¹¹.

VERSIÓN 5. ROZALÉN Y MARISA VALLE ROSO

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 No sé qué tienen las flores (Llorona),
 las flores del camposanto, (bis)
 que cuando las mueve el viento (Llorona)
 parece que están llorando. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, tú eres mi chungu. (bis)
 Me quitarán de quererte (Llorona),
 pero de olvidarte nunca (bis).
 Dicen que no tengo duelo (Llorona)
 porque no me ven llorar. (bis)
 Hay muertos que no hacen ruido (Llorona)
 y es más triste su penar. (bis)
 Sí, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida, (Llorona)
 ¿qué más quieres? ¡Quieres más! (bis)¹².

VERSIÓN 6. NATALIA LAFOURCADE

No sé qué tienen las flores (Llorona),
 las flores de un camposanto, (bis)
 que cuando las mueve el viento (Llorona)
 parece que están llorando. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, tú eres mi chungu. (bis)
 Me quitarán de quererte (Llorona)

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=nVQ-aAwSwd4>
 (6.320.958 visualizaciones,21/11/2022).

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=6HGYoIIXbHk>
 (3.441.031 visualizaciones,21/11/2022).

pero de olvidarte nunca. (bis)
 A un santo Cristo de fierro (Llorona)
 mis penas le conté yo; (bis)
 cuáles no serían mis penas (Llorona)
 que el santo Cristo lloró. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona de un campo lirio. (bis)
 El que no sabe de amores (Llorona)
 no sabe lo que es martirio. (bis)
 Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde (Llorona),
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque me muero de frío. (bis)
 Si, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida (Llorona),
 ¿qué más quieres? ¡Quieres más! (bis)
 ¡Ay de mí, ay de mí, ay de mí! (Llorona) (bis)¹³.

VERSIÓN 7. CHAVELA VARGAS (DEL ÁLBUM *LA LLORONA*, 1994)

Todos me dicen el negro (Llorona),
 negro pero cariñoso. (bis)
 Yo soy como el chile verde, (Llorona)
 picante pero sabroso. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque me muero de frío. (bis)
 No sé qué tienen las flores (Llorona),
 las flores del camposanto, (bis)
 que cuando las mueve el viento (Llorona)
 parece que están llorando. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, llévame al río. (bis)
 Tápame con tu rebozo (Llorona)
 porque me muero de frío. (bis)

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=Pz1w-HNglAU>
 (11.578.355 visualizaciones, 21/11/2022).

La luna es una mujer (Llorona)
 y por eso el sol de España (bis)
 anda que bebe los montes (Llorona)
 porque la luna lo engaña. (bis)
 ¡Ay de mí!, Llorona, Llorona,
 Llorona, de un campo lirio. (bis)
 El que no sabe de amores (Llorona)
 no sabe lo que es martirio. (bis)
 Yo te soñaba dormida (Llorona),
 dormida te estabas quieta, (bis)
 pero en llegando el olvido (Llorona)
 soñé que estabas despierta. (bis)
 Sí, porque te quiero, quieres (Llorona),
 quieres que te quiera más; (bis)
 si ya te he dado la vida (Llorona),
 ¿qué más quieres? ¡Quieres más!¹⁴.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Ahora se pasará al desarrollo de una serie de propuestas de actividades para trabajar diversos aspectos de la poesía a partir de esta canción. Las actividades se agruparán según el aspecto del discurso poético que trabajen, y se presentarán como una serie de sugerencias para el desarrollo de actividades concretas por parte de los docentes. Como fundamento para el diseño de estas actividades entiendo la poesía como discurso, es decir, como un acto lingüístico unitario que tiene una función comunicativa, y que se produce y recibe en contextos determinados.

3.1 Actividades grupo 1. A vueltas con la tradición

La primera reflexión que debemos hacer después de haber escuchado las diversas versiones con los alumnos es por qué ninguna de las composiciones coincide con otra, si estamos hablando de la misma canción. ¿Existe, entonces, una versión original de «La Llorona»? ¿Es alguna más auténtica que otra? ¿A qué se debe tanta diversidad? A partir de aquí podemos pensar

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=9KvtdCOIdWA>
 (14.383.186 visualizaciones, 21/11/2022).

sobre la dinámica de la tradición y mostrar cómo, en las formas genuinamente orales y populares, no existe un texto único creado por un autor de una vez, sino múltiples versiones de una hipotética forma ideal, producto de la aportación de muchos creadores a lo largo del tiempo. No existe, por tanto, una versión original, sino diversas realizaciones o actualizaciones. Ahondando en este tema, los alumnos pueden rastrear o presentar composiciones populares que ellos conocen y ver si surgen variantes entre las diversas aportaciones.

