



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de la Lengua y la Literatura

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

EL LUNFARDO EN LAS LETRAS DE LOS TANGOS Y SU INCIDENCIA
EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE ARGENTINA

Doctoranda: Mariagrazia Panagia

Director: Juan de Dios Villanueva Roa

Granada, 1 de julio de 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: MariaGrazia Panagia
ISBN: 978-84-1117-911-9
URI: <https://hdl.handle.net/10481/82539>

La doctoranda / The doctoral candidate: **Mariagrazia Panagia** y el director de la tesis / and the thesis supervisor: **Juan de Dios Villaueva Roa**

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Granada, 1 de julio de 2022

Dr. Juan de Dios Villanueva Roa

Mariagrazia Panagia

Director de la tesis / Thesis supervisor

Doctoranda / Doctoral candidate

Agradecimientos (Un viaje al revés)

Cuando supe que me habían otorgado un doctorado, una de las primeras cosas que pensé fue que iba a tener el tiempo y la oportunidad de viajar. Con toda seguridad a España, y después, quizás a Buenos Aires, dado que ya tenía una idea de lo que podía ser el tema de mi tesis. Y después, quién sabe, a otros países también.

Menuda sorpresa me llevaría con el confinamiento y todo lo que pasó a partir del febrero de 2020. Pero, a la vez, ese fue el comienzo, para mí, de un periodo sinceramente especial, un periodo en el que escribir la tesis fue, prácticamente, mi principal entretenimiento y mi gran ventana a lo exterior. Pude viajar a través de las letras de tango, de las vidas de sus autores, conocer a poetas como Alorsa, o como Luis Alposta, que me desveló mundos sobre personajes extraordinarios para mí desconocidos, que se abrían como cajas chinas en sus “Mosaicos porteños”.

Pude conocer a personas extraordinarias como Oscar Conde, que siempre tenía una respuesta a mis dudas sobre el lunfardo pero, sobre todo, tener una presencia constante, la de Juan de Dios Villanueva Roa, excepcional mentor y guía, ya desde el principio.

Así, mi viaje al extranjero se convierte, poco a poco, en un viaje sin límites espaciales, tan rico y variado como lo puede ser la vida misma, desvelándome partes desconocidas de mí misma y joyas no muy evidentes a un primer vistazo, un poco escondidas, pero por eso, quizás, más preciosas y convirtiéndose, finalmente, en un viaje no hacia afuera, sino en un viaje al revés.

A mi Director de Tesis, Juan de Dios Villanueva Roa, el profesor simplemente perfecto para mí.

A Oscar Conde, la eminencia del lunfardo siempre disponible más allá del océano.

A Nichiren Daishonin, por proveerme con una filosofía de vida.

A cada una de las personas con la que me he relacionado durante todo este trabajo.

A la vida, tan efímera, tan impalpable. Un soplo, un mordisco de algodón de azúcar.

A la Música, que nos une todos, sin barreras de tiempo, espacio, nacionalidades e idiomas.

A mi hermano, a mi familia, a los afectos ocultos.

Resumen

Con el presente trabajo hemos pretendido analizar el impacto del empleo de la música y, concretamente, de las canciones de tango, en el aula de español como lengua extranjera, con el objetivo de mejorar las competencias lingüística e intercultural, así como proponer un modelo educativo alternativo que involucre al alumnado y fomente su motivación.

La propuesta se asienta en principios constructivistas, partiendo de la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, taxonomía de Bloom y aprendizaje emocional. La intervención didáctica se enmarca en el enfoque comunicativo y aprendizaje basado en tareas con una orientación al aprendizaje significativo, cooperativo e intercultural. El tema de la cultura ha tenido particular relevancia en nuestra tesis partiendo del concepto de que a través de la lengua se construye la identidad sociocultural, habiendo dejado de ser la lengua un mero sistema de elementos lingüísticos, sino también de identidad, concepto fundamental en el estudio del habla argentina y del lunfardo.

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos nos hemos servido de la metodología mixta, partiendo de datos cuantitativos y siguiendo posteriormente con la interpretación de dichos datos de forma cualitativa, con el fin, tras el análisis, de poder diseñar una estrategia didáctica en el aprendizaje del español.

La introducción de diferentes métodos tiene como objetivo completar la explicación del problema y aportar las informaciones sobre los aspectos lingüísticos, conocimientos socioculturales, aspectos emocionales, motivación, cooperación, creatividad.

Los resultados obtenidos desvelan que el alumnado ha mejorado de manera significativa su competencia léxica e intercultural, motivación intrínseca e integradora, motivación para aprender español, actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE y actitud hacia la cultura hispana.

El estudio confirma que la enseñanza de ELE a través de la escucha de canciones de tango ayuda a desarrollar distintas competencias y habilidades en el alumnado; asimismo, muestra la viabilidad de su aplicación e incorporación en el aula de español y el valor educativo que posee esta herramienta para los alumnos.

Palabras clave:

Lunfardo; Tango; Español como Lengua Extranjera; Argentina; Canción.

Abstract

The aim of the present study is to analyse the impact of the use of music, specifically tango songs, in the Spanish as a Foreign Language classroom, with the aim of improving linguistic and intercultural competences, as well as to propose an alternative educational model that involves students and encourages their motivation.

The proposal is based on constructivist principles, based on Ausubel's theory of meaningful learning, Bloom's taxonomy and emotional learning. The didactic project fits in the communicative approach and task-based learning with an orientation towards meaningful, cooperative and intercultural learning. The issue of culture has been of particular relevance in our thesis, based on the concept that language is used to construct socio-cultural identity, and that language is no longer merely a system of linguistic elements, but also a system of identity, a fundamental concept in the study of Argentine speech and lunfardo.

In order to achieve the proposed objectives, we have used a mixed methodology, starting with quantitative data and then interpreting these data qualitatively, in order to be able, after analysis, to design a didactic strategy for learning Spanish.

The introduction of different methods aims to complete the explanation of the problem and to provide information on linguistic aspects, socio-cultural knowledge, emotional aspects, motivation, cooperation and creativity.

The results obtained reveal that students have significantly improved their lexical and intercultural competence, intrinsic and integrative motivation, motivation to learn Spanish. Their attitude towards themselves as learners of Spanish as a Foreign Language and attitude towards Hispanic culture also improved significantly.

The study confirms that teaching ELE (Español lengua extranjera) through listening to tango songs helps to develop different competences and skills in students; it also shows the feasibility of its application and incorporation in the Spanish classroom and the educational value of this tool for students.

Key words: Lunfardo; Tango; English as a Foreign Language; Argentina; Song.

Abstract

L'obiettivo di questo articolo è analizzare l'impatto dell'uso della musica, in particolare delle canzoni di tango, nella classe di spagnolo come lingua straniera, con l'obiettivo di migliorare le competenze linguistiche e interculturali, nonché di proporre un modello educativo alternativo che coinvolga gli studenti e ne incentivi la motivazione.

La proposta si basa su principi costruttivisti, fondati sulla teoria dell'apprendimento significativo di Ausubel, sulla tassonomia di Bloom e sull'apprendimento emotivo. Il percorso didattico è improntato su un approccio comunicativo e sull'apprendimento basato sul compito (task-based learning), con un orientamento verso l'apprendimento significativo, cooperativo e interculturale. L'aspetto culturale è stato di particolare rilevanza nella nostra tesi, essendoci basati sul concetto che la lingua viene utilizzata per costruire l'identità socio-culturale e che non è più solo un sistema di elementi linguistici, ma anche di identità, concetto fondamentale nello studio dello spagnolo parlato in Argentina e del lunfardo.

Per raggiungere gli obiettivi proposti, abbiamo utilizzato una metodologia mista, partendo da dati quantitativi e interpretando poi questi dati qualitativamente, per essere in grado, dopo l'analisi, di progettare una strategia didattica per l'apprendimento della lingua spagnola.

L'introduzione di diversi metodi mira a completare la spiegazione del problema e a fornire informazioni su aspetti linguistici, conoscenze socioculturali, aspetti emotivi, motivazione, cooperazione e creatività.

I risultati ottenuti rivelano che gli studenti hanno migliorato significativamente la loro competenza lessicale e interculturale, la motivazione intrinseca e integrativa, la motivazione all'apprendimento dello spagnolo, l'atteggiamento verso se stessi come studenti di spagnolo come lingua straniera e verso la cultura ispanica.

Lo studio conferma che l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera attraverso l'ascolto di canzoni di tango, aiuta a sviluppare diverse competenze e abilità negli studenti; mostra inoltre la fattibilità della sua applicazione e integrazione nelle classi di spagnolo e il valore educativo di questo strumento per gli studenti.

Parole chiave

Lunfardo; Tango; Spagnolo come Lingua Straniera; Argentina; Canzone.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.	
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Justificación de la investigación.....	14
2. Problema de investigación.....	19
3. Preguntas de investigación.....	21
CAPÍTULO II.	
REVISIÓN DE LITERATURA O MARCO TEÓRICO	
1. La didáctica y la enseñanza.....	24
1.1. Etimología y breve visión histórica de la Didáctica.....	24
1.2. Métodos alternativos de enseñanza.....	27
2. La didáctica y la enseñanza de la lengua y la literatura.....	34
2.1. La enseñanza de la lengua y de la literatura española como segunda lengua o lengua extranjera.....	36
2.1.1. Las primeras corrientes metodológicas: el método de gramática-traducción, el método natural, el método directo y el movimiento de reforma.....	39
2.1.2. Desde los años 30 hasta los 60: los métodos del enfoque oral,el método situacional, audiovisual y el método audiolingüístico.....	40
2.1.3. Los métodos a partir de los años 60.....	41
2.1.3.1. La respuesta física total.....	41
2.1.3.2. La vía silenciosa.....	41
2.1.3.3. El enfoque natural.....	42
2.1.3.4. La sugestopedia.....	43
2.1.3.5. El aprendizaje comunitario.....	43
2.1.3.6. El lenguaje integral.....	44
2.1.4. Métodos comunicativos recientes.....	45
2.1.4.1. El enfoque comunicativo.....	46
2.1.4.2. El aprendizaje basado en tareas.....	49
2.1.5. El aprendizaje intercultural.....	51
2.1.6. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE o CLIL).....	53
2.1.6.1. Programas AICLE en Europa y objetivos.....	54
2.1.6.2. Metodología AICLE.....	55
2.1.6.3. Principios teóricos de AICLE.....	57