La siguiente pregunta que nos debemos hacer es a propósito de la unidad de la canción, pues ante la evidencia de la diversidad se impone indagar qué es lo que nos permite llamar a todas la misma canción, qué otorga identidad a las distintas versiones y por qué hablamos de una sola canción, en definitiva. La respuesta más inmediata es que todas tienen la misma melodía y, en efecto, cuando hablamos de canciones este es el factor determinante, pero vamos a fijarnos en si la letra permite también establecer cierta coherencia entre las diversas versiones. En primer lugar, observamos que varias estrofas se repiten en todas las versiones; estas formarían una especie de estructura fija o núcleo de la canción (después indagaremos sobre la lógica de su contenido). Notamos, además, que los procedimientos de repetición, sobre todo la insistente anadiplosis que estructura muchas de las estrofas (y a la que después atenderemos) son fuente de unidad.

Es evidente, a la vez, que hay estrofas que varían de versión a versión e incluso algunas aparecen solo en una de las versiones, lo que indica que la canción se ha formado por un agregado de coplas en torno a una melodía común, aunque no siempre en torno a un tema unitario, como explica Margit Frenk: «Como la mayoría de las canciones carecen de unidad literaria y no tienen un repertorio estable de estrofas, es imposible presentar los textos de las canciones en forma organizada» (Frenk, 1975: I, xix). Precisamente la tradición está viva porque se produce un continuo trasvase y variación de elementos: «La *variación* es un proceso de creación: significa apropiación y recreación de procedimientos y estructuras literarias orales en una experiencia cotidiana y vivida» (Pelegrín, 1984: 13).

Para comprobar esto de manera gráfica podemos consultar con los alumnos el *Cancionero folklórico de México*, que se encuentra en línea en el portal de la Biblioteca Virtual Cervantes¹⁵, y ver que en él se recogen tres canciones distintas bajo el mismo título de «La Llorona», siendo la nuestra

¹⁵ <http://www.cervantesvirtual.com/>

la que los recopiladores han denominado «Llorona I», de la que se han recogido 22 versiones, en las cuales aparecen 12 estrofas estables y más de 100 estrofas ocasionales (V, 207-208). Este hecho da idea de la popularidad y riqueza de la composición. En la antología que cierra esta obra, los compiladores han optado por reproducir una versión recogida en Veracruz hacia 1959 (V, 34-35):

LA LLORONA I

Todos me dicen el negro, (Llorona)
negro pero cariñoso.
Yo soy como el chile verde, (Llorona)
picante pero sabroso.

Ay de mí, (Llorona)
Llorona de ayer y hoy:
ayer maravilla fui (Llorona)
y ahora ni sombra soy.

Salías del templo un día, (Llorona)
cuando al pasar yo te vi;
hermoso huipil llevabas (Llorona)
que la Virgen te creí.

Ay de mí, (Llorona)
Llorona, llévame al mar,
a ver a los buceadores (Llorona)
que perlas van a sacar.

Dicen que no tengo duelo (Llorona)
porque no me ven llorar;
hay muertos que no hacen ruido (Llorona)
y es más grande su penar.

Ay de mí, (Llorona)
Llorona, llévame al río;
tápame con tu rebozo (Llorona)
porque me muero de frío.

Una actividad para trabajar todos estos elementos consistiría en proponer a los alumnos que a partir de las múltiples estrofas que ahora conocen formen ellos la versión que prefieran combinándolas, exactamente como ha hecho la tradición a lo largo de los años.

Otra curiosidad con respecto a la dinámica de la tradición y que aquí podemos ver bien ejemplificada es cómo hay estrofas que forman parte de composiciones de carácter totalmente distinto, o dicho de otra manera: existen canciones distintas que comparten estrofas. Preguntaremos a los alumnos si reconocen algunas de las estrofas y si las han oído en otras canciones. Un caso claro es la que empieza «Me subí al pino más alto», que pertenece al folclore peninsular y se difundió sobre todo a partir de la versión de García Lorca en sus *Colección de canciones populares antiguas*:

Yo me subí a un pino verde
por ver si la divisaba
y sólo divisé el polvo
del coche que la llevaba (García Lorca, 1996: 777).

En esta variante el pino es solo un instrumento para ver a la amada y como mucho un lugar desde el que vivir la frustración; sin embargo, en la versión de «La Llorona» el pino se convierte en compañero del dolor del enunciador, de manera que la naturaleza está animada y cruzada por sentimientos humanos.

Este mismo fenómeno se puede apreciar en una de las estrofas más representativas de la canción, que también tiene su base en el folclore peninsular: la que comienza «No sé qué tienen las flores», que encontramos en los *Cantos populares españoles*, de Rodríguez Marín:

No sé qué tienen las flores
que están en el camposanto
que cuando las mueve el viento,
parece que están rezando (Rodríguez Marín, 1882: IV, 244).

Apunta el compilador que probablemente no se trate de un canto genuinamente popular, sino que tenga un «origen literario». Bonifacio Gil García ofrece otra versión recogida en Villanueva de la Serena (Badajoz):

Yo no sé qué tienen, madre,
las flores del camposanto,
que cuando las menea el aire,
parece que están llorando (Gil García, 2017: 91).