3. Teorías del aprendizaje	59
3.1. El conductismo.....	60
3.2. Cognitivismo.....	61
3.3. Constructivismo.....	64
3.3.1. El aprendizaje significativo.....	68
3.3.2. Otras perspectivas de aprendizaje significativo.....	70
3.3.3. El método interaccionista – social de Gowin y humanista de Novak.....	70
3.3.4. Taxonomía de Bloom e implicaciones posteriores.....	71
3.3.5. Teorías neuroeducativas y educación emocional.....	73
4. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras	76
4.1. Ambientalistas o contextualistas.....	76
4.2. Teorías innatistas.....	77
4.3. Las teorías interaccionistas.....	78
5. La motivación	81
5.1. Estudios sobre el concepto de motivación en la historia.....	82
5.2. Motivación y aprendizaje de una lengua.....	83
5.3. Metodología.....	85
5.4. Métodos de enseñanza en la clase de español como lengua extranjera.....	87
5.5. Estrategias de aprendizaje en ELE.....	87
5.6. La enseñanza mediante tareas.....	89
5.7. Papel del profesor y del alumno.....	89
5.8. El error en la clase de idiomas y su tratamiento.....	91
6. La cultura	92
6.1. Hacia una definición práctica de cultura para la didáctica de ELE.....	92
6.2. Lengua y cultura: una relación indisoluble.....	94
6.3. La competencia intercultural.....	95
6.4. El tratamiento de la cultura y de la competencia cultural en los documentos de referencia ...	96
7. La música	97
7.1. Orígenes de la música e influencia en el ser humano.....	97
7.2. El mito de Orfeo.....	101
7.3. La música desde la Edad Media hasta el siglo XIX.....	103
7.4. Siglo XX.....	104
7.5. La musicoterapia.....	105
7.6. El método Tomatis.....	107
7.7. La Biodanza.....	111
7.8. Estudios científicos recientes: la música y sus efectos sobre los adolescentes y los adultos.....	114

8. De la migración al lunfardo y al tango	116
8.1. Migración que se produjo en Argentina a finales del siglo XIX.....	116
8.1.1. Política migratoria y estrategias de desarrollo	116
8.1.2. La inmigración subsidiada	116
8.1.3. Factores que pueden haber contribuido a los procesos migratorios.....	118
8.1.4. La inmigración europea y la historia de Argentina	119
8.1.5. Las grandes oleadas de migración	120
8.1.6. Las viviendas en buenos Aires.....	121
8.1.7. Cambios sociales.....	123
8.2. Cómo nació el lunfardo y su incorporación en la lengua escrita	123
8.2.1. El panorama demográfico.....	123
8.2.2. El lunfardo, una acumulación de préstamos	125
8.2.3. El italiano	126
8.2.4. El cocoliche	127
8.2.5. El furbesco.....	128
8.2.6. Las lenguas ibéricas.....	129
8.2.7. La lengua francesa y el argot.....	131
8.2.8. Anglicismos.....	132
8.2.9. Africanismos	132
8.2.10. Las lenguas originarias de América.....	133
8.2.11. El vesre	134
8.2.12. Origen del término “lunfardo”	135
8.2.13. El lunfardo: ¿un habla de los delincuentes o un habla popular de Argentina?	138
8.2.14. Incorporación del lunfardo en la lengua escrita y en la letra de tango	139
8.2.14.1. Aparición del lunfardo en la prosa y en el teatro.....	139
8.2.14.2. El lunfardo en la letra de tango.....	143
8.2.14.3. “Mi noche triste”, de Pascual Contursi.....	147
8.3. Orígenes del tango y su consagración.....	151
8.3.1. Contexto histórico de 1850 a 1880.....	151
8.3.2. Área geográfica	152
8.3.3. Origen de la palabra tango.....	152
8.3.4. Las raíces afrorioplatenses	152
8.3.5. El gaucho, la inmigración desde el interior	153
8.3.6. Fusión de varios bailes	155
8.3.7. El periodo transicional 1870-1880: el conventillo como crisol.....	158
8.3.8. Lugares de reunión y diversión	160
8.3.9. La música	162

8.3.10. La consagración del tango: de 1890 a 1930. Primeros cambios.....	164
8.3.11. París.....	164
8.3.12. Los instrumentos.....	167
8.3.13. El tango canción. Carlos Gardel.....	167
8.3.14. El tango y la radio.....	169
8.3.15. El tango y el cine mudo.....	169
8.3.16. Hacia reglamentaciones más estrictas.....	169
8.3.17. La proscripción de 1943 y la censura de las letras de tango.....	172
8.3.18. Llega el fin de la prohibición.....	180
8.3.19. El tango, Patrimonio de la Humanidad.....	181

CAPÍTULO III.