Las estrofas son prácticamente idénticas, y la diferencia más llamativa es el cambio de «rezando» por «llorando» en la versión de Rodríguez Marín, que ofrece una imagen más piadosa de las flores, mientras que en las otras dos versiones, la de Gil García y «La Llorona», las flores «lloran», lo que es más acorde con el tono y contenido de la canción. En todos los casos nos encontramos con una muestra de lo que constituye una característica constante de la poesía, y que podemos transmitir así a los alumnos: la transferencia de sentimientos humanos al paisaje, que acompaña en su dolor al hablante.

Pero el caso más curioso de una estrofa compartida con otras composiciones lo tenemos en la que empieza: «La luna es una mujer», presente en la versión de Chavela Vargas. En este caso, nos consta que la estrofa no procede del acervo popular, sino que es el comienzo de un famoso pasodoble titulado «Luna de España», incluido en la comedia musical de 1945 *Hoy como ayer*, con letra de Antonio de Lara «Tono» y Enrique Llovet, y música de Fernando Moraleda. Desafortunadamente no tenemos acceso a ninguna grabación de la obra, pero al parecer, Celia Gámez, la protagonista del montaje original, cantaba esta pieza desde lo alto de un rascacielos de Nueva York. Sí tenemos una grabación de Sara Montiel, en la película *Cinco almohadas para una noche* (Pedro Lazaga, 1974) (<https://www.youtube.com/watch?v=2TqzQJJPZdo>), en la que, para nuestra sorpresa, la ambientación recuerda a una pirámide azteca, y los bailarines aparecen caracterizados como indígenas. Se diría que la canción, que nació en España, se difundió en México hasta tal punto que pasó a formar parte de «La Llorona» y cuando se vuelve a presentar en España en 1974, lo hace como si su origen fuera mexicano. La tradición tiene estas curiosidades.

En cuanto a la letra de esta estrofa, si comparamos la versión de «La Llorona» con la original de la revista de 1945:

La luna es una mujer
y por eso el sol de España
anda que bebe los vientos
por si la luna le engaña (Tono y Llovet, 1946).

Encontramos una diferencia reveladora. Frente a la expresión más castiza y estandarizada de «beber los vientos», Chavela Vargas opta por una variante que da plasticidad al conjunto: «beber los montes», acorde con el

contexto cósmico de la estrofa. Volvemos a ver así nuevamente cómo los elementos naturales cobran vida y comparten los sentimientos humanos.

A partir de este recorrido por las estrofas que entran y salen de la canción y las que se trasvasan de otras canciones, podemos pedir a los alumnos que trasladen ellos a la canción otras estrofas que conozcan de otras composiciones, y que puedan ser coherentes con ella. Como último paso, una vez que los alumnos se han familiarizado con la estructura y las variantes, les podemos pedir que inventen ellos sus propias estrofas y las introduzcan en la canción, remedando así todo el circuito de la tradición oral, para constatar lo que bien indica Jesús Antonio Cid: «La variante es el modo natural de existir de la literatura oral, en donde se manifiesta la apertura textual» (Cid, 1995: 52).

3.2 Actividades grupo 2. De la leyenda a la canción

Una vez que los alumnos han entendido cómo funciona la tradición, pasaremos a reflexionar sobre la relación entre la leyenda, en la que nos hemos detenido antes, y la canción, lo cual nos llevará a una profundización en la semántica de la lírica y su carácter predominantemente simbólico y elusivo.

La primera pregunta que debemos plantear a los alumnos es qué elementos de la leyenda encuentran reconocibles en la canción. En un primer momento no parece haber muchas similitudes entre ambas, pues no estamos ante un poema narrativo, y por tanto no podemos hablar de una transposición de los elementos de la leyenda al verso, y por otra parte el género a que pertenecen es muy distinto: en un caso se trata de una leyenda de terror y en el otro de una canción de amor, aunque si observamos más atentamente vemos que la canción de amor es en realidad una canción de muerte, pues el hombre que invoca a La Llorona expresa en diversas ocasiones que está dispuesto a morir por ella. Trabajaremos este aspecto con los alumnos pidiéndoles que identifiquen las estrofas en que hay referencias al amor y a la muerte, y cómo se relacionan entre sí, y si creen que esta relación puede ser el tema que da unidad a la canción, por el que nos preguntábamos en el apartado anterior. Se nos hace claro ahora que el agregado de estrofas de que hablábamos antes no es arbitrario, sino que las coplas pasarían a formar parte de la canción porque se relacionan de una

manera u otra con este tema central que es la muerte por amor, lo que nos permite establecer un puente entre el carácter gótico y terrorífico de la leyenda y la canción de tema amoroso.

Destaca por su importancia la estrofa que contiene la petición «llévame al río», que forma parte de las estrofas fijas de la composición y en algunas versiones sirve como estribillo. El enunciado resulta enigmático y hasta contradictorio, pues a un primer momento en que se requiere de la amada el acercamiento al río sucede una petición de abrigo ante la llegada del frío de la muerte. Lo que parece que sucede aquí es que se sintetizan dos momentos de la leyenda, el de la mujer que conduce a los hombres seducidos al agua para ahogarlos, y el de la llegada de la muerte, simbolizada por el frío y la consiguiente petición de abrigo, en un intento trágico de evitar el propio destino. Esto nos puede servir para explicar a los alumnos cómo la poesía funciona muchas veces por condensación, lo que supone una intensificación emotiva de lo comunicado, pues un solo momento textual funde diversos instantes de una sucesión.

La estrofa que habla de «las flores del camposanto» contiene igualmente una síntesis entre vida —amor— y muerte, esta vez de una manera no trágica, al contraponer las flores —símbolo de vida— con el lugar de muerte en que crecen. Nos servirá para explicar a los alumnos otro de los procedimientos habituales de la poesía: la puesta en evidencia del contraste entre dos realidades que, finalmente, acaban fundiéndose para confluír en esas flores que son como el llanto de los muertos.

Hay que poner esta estrofa en relación con la que habla de «los muertos que no hacen ruido», quizá una de las más impresionantes de la canción. Esta expresión dará pie a una reflexión sobre otra de las características del lenguaje poético, como es la explotación estética de las potencialidades informativas del discurso; en este caso, la información que nos ofrece un enunciado del tipo «los muertos no hacen ruido» es nula, pues se trata o bien de una obviedad o de una irrelevancia —el «hacer ruido», o no, no es una cualidad pertinente aplicada a los muertos—, lo que nos obliga a buscar el sentido de la expresión en otro nivel de significación. Indagaremos con los alumnos cuál puede ser ese otro nivel en el que cobra sentido ese «silencio de los muertos». A este respecto conviene traer a debate dos rimas de Bécquer: la LXXIII, «Cerraron sus ojos» (Bécquer, 1989: 334-340), cuyo estribillo es «¡Dios mío, qué solos / se quedan los muertos!», donde encontramos la idea del sufrimiento y el dolor incluso

después de la muerte, que puede ser una de las interpretaciones de la estrofa de nuestra canción; y la XLVI: «Me ha herido recatándose en las sombras» (Bécquer, 1989: 276-277), que finaliza con el verso: «porque el muerto está en pie», que evidencia otra de las posibles interpretaciones: la muerte en vida. Con los alumnos exploraremos otras sugerencias de esta expresión para que vean que la poesía se caracteriza precisamente por abrir toda una gama de significados que no están expresados explícitamente.

Encontramos otras referencias obvias al tema de la muerte en las estrofas «Llorona de azul celeste» o «Llorona de un campo lirio», o de manera más sutil en la relación simbólica que establecen el sueño, la muerte y el olvido en «yo te soñaba dormida», que hay que poner en paralelo con la que acaba: «podrán quitarme el quererte, / pero el olvidarte nunca».

Al revelársenos toda esta red de símbolos se nos hace evidente la coherencia de un texto que en principio podía parecer fragmentado, hecho de retazos de otras composiciones, y comprendemos que la razón de que estrofas de diversas procedencias hayan pasado a formar parte de él es el hecho de que todas tratan de manera directa o simbólica el tema del amor y la muerte en sus diversos aspectos: la muerte por amor o el amor como muerte y dolor. Aprovecharemos también este momento para explicar o ahondar en el concepto de isotopía, porque no solo encontramos aquí estas líneas temáticas del amor y la muerte como sustento de la coherencia del texto, sino que invitaremos a los alumnos a que descubran por sí mismos otras, como todo lo que tiene relación con el llanto, desde la propia apelación de la protagonista; línea isotópica que hay que relacionar a la vez con el eje temático de la muerte y el dolor. Esta línea temática es importante, porque, como hemos visto, el llanto de la llorona contagia de dolor a toda la naturaleza: flores, árboles.... Por contraste, encontramos realidades que no lloran y que precisamente por esta falta de llanto sufren una pena más honda al no poder desahogarse, como los muertos que no hacen ruido.

El llanto, por otra parte, se relaciona con todas las referencias a lo líquido que aparecen en la canción, y que remiten tanto al mito prehispánico de la diosa del agua, como a la leyenda, en tanto que el río es el lugar del sacrificio de los hombres seducidos. Se podría hablar incluso, en este sentido, de que el poema desarrolla estéticamente la expresión coloquial bien conocida: «Me ahoga el llanto», en concordancia con la teoría de Riffaterre (2017) de que todo texto poético surge del desarrollo

amplificativo de una matriz de significado, que puede ser una frase hecha, como en este caso.

El tema de la muerte por amor es un tema romántico por excelencia, así que aprovecharemos para preguntar a los alumnos si conocen textos literarios que tengan que ver con él y cómo el tema es tratado en otras canciones que ellos conozcan, de lo que podrán aportar ejemplos abundantes. Les haremos notar cómo el tratamiento de este tema responde siempre, en todas sus manifestaciones, a la figura de la hipérbole.