MARCO APLICATIVO

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción.....	182
2. Metodología de la investigación.....	182
2.1. Enfoque cuantitativo.....	183
2.2. Enfoque cualitativo.....	183
2.3. Enfoque mixto.....	184
3. Diseño de la investigación con un enfoque mixto.....	185
3.1. Planificación de procedimientos de métodos mixtos.....	186
3.2. Estrategias alternativas y modelos visuales de métodos mixtos.....	187
3.3. Enfoque mixto, explicativo secuencial de la presente investigación.....	189
3.4. Población y muestra.....	190
4. Instrumentos de recogida de datos.....	191
4.1. Cuestionario: su construcción, validación y fiabilidad.....	192
4.1.1. Su construcción.....	192
4.1.2. Validación del Cuestionario por juicio de expertos.....	192
4.1.3. Cuestionario.....	193
4.1.4. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario.....	195
4.1.5. Conclusión referida a las informaciones extraídas del cuestionario.....	201
5. Diccionario de términos lunfardos en una selección de tangos entre 1917 y 2019.....	201
5.1. Elaboración de un diccionario.....	201
5.2. Diccionarios de lunfardo.....	203
5.3. Nuestro diccionario de lunfardo.....	207
5.4. Diccionarios consultados.....	209

6. Aplicación metodológica en la investigación	210
6.1. Introducción	210
6.2. Diseño de la investigación. Temporalización y otros aspectos	210
6.3. Población y muestra	211
6.4. Variables.....	212
6.4.1. Variables independientes	212
6.4.2. Variables dependientes	214
6.5. Instrumentos de la investigación: Cuestionario, textos de tango, diccionario.....	215
6.5.1. Tangos y letras	215
Tangos tradicionales: el tango canción (1917-1956)	215
Los temas.....	215
Títulos de los tangos.....	218
A.-Tangos tradicionales: el tango canción (1917-1956).....	218
B.-Tangos de los años 60.....	218
Decadencia del tango: años 60.....	218
Influencia del rock y otras corrientes musicales	218
Astor Piazzolla y Horacio Ferrer, la vanguardia.....	219
C.-Tangos de los años 70. 80, 90.....	219
Los años 70 y 80.....	219
El renacimiento del tango, los años 80	219
Los años 90.....	219
D.-Tangos de los años 2000	219
La vuelta definitiva del tango	219
Lazos entre tango clásico y tango actual	219
Temas del tango actual.....	219
Fichas y letras de los tangos	220
➤ MI NOCHE TRISTE.....	220
➤ EL BULÍN DE LA CALLE AYACUCHO.....	223
➤ EL CIRUJA	227
➤ UNO Y UNO.....	231
➤ BARAJANDO.....	235
➤ MALA ENTRAÑA	239
➤ YIRA, YIRA	243
➤ VENTARRÓN	247
➤ CAMBALACHE.....	251
➤ LAS CUARENTA	255
➤ MANDRIA.....	258

➤ CARTÓN JUNAO	261
➤ BIEN PULENTA	267
➤ UN BAILE A BENEFICIO (La podrida)	270
➤ AMARROTO	275
➤ BALADA PARA UN LOCO	281
➤ CUARTETAS PARA UN AHORCADO	288
➤ SONETO CON BRONCA	289
➤ A LO MEGATA.....	292
➤ HOY POR HOY	294
➤ PERFIL BAJO	297
➤ TANGO NEGRO	299
➤ TOCÁ TANGÓ.....	301
➤ DÁRSENA SUR	308
➤ NI OLVIDO NI PERDÓN	311
➤ EL HIJO DEL DIPUTADO	314
➤ BUENOS DÍAS BUENOS AIRES	317
➤ SOY DEL RÍO DE LA PLATA.....	320
➤ UN CHABÓN JAILAIFE	323
➤ LA PESADILLA.....	326
➤ EZEIZA	328
➤ EL YUTA LORENZO	331
➤ QUEDÉ MANIJA	334
➤ MI INVOLUCIÓN	336
➤ LIMPIAVIDRIOS	338
➤ ME DIJERON	341
➤ EL CHORRO DE LA ESQUINA	342
➤ ES IGUAL = SE IGUAL	345
➤ VUELVE EL TANGO.....	349
6.5.2. Diccionario de lunfardo	
Aproximación a un diccionario de lunfardo en letras de tango desde 1917	
hasta 2019.....	354
6.6. Análisis de los datos.....	389
6.6.1. Análisis de los resultados. Errores	389
6.6.2. Análisis de los resultados. Aciertos	400
6.7. Actividades.....	403
6.7.1. Unidad didáctica 1	404
6.7.2. Unidad didáctica 2	413

6.7.3. Unidad didáctica 3	424
6.7.4. Unidad didáctica 4	433
6.8. Autoevaluación.....	441
6.9. Aplicaciones didácticas	442
6.10 Análisis de resultados	444
CAPÍTULO IV.	
CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES	
1. Discusión y conclusiones	445
2. Límites de estudio y perspectivas	451
3. Propuestas de futuro	452
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	454
WEBGRAFÍA	
Fotos e imágenes	482
Enlaces de canciones de tango	484
ANEXOS	
Examen alumno 1 – Unidad didáctica 2.....	491
Examen alumno 2 – Unidad didáctica 3.....	502
Examen alumno 3 – Unidad didáctica 4.....	512
Documento Excel Errores	522
Documento Excel Aciertos.....	523