Como la poesía está abierta a múltiples interpretaciones, lo cual constituye una de sus riquezas, propondremos en clase otra lectura alternativa —en realidad, complementaria— del texto de la canción: la que hace M.^a Victoria Arechabala (2016) que interpreta que la voz que habla no es la del hombre enamorado sino la del hijo al que da muerte la madre. La autora empieza identificando la figura de La Llorona con la de la Dolorosa «de modo que los atributos no malignos de Cihuacóatl se confundieron con la Virgen María, como una mujer doliente que llora la muerte del hijo del mismo modo que lo hace La Llorona» (Arechabala, 2016: 64), de lo que queda rastro o indicio en la estrofa que dice «La virgen me parecías».

Desde esta perspectiva, algunas estrofas tomarían un sentido distinto, como por ejemplo la de «llévame al río», que en la lectura de Arechabala formaría parte de

[U]nas peticiones que presuponen que La Llorona es una figura poderosa, que puede remediar la queja de quien la canta, que puede proteger y abrigar ante un frío mortal: «me muero de frío» que supone la manifestación de un ser desvalido ante un peligro, invocando a una imagen arcaica de omnipotencia (Arechabala, 2016: 66).

De la misma manera el final, con la pregunta desesperante: «si ya te he dado la vida, ¿quieres más?», reproduce la voz de la madre en el límite del dolor, la madre que da y quita la vida.

A partir de aquí estableceremos un debate sobre cuál lectura creen más acertada y por qué, para acabar mostrando que la riqueza de la poesía reside precisamente en propiciar diversas lecturas no contradictorias, es decir en mantener abierto el sentido.

3.3 Actividades grupo 3. La forma en poesía

Una vez explorado el potencial simbólico de la poesía, que constituye su base semántica, pasaremos a desarrollar una serie de actividades que hagan a los alumnos fijarse en uno de los rasgos que caracteriza más claramente a la poesía, como es la forma.

Empezaremos por la métrica, seña de identidad del género lírico. En este caso, se trata de un análisis sencillo pues las estrofas tienen una estructura simple: cuartetas octosílabas con rima asonante o consonante en los pares, un tipo de composición que se repite mucho en la lírica popular, variante de la copla. Detectamos con los alumnos cuándo la rima es asonante y cuándo es consonante, que es la única variación.

Otro elemento característico de la canción es el estribillo, aunque no lo es tanto de la poesía. Distinguiremos entre las versiones que tienen estribillo y las que no, y qué estrofa forma el estribillo.

Pero además de por la medida y la rima, el ritmo —elemento fundamental de la poesía y de la canción— se consigue por otros medios, principalmente por las repeticiones, y este texto nos ofrece un amplio campo para estudiar este tipo de figuras. Empezaremos pidiendo a los alumnos que hagan un repertorio de todo tipo de repeticiones que detecten en las distintas versiones.

Las repeticiones más llamativas son sin duda la constante invocación a «La Llorona», que funciona como eje temático de la canción y como apoyo rítmico, y da idea de la obsesión por el personaje; y la anadiplosis. Nos fijaremos en especial en esta última porque comprobamos que se trata de una seña de identidad de la canción, y resultar ser otra de las fuentes de cohesión, además de la ya vista del contenido, pues todas las versiones, independientemente de las estrofas que elijan, usan siempre este procedimiento.

No hará falta explicar la figura, pues por su propia insistencia en el texto los alumnos podrán entender y dar cuenta de ella como la repetición de una palabra al final de un verso y principio del siguiente. Pero lo importante no es describir la figura sino preguntarnos por qué se usa insistentemente aquí, qué quiere transmitir, qué efectos produce en el lector/oyente.

Las respuestas son varias y debemos hacer entender a los alumnos que no hay ninguna correcta o incorrecta, se trata de verbalizar y explicar

las sensaciones que nos produce esa repetición. En primer lugar, parece que el tiempo y el transcurso se detienen o se demoran, pues en el paso de un verso a otro nos quedamos como detenidos. Esto tiene que ver con la poesía como un tipo de discurso en que todo sucede en simultaneidad, en que parece que el tiempo no pasa, que no hay movimiento o avance —al contrario de lo que pasa en la narrativa— sino la repetición insistente de lo mismo, lo que crea una atmósfera más que una intriga.

En otras ocasiones, parece producirse un diálogo, aunque la voz que habla sea única. Esto es lo que se conoce como «polifonía» o «dialogía» en literatura, cuando el texto se hace eco de otras voces y de otros enunciados. Lo vemos claramente en la estrofa que generalmente da inicio a la canción, cuando la repetición de la palabra «negro» sirve para puntualizar y corregir las connotaciones negativas que podría tener la caracterización como negro —ahondaremos en esto en el siguiente apartado—. Igualmente, en la estrofa que trata sobre las flores del camposanto, parece que se requiere una aclaración sobre qué tipo de flores son.

Encontramos en la canción otro tipo de repeticiones sistemáticas que contribuyen a dar esa sensación de tiempo detenido y que aumentan la sensación de obsesión que se desprende de la voz del enunciador, como es el hecho de que cada dos versos haya un bis.

Otras repeticiones no son sistemáticas y debemos explorar con los alumnos qué efectos tienen en el receptor o qué significados quieren potenciar. Destaca la estrofa: «La pena y la que no es pena/ todo es pena para mí./ Ayer lloraba por verte,/ hoy lloro porque te vi», donde comentaremos, además de la repetición, la figura de la antítesis y el contraste. La insistencia en la pena y ese continuo penar que inunda todo nos recuerda al famoso soneto de Miguel Hernández: «Umbrío por la pena, casi bruno» (Hernández, 1992: 497). En ambos la repetición de la palabra «pena» y sus variantes nos presentan la omnipresencia de un dolor que, en el caso de la canción, viene reforzado por el contraste hoy/ayer y verte/te vi, que indica la presencia constante del penar a pesar del paso del tiempo, se trata de una pena sin salida.

La última estrofa se basa igualmente en repeticiones: «Si porque te quiero, quieres,/ quieres que te quiera más;/ si ya te he dado la vida/ ¿qué más quieres? Quiero más», con sus variantes. Aquí la repetición transmite la idea de la imposibilidad de agotar el deseo, que genera el dolor.

Para cerrar este apartado, trabajaremos con los alumnos otras figuras que ellos mismos identifiquen en el texto.

3.4 Actividades grupo 4. El discurso como ideología

Todo discurso transmite o al menos se apoya en una ideología. La poesía también lo hace, aunque quizá los alumnos no reparan tanto en ello como cuando tratan otro tipo de discursos, por la importancia que tiene en su elaboración la parte formal, frente al contenido —no en vano se ha considerado muchas veces un discurso escapista—. A este respecto se les puede hacer ver que la poesía se ha usado a lo largo de la historia como arma de combate, y en definitiva, aunque sea para negar una postura ideológica ya está transmitiendo ideología. De hecho, como explicaba Adorno, la opción de elaborar y poner en circulación un discurso fuera del circuito de lo utilitario y eficaz —consignas de la modernidad capitalista— ya supone una forma de resistencia.

Sí les resultará más fácil descubrir las claves ideológicas en la canción popular, sea esta tradicional o no, pues al tratarse de un género con un público amplio entra de lleno en los circuitos de comunicación de masas, proponiendo o sancionando estereotipos y dando por supuestas o transmitiendo determinadas actitudes e ideas sociales, como han estudiado diversos autores para la copla en un reciente volumen (Encabo y Matía Polo, 2020).

Antes de fijarnos en algunas estrofas especialmente cargadas de ideología, pensemos en el mensaje global que transmite la canción: el viejo tema, según se ha visto, de la identificación de amor y muerte, lo que plantea una visión específica del amor y una imagen de la mujer.

Conviene rastrear con los alumnos la historia y la evolución de las ideas y valores presentes en los textos para desvelarlos en toda su dimensión y comprender qué función tienen en la sociedad actual, dando prioridad a una transversalidad más metodológica que contenidista:

La transversalidad tiene un significado fundamentalmente metodológico, y su adecuada consideración ha permitido su evolución conceptual, hasta el punto de que la verdadera importancia de los temas transversales no está ya en la forma en la que se organizan curricularmente, sino más bien en cómo se organizan conceptualmente,

en qué contenidos se dan, en las actitudes del profesorado, en las estrategias que se utilizan (Bruña Bragado, 2017: 159).

La identificación de amor y muerte es un tópico que alcanza su expresión máxima en el Romanticismo, como hemos descrito, pero podemos indagar con los alumnos las raíces anteriores de esta concepción, que llegan hasta la poesía trovadoresca y se extienden por toda Europa en el Renacimiento con la expansión de la estética petrarquista. Les pondremos como ejemplo algunos de los poemas de Garcilaso, para empezar a entablar un diálogo sobre qué opinan sobre este tipo de amor, si el amor siempre implica sufrimiento, en qué otras manifestaciones ven esta idea, si lo experimentan en su vida.

A esta idea del amor doliente va asociada de manera inevitable una imagen de mujer, evidente en la canción, de claro protagonismo femenino, y aquí es donde la ideología se vuelve mucho menos transparente que en el manido tópico del amor y la muerte. Podemos empezar preguntando, ¿qué tipo de mujer nos presenta la canción? ¿Responde a algún estereotipo que reconozcan? Según hemos ido comprobando, en la caracterización de «La Llorona» se funden varias identidades femeninas, las más explícitas de carácter negativo: como madre que asesina a sus hijos —el mito de Medea al fondo—, como mujer que se venga de sus amantes; y de modo más sesgado las identidades positivas: como Virgen que pena el dolor por la muerte de los hijos y como reivindicadora de la resistencia femenina, frente a todo tipo de agresiones. Como contrapunto al tema central de la muerte de amor, la imagen de la mujer sufre también una evolución histórica: desde objeto idealizado de deseo no consumado, lo que lleva al poeta/amante a emprender un camino de purificación —Renacimiento—, hasta el sujeto de perdición —Romanticismo— que puede desembocar en el tópico más actual de la *femme fatale*, con todos sus antecedentes ancestrales: Lilith, Eva, Salomé y la propia Malinche, a la que alguna vez se ha identificado con La Llorona. Entre estos extremos la literatura ha recorrido una serie de grados, que tienen todos en común la figura de la mujer como causante de dolor, lo que en último extremo justificaría la misoginia e incluso la violencia.