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Preguntas fundamentales y elementos que constituyen el ámbito de la didáctica.....	27
Tabla 2. Composición de las nacionalidades de los inmigrados (1871-1914)	124
Tabla 3. Población juvenil en edades comprendidas entre los 15 y 29 años	125
Tabla 4. Presos en la cárcel Penitenciaria Nacional en 1902	129
Tabla 5. Perfil de los sujetos de la investigación: nacionalidad, sexo, edad, aprendizaje formal de español, apreciación propia del nivel de español, apreciación propia del conocimiento de la cultura argentina	195
Tabla 6. Perfil de los sujetos de la investigación: estancia en otros países, cursos de español, conocimiento del lunfardo	196
Tabla 7. Perfil de los sujetos de la investigación: propio país, Argentina.....	197
Tabla 8. Perfil de los sujetos de la investigación: lengua materna, lengua española	198
Tabla 9. Perfil de los sujetos de la investigación: ¿te gusta el tango? ¿quéopinas de esta música?	199
Tabla 10. Perfil de los sujetos de la investigación: ¿qué sabes del lunfardo?	200

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se encuadra en el ámbito de la investigación en la Didáctica de la Lengua y concretamente analiza el impacto que tiene el empleo de canciones de tango en la clase de español como segunda lengua, con el objetivo de mejorar la competencia lingüística e intercultural y proporcionar al profesor de español nuevas herramientas para motivar a los alumnos en la clase. Para presentar la investigación, se exponen los apartados que la constituyen y una breve descripción de cada uno de ellos.

La tesis consta de cuatro capítulos, que constituyen los distintos momentos de nuestra investigación: el Capítulo I corresponde al planteamiento de la investigación y empieza con la justificación de la misma, en la que destacan las motivaciones e intereses personales para llevar a cabo el estudio, así como la relevancia académica de la investigación. A continuación, se identifica el problema de la investigación en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera. Para alcanzar un intercambio comunicativo eficaz y sin malentendidos, el componente sociocultural es fundamental (Merino, 2005). En el caso del español, en América Latina, aparte las diferencias de pronunciación, de morfología, de léxico, hay que tener en cuenta, por lo que se refiere a Argentina, todas las aportaciones del lunfardo, “un habla popular detrás de la cual hay un simbólico único e intransferible” (Conde, 2011b, p. 489). La intención de profundizar en la lengua española a través de nuevas herramientas nos han suscitado una serie de preguntas de investigación basadas en si se puede aprender español utilizando el vocabulario lunfardo y escuchando canciones de tango, y si podemos elaborar un diccionario de términos lunfardos que aparezcan en las letras de tangos que sean motivadores para nuestros alumnos. Estas preguntas servirán para establecer los objetivos de nuestro estudio: estudiar la presencia del lunfardo en los tangos, realizar un diccionario de estos términos, proporcionar herramientas alternativas válidas a los profesores de español.

Se ha dedicado el Capítulo II a la revisión de la literatura o marco teórico, y está compuesto por siete subcapítulos. En el primero nos aproximamos al contexto de la investigación, es decir a la didáctica y la enseñanza en general, y presentamos los métodos alternativos de enseñanza. El segundo subcapítulo se enfoca, en primer lugar, a la didáctica y la enseñanza de la lengua y de la literatura, y, en segundo lugar, nos centramos en la didáctica del español como lengua extranjera en la que se encuadra nuestra propuesta didáctica. En esta parte, repasamos la evolución de los principales métodos a partir de las primeras corrientes metodológicas, para focalizarnos en los enfoques, métodos y planteamientos en los que se basa o con los que se solapa la propuesta, como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje intercultural y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).

A continuación, se trata el tema de las teorías de aprendizaje más relevantes reunidas en tres enfoques (conductista, cognitivista y constructivista). El breve recorrido por estas corrientes nos dirigirá a las teorías esenciales del presente trabajo, que descansan en los planteamientos cognitivistas y constructivistas, y a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y sus colaboradores, al modelo interaccionista, a la taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores y a las teorías neuroeducativas.

En el subcapítulo 3 repasamos brevemente las teorías de adquisición de lenguas extranjeras, dividiéndolas en tres bloques (teorías ambientalistas, innatistas e interaccionistas), así como también acercamos la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos que constituye un avance y maduración en este ámbito y se vincula con otros campos de investigación de lenguas extranjeras, en concreto con el ámbito de la motivación en segundas lenguas.

El propósito del subcapítulo 4 es presentar el concepto de la motivación desde la perspectiva del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y concretamente en la clase de

español. Para conseguir este fin, comenzamos por la revisión de las teorías fundamentales que más impacto han tenido en la investigación, como Deci y Ryan (1985), Pintrich y de Groot (1990), y los modelos teóricos de la motivación en el contexto educativo y en el campo de lenguas extranjeras.

El subcapítulo cinco introduce el tema de la cultura con una revisión de las teorías fundamentales, para afirmar con Díaz (2004) que la lengua ha dejado de ser solo un sistema de elementos lingüísticos, sino también una marca de identidad para cada grupo y cada individuo, concepto fundamental en el estudio del lunfardo. De hecho, a través de la lengua se construye la identidad sociocultural. En suma, el lenguaje es un elemento esencial de la cultura y es muy importante que el estudiante esté motivado por conocer la otra cultura mostrando empatía y tenga curiosidad por los elementos que forman parte de la cultura.

El subcapítulo seis introduce el tema de la música, algo consustancial al ser humano, como ha demostrado la antropología. Presentamos un breve *excursus* sobre los orígenes de la música y la influencia en la persona a lo largo de los siglos, pasando por el mito de Orfeo, cargado de simbolismo, que usó el poder de la música como fuerza de transformación y que poseía el poder hechizante para penetrar en la sensibilidad de hombres y mujeres. A continuación, presentamos brevemente la Musicoterapia, el método Tomatis y la Biodanza, que basan sus teorías en las cualidades terapéuticas de la música. Referimos también estudios científicos recientes sobre los efectos benéficos de la música.