A partir de estas ideas, abrimos un debate con los alumnos sobre estas representaciones de la mujer y sobre representaciones alternativas que conozcan o puedan imaginar, y cómo las relacionan con los estereotipos que siguen apareciendo en los videoclips o la publicidad.

Otra serie de actividades nos llevarán a comprobar cómo la selección de estrofas que hace cada versión responde a la carga ideológica que pretende transmitir. En este sentido queda muy claro el contraste entre la versión que escoge la productora de Pixar para la banda sonora de su película, sin duda la menos ideologizada de todas, pues el resultado es una canción de amor de tipo bastante estandarizado, animada, además, por la puesta en escena con toques cómicos; y la versión de Depedro, la más ideologizada de todas en el sentido estricto, pues incluye la estrofa «Si ves a ricos que ríen», que no encontramos en ninguna otra versión, ni tampoco en el *Cancionero Folklórico de México* ni en la compilación de Rodríguez Marín, y llama la atención por su lejanía con el tema principal, aunque sí establece una relación con el resto de la estrofa, por contraste: la risa de los ricos se opone al llanto de los pobres —esta vez no por amor, precisamente—.

Otras cuestiones ideológicas que pueden surgir al hilo de la lectura de estrofas sueltas son la cuestión del racismo, claramente presente en la estrofa que comienza varias de las versiones: «Todos me dicen el negro». El hecho de que el hablante tenga que justificarse —recuérdese la función de la anadiplosis—, con la adversativa «pero cariñoso», tiene que hacernos pensar sobre todos los estereotipos negativos que rodean a la figura del negro. Curiosamente, en la canción, la explicación que da el hablante refuerza otro de los tópicos asociados con el mundo de los negros: «picante pero sabroso».

El tema del colonialismo aparece apuntado ligeramente en la versión de Chavela Vargas al introducir la estrofa de «La luna es una mujer». Aunque se trata, como hemos visto, de una estrofa que procede del pasodoble de una revista española, sin embargo, al ser cantada en una canción popular mexicana y por una artista mexicana, la estrofa adquiere un sentido nuevo, lo que nos debe llevar a reflexionar sobre cómo un mismo texto puede tener una u otra interpretación dependiendo del contexto en que se use y quién lo enuncie. Aquí la historia de amor entre la luna-mujer-América y el hombre-sol-España se puede trasponer a la historia de la conquista y la colonización.

Incluso en las opciones estéticas que elige cada intérprete para escenificar su versión encontramos motivos de reflexión ideológica. Compararemos el decorado minimalista de Rosalía, que, además, canta solo dos estrofas, con el contexto más sofisticado, e incluso teatral, de Depedro y

lo pondremos de nuevo en relación con la necesidad de transmitir un mensaje concreto y en qué medida eso contribuye a atenuar o reforzar el mensaje combativo explícito en Depedro. Coinciden ambos en elegir una puesta en escena metarrepresentacional —se centran en el acto de la grabación— y en la fusión de estilos —canción popular y flamenco—. Se trata, sin duda, de características de la posmodernidad, que podemos discutir con los alumnos, en la línea que señala Triviño Cabrera de la necesidad de «concebir la cultura popular como una pedagogía que nos conduce hacia la deconstrucción y hacia el pensamiento crítico de nuestra sociedad postmoderna» (Triviño Cabrera, 2017: 497-498).

4. CONCLUSIONES

Se ha intentado mostrar cómo la música popular puede ser un instrumento eficaz para hacer que los alumnos reflexionen sobre las características de la poesía y se familiaricen con ella, con sus procedimientos, sus códigos y su manera de significar. Al utilizar un medio al que están más acostumbrados, como la música, y hacerles ver que las letras de las canciones no son, en esencia —aunque muchas veces sí en calidad—, distintas de la poesía los adolescentes pueden sentirse más motivados para acercarse al discurso lírico.

La elección de una canción como «La Llorona», puesta de actualidad por varias versiones que pueden interesar a los jóvenes, sirve de puente entre el imaginario cultural de profesores y alumnos, y además nos permite trabajar con un texto que ejemplifica de modo muy evidente el tipo de transmisión tradicional.

El modelo de análisis que aquí se propone agrupa las posibles actividades que se pueden llevar a cabo en el aula en torno a cuatro ejes que abarcan los distintos niveles de significación de la poesía en cuanto discurso: su manera de transmisión, lo que nos permite reflexionar sobre la tradición; su contenido semántico, que nos permite explorar el modo eminentemente simbólico de significación de la poesía; su estructura formal, que pone de manifiesto la importancia de la elaboración lingüística para transmitir efectos estéticos; y su carácter ideológico, que abre la puerta a trabajar transversalmente cuestiones de valores para identificar y combatir estereotipos e ideas recibidas pensando en una educación en la que el

estudiante tenga que «asumir riesgos, pensar de forma crítica, resistir formas de opresión e identificar el vínculo entre aprendizaje y cambio social» (Bruña Bragado, 2017: 74).