El subcapítulo siete va referido a la migración que se produjo en Argentina a finales del siglo XIX, que contribuyó al cambio lingüístico y al nacimiento del lunfardo, que se puede considerar un corpus de palabras y expresiones, formado en su origen en un alto porcentaje por una acumulación de préstamos, términos llevados a Argentina por la inmigración europea, sobre todo la italiana y la española, pero también de la migración interna y de lenguas aborígenes. También se refiere a cómo estos términos, originariamente

utilizados solamente en los arrabales, en los suburbios, donde vivían los inmigrantes, fueron incorporados al sainete, al teatro, y después a las letras de tango y, gracias a esto, empezaron a difundirse en el lenguaje popular y en el resto del país. De ahí pasamos a exponer los orígenes del tango en los conventillos y, poco a poco, su difusión a las clases altas, la siguiente censura de la utilización del lunfardo a partir de 1943 y, años después, la desaparición de las prohibiciones.

Se ha dedicado el Capítulo III al diseño y desarrollo de la investigación. El primer subcapítulo es la Introducción. En el segundo nos referimos a los aspectos teóricos relacionados con el contexto metodológico de la investigación en la didáctica de la lengua y a los enfoques metodológicos más comunes existentes en la investigación social, cuantitativos y cualitativos. Estos subcapítulos iniciales nos sirven para contextualizar la propuesta didáctica y encuadrarla en la metodología mixta en el subcapítulo tres, en el que hemos tratado el diseño de la investigación con un enfoque mixto y también población y muestra. En el subcapítulo cuatro hemos tratado los instrumentos de recogida de datos, la construcción, la validación y la fiabilidad del cuestionario. A continuación hemos incluido el cuestionario. En el subcapítulo cinco, después de tratar el tema de la elaboración de un diccionario en general, presentar los diccionarios de lunfardo desde el primer testimonio de 1878 hasta el más reciente de 2004, describimos nuestro diccionario de términos lunfardos en una selección de tangos entre 1917 y 2019. Se ha dedicado el subcapítulo seis a la Aplicación metodológica en la investigación. El primer subcapítulo es la Introducción. En el segundo se describe el trabajo de investigación en sus tres partes: contextual, experimental y evaluadora, la tabla de temporalización, la población y muestra, las variables independientes y dependientes. A continuación se presentan los instrumentos de la investigación, además del cuestionario que se ha visto antes, se presentan 37 textos de tango divididos en tradicionales, de 1917 a 1956, tangos de los años 60, de los años 70, 80 y 90 y tangos de los años 2000 y sus temas. Al final

de cada tango hay un glosario con la traducción de los argentinismos y de los términos lunfardos, especificando cuáles siguen utilizándose hoy en día. A continuación se presenta el diccionario de lunfardo. Después ofrecemos el análisis de los datos, las actividades propuestas en el aula y el autoevaluación.

El Capítulo IV recoge los resultados; además, muestra las conclusiones, las limitaciones encontradas en el desarrollo del trabajo y las implicaciones en cuanto a las líneas de acción futura.

La tesis se cierra con las Referencias bibliográficas consultadas y con los anexos que incluyen la información complementaria a nuestro estudio que recogen el documento único de los errores, divididos en errores semánticos, sintácticos, de ortografía y el documento único de los aciertos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación de la Investigación

Hay varias razones que nos han llevado a investigar sobre este tema, el lunfardo, el tango y sus letras. Una razón nace de la experiencia personal como profesora de español a chicos de 13 a 18 años. Consideramos el español una asignatura privilegiada con respecto a otras, dado que los chicos en el instituto en Italia, en general, la estudian con mucho gusto pero, a pesar de eso, sabemos que el proceso de aprendizaje también pasa por momentos de cansancio, por varias razones, y por eso hay que encontrar nuevas formas para alimentar la motivación de los estudiantes. Por eso hemos investigado sobre la posibilidad de motivar a los alumnos de español a partir de las letras de los tangos para encontrar algo que constituyese una alternativa válida y eficaz a la enseñanza tradicional, para activar la clase y mantener su atención. Nos pareció que la música y las letras de los tangos pudiesen recoger todas estas características.

Muchos estudios reconocen los efectos benéficos de la música. La influencia que la música ejerce sobre los adolescentes es evidente. Uno de los aspectos más interesante es el aspecto socializador, que permite relacionarse con los demás, compartiendo actividades, temas de conversación, etc. Es una buena oportunidad de aflojar las tensiones, las preocupaciones y las tristezas. Como afirma Monleón (2010) ha sido evidenciado experimentalmente que la música mejora el funcionamiento del cerebro, enriquece el proceso sensorial y cognitivo y estimula la creatividad y la motivación. Además, la música facilita el establecimiento y el mantenimiento de las relaciones para todos los seres humanos.

Este trabajo, de hecho, pretende ahondar en las posibilidades didácticas que ofrecen

otras disciplinas artísticas, en este caso la música que tiene una fuerte incidencia social, para desarrollar la competencia gramatical de los alumnos, potenciar su capacidad expresiva y favorecer su motivación.

Nos hemos referido a los conceptos de significatividad de Ausubel (1968, 2000, 2002) que proponen relacionar el contenido nuevo de manera no arbitraria (razonable, plausible y no azarosa) y no literal (relevante, sustancial y lógica) con las ideas existentes en la estructura cognitiva del individuo. El alumno, según estos conceptos, asimila mejor los contenidos nuevos que le son expuestos si se vinculan con contenidos previos mediante un puente cognitivo, también llamado organizador previo (del inglés, *cognitive bridge* y *advance organizer*). Estos organizadores previos para nosotros serían precisamente las canciones y pueden ser comparativos cuando sirven para actualizar los conocimientos del alumno mediante un proceso de vinculación, y expositivos cuando le aportan una información nueva que será necesaria para comprender los conceptos que va a aprender.

Los organizadores previos de esta propuesta son fundamentalmente comparativos, así que las canciones nos servirán para actualizar los contenidos gramaticales y lexicales que ya conoce el alumno con el fin de relacionarlos después con el léxico objeto de estudio. De esta forma, la propuesta didáctica basada en canciones cumple las dos condiciones requeridas para alcanzar un aprendizaje significativo según Ausubel: que el alumno perciba los conceptos nuevos de una forma inclusiva y vinculada a sus conocimientos previos, y que la información a la que se expone el alumno tenga un significado y una estructura lógica en sí misma, gracias a las relaciones internas que tiene entre sí.

Para escoger los tangos en los que se basa la propuesta didáctica se siguieron criterios de significatividad e intertextualidad, partiendo de los gustos y conocimientos de los alumnos, y se relacionaron con las experiencias personales en los debates, lo cual nos permitió usarlos como puentes cognitivos unos y otros. A partir de esta idea, se plantea si el uso de canciones

seleccionadas en función de que los gustos de los alumnos favorece el aprendizaje y la motivación del alumno.

Para nuestra propuesta didáctica alternativa también se tuvieron en cuenta otras teorías y metodologías de aprendizaje relacionadas con la enseñanza de la lengua y con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, es decir, el AICLE, en el que se enmarca esta propuesta. El AICLE se integra perfectamente en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, puesto que este enfoque de enseñanza propone reforzar los conocimientos previos del alumno, en este caso fundamentalmente lingüísticos, para apoyar sobre estos los nuevos contenidos lingüísticos. Además, el AICLE está directamente vinculado con dos enfoques didácticos que en la actualidad tienen gran aceptación en la enseñanza de idiomas. Uno es el enfoque comunicativo, en el que prima el uso de la lengua de forma instrumental y vehicular y deja el análisis de la gramática y la sintaxis en un segundo plano. Otro es el enfoque basado en tareas, en el que cada unidad se plantea como un todo gradual dirigido a resolver una tarea, que en nuestro caso es la comprensión de los contenidos que aparecen en los tangos.

De hecho, además de la adquisición de la competencia lingüística, es muy importante en el estudio de una lengua el aspecto intercultural que constituye un elemento motivador para empezar y seguir estudiando una lengua. Siguiendo los estudios de Díaz (2004), en el aprendizaje de una lengua hoy en día se da mucha importancia al contexto social y la lengua ya no se considera solo un sistema de elementos lingüísticos, sino también una marca de identidad para cada grupo y cada individuo.

Podemos decir que, a través de la lengua, se construye la identidad sociocultural, o sea, los comportamientos y las relaciones sociales. Por lo tanto, el lenguaje es un elemento esencial de la cultura. De eso se deduce que, para hablar un idioma, no es suficiente conocer los aspectos meramente lingüísticos, sino que para una comunicación auténtica y, finalmente,

evitar malentendidos, crear incomprensiones o, aún peor, conflictos, es fundamental familiarizarse con los aspectos culturales de la comunidad.

A lo largo de los años ha sido necesario cambiar el foco de la enseñanza de la cultura, pasando de un enfoque informativo a un enfoque formativo, o sea, se ha visto que no es suficiente con saber cosas sobre los otros, sino desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los demás. De hecho, solo informar sobre la cultura meta no cambia la actitud hacia ella ni mejora la comprensión, por eso es importante mantener o desarrollar una actitud de apertura por parte del estudiante.

Con Martin Peris et al. (2003) podemos decir que la competencia cultural reside en la capacidad de desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que hoy en día son muy frecuentes en la sociedad actual.

Además del componente cultural, en el proceso de aprendizaje de una lengua, Byram (1995b) identifica otro factor importante, el factor emocional y afectivo, que estará presente en todo el proceso, dado que, como hemos dicho, no se trata simplemente de un trasvase de contenidos de la cultura meta. De hecho, según Schumann (1975) las personas que se acercan a una nueva cultura pasan por varias fases: un primer periodo de euforia hacia la novedad de acercarse a una cultura diferente a la propia, estrés debido a las dudas y, finalmente, adaptación y aceptación.

Es importante entender la competencia cultural como un proceso y no como una meta. Podemos decir que la competencia intercultural nunca será completa, dado que la cultura está en constante cambio. Este aspecto es particularmente evidente en la evolución del tango y sus letras. Para ello, debíamos investigar sobre la historia tanto de los tangos como del lunfardo y de sus orígenes y posterior evolución para saber si los términos lunfardos que están en la cultura de los argentinos y de su uso del español podían ayudarnos en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos con un nivel ya avanzado de español, a

partir del B1.