REFERENCIAS

- Arechabala, M. V. (2016). La huella de la Diosa en lo popular. ‘La Llorona’ mexicana. *Trama y fondo: revista de cultura* 41, 59-68.
- Bécquer, G. A. (1989). *Rimas*. Ed. Russell P. Sebold. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bordons, G. (2012). Poesia, música i escola: un triangle sonor. *Temps de educació* 42, 11-13.
- Bruña Bragado, M. J. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil. Guía libertaria de lecturas para niños*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, P. C. y C. Sánchez Ortiz (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, P. C. y Á. L. Luján (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cid, J. A. (1995). El romancero oral hispánico: una poética de la variación. En J. M. Díez Borque (ed.), *Culturas en la edad de oro*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 45-82.
- Crakoli (2018). *Rozalén y Marisa Valle Roso – La Llorona*. <https://www.youtube.com/watch?v=6HGYoIIXbHk>
- Cristóbal Hornillos, R. (2016). *Diez canciones actuales para conectar con los clásicos literarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Depedro (2018). *Depedro – Llorona feat. Fuel Fandango (Videoclip Oficial)*. <https://www.youtube.com/watch?v=nVQ-aAwSwd4>
- DisneyMusicVEVO (2020). *Alanna Ubach, Antonio Sol - La Llorona (From «Coco»/Sing-Along)*. <https://www.youtube.com/watch?v=hAYUQ1ltJj0>
- Encabo, E. e I. Matía Polo (eds.) (2020). *Copla, Ideología y Poder*. Madrid: Dykison.
- Frenk, M. (1975). Prólogo. En *Cancionero folklórico de México*. México D.F.: El Colegio de México, pp. xv-xlvi.

- García Lorca, F. (1996). *Obras completas*. Vol. 1. Ed. por M. García-Posada. Barcelona: Círculo de Lectores.
- García Rodríguez, J. (2017). Hacia la necesaria integración de la canción de autor en el sistema poético español del último tercio del siglo XX: propuestas teóricas y metodológicas. *Dirāsāt Hispānicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos* 4, 127-136.
- Gil García, B. (2017). *Canciones de flores*. Valladolid: Fundación Joaquín Díaz.
http://archivos.funjdiaz.net/digitales/bonifaciogil/bgg2017_canciones_de_flores.pdf
- Gonzalez Manrique, M. J. (2013). El «estigma de Eva» en la leyenda mexicana «La llorona». *Revista de Antropología Experimental* 13, 541-556.
- González Zavala, T. (2013). Renovación o muerte por acción de la Llorona. En C. Rovira y E. Valero Juan (eds.), *Mito, palabra e historia en la tradición literaria latinoamericana*. Madrid: Iberoamericana, pp. 197-211.
- Hernández, M. (1992). *Obra completa*. Vol. I. Poesía. Ed. por A. Sánchez Vidal y J. C. Rovira. Espasa-Calpe.
- Íñiguez, M. (2007). La Llorona, la Malinche y la mujer chicana de hoy. Cuando ceda el llanto. *Acciones e investigaciones sociales* 24, 151-172.
- Lafourcade, Natalia (2018). *La Llorona (En Mano de Los Macorinos) (Cover Audio) ft. Los Macorinos*.
<https://www.youtube.com/watch?v=Pz1w-HNglAU>
- Martos García, A. y A. Martos García (2015). Nuevas lecturas de La Llorona: Imaginarios, identidad y discurso parabólico. *Universum* 30(2), 179-195.
- MaryOmikron (2012). *La Llorona Chavela Vargas* [video]
<https://www.youtube.com/watch?v=9KvtdCOIdWA>
- Miguel Martínez, E. de (2008). *Joaquín Sabina. Concierto privado*. Madrid: Visor.
- Operación Triunfo Oficial (2018). «La Llorona» - ALBA | Gala 6 | OT 2018.
<https://www.youtube.com/watch?v=hrpWRTC692o>
- Pelegrín, A. (1984). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.

- Riffaterre, M. (2017). La ilusión referencial. *Revista Co-herencia* 14(27), 13-37.
- Rodríguez Marín, F. (ed.) (1882). *Cantos populares españoles*. Sevilla: Francisco Álvarez y Cía.
- Rosalía (2020). *Rosalía - La Llorona (live)*.
https://www.youtube.com/watch?v=p_kbOEg_zPg
- Tono y Llovet (1946). *Luna de España*. [S. l.]: R. de Llano.
- Triviño Cabrera, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones Feministas* 8(2), 493-514.
- VV. AA. (2017). *Coco. Original Motion Picture Soundtrack*. Walt Disney Records.