Según Gobello (1996), el lunfardo se podría considerar como un corpus de palabras y expresiones formado en su origen en un alto porcentaje por términos inmigrados, o sea, llevados a Argentina por la inmigración europea, sobre todo la italiana y la española, pero también de otras. Estos fueron incorporándose al habla de Buenos Aires y de la población rioplatense, o sea, la zona de la cuenca del Río de la Plata, una extensa zona de Argentina y de Uruguay. El tango canción en 1917 (Conde, 2011b) y el éxito del tango incentivaron el uso del lunfardo.

Hemos creído que el hecho de introducir la música en el aprendizaje mejoraría la motivación del alumnado, y en este caso, hemos buscado alumnos que han aprendido y están aprendiendo español por sus diferentes vinculaciones a Argentina, el tango como una de ellas, y que podían estar interesados en comprender más en profundidad el habla argentina, la sociedad y, por lo tanto, uno de los aspectos socioculturales más importantes de su identidad, o sea el lunfardo.

Hemos de señalar nuestro profundo amor por el mundo del tango. De hecho, quien investiga suele participar en encuentros de aficionados a esta música, tanto como canciones cuanto de los bailes derivados de ellas. De hecho, este entusiasmo por el tango y por sus letras fue el que nos animó a realizar la tesis sobre esta temática.

Era intención de la investigadora haberse desplazado al menos durante tres meses a Argentina con el fin de desarrollar allí el estudio de campo y las aplicaciones didácticas, puesto que conocemos a gran cantidad de personas que daban el perfil que necesitábamos para nuestra investigación. Sin embargo, la pandemia impidió que pudiésemos desarrollar nuestro plan previsto y consensuado con la dirección de esta tesis. El 11 de marzo de 2020 la OMS declaró la pandemia mundial y en España y en Italia se aprobó el Estado de Alarma en todo el territorio, respectivamente el 14 de marzo y el 31 de enero de 2020. El Estado de

Alarma supuso la suspensión de gran parte de las actividades económicas, cierre de organismos públicos y privados, prohibición para el libre tránsito y cierre de fronteras internacionales e incluso municipales. Consecuentemente, los centros de educación también tuvieron que suspender las clases en su transcurso regular y se adoptó una medida extraordinaria de teledocencia.

Por esto nos vimos obligados a realizar la investigación de una forma *on line* y tuvimos grandes dificultades para encontrar alumnos con los que llevar a cabo las aplicaciones didácticas. La investigación teórica ha contado con la colaboración de los investigadores señalados dentro del mundo del lunfardo y del tango.

Los resultados obtenidos han demostrado que los alumnos han mejorado de manera significativa su competencia léxica e intercultural, motivación intrínseca e integradora, motivación para aprender español, actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE y actitud hacia la cultura hispana. El estudio confirma que la enseñanza de ELE a través del estudio de las letras de los tangos ayuda a desarrollar distintas competencias y habilidades en los alumnos; asimismo, muestra la viabilidad de su aplicación e incorporación en el aula de español y el valor educativo que posee esta herramienta.

2. Problema de la Investigación

Podemos afirmar que en las últimas décadas ha aumentado mucho el número de personas que quiere aprender español como lengua extranjera. En una sociedad como la de hoy en día, que ve el contacto intercultural cada vez más intensificado a causa de movimientos migratorios, intercambios comerciales, o simplemente por el turismo, es fundamental una competencia comunicativa adecuada a la situación.

La lengua está integrada en la realidad social y cultural de la comunidad en que se habla, por eso, Hymes (1974) y Gumperz (1971) elaboraron el concepto de competencia

comunicativa, integrado después por el concepto de la competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento redactado en 2001 por el Consejo de Europa, afirma que las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.

Podemos definir la competencia sociocultural como “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permitan que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos” (Pastor Cesteros, 2004, p. 232).

En definitiva, podemos afirmar que, para alcanzar un intercambio comunicativo eficaz y sin malentendidos, el conocimiento del componente sociocultural es fundamental (Merino, 2005). De hecho, las investigaciones realizadas en el campo de la comunicación han evidenciado la presencia de lo sociocultural en toda interacción (ya sea verbal o no verbal) entre individuos (Denis y Matas, 1999). Por lo tanto, un aprendizaje significativo para el alumno significa introducir contenidos socioculturales en el aula.

En efecto, el mismo estudiante se ha convertido hoy en alumno más exigente a la hora de profundizar el aprendizaje del idioma extranjero y de abrirse a un nuevo mundo y a una nueva cultura.

Con más razón en el caso de la lengua española hablada en tan diferentes países, los estudiantes extranjeros no se enfrentan solo con el estudio del léxico y de la gramática, sino, a través de ellos, con todos los aspectos socioculturales de las variadas realidades del mundo hispanohablante.

En América Latina, aparte las diferencias de pronunciación (seseo, ceceo, yeísmo) de morfología (voseo, uso de ustedes) de léxico (anglicismos, idiomas indígenas, influencia de otra lengua no nativa, como el italiano, el lunfardo) y de las expresiones idiomáticas, a la hora de aprender el idioma como lengua extranjera hay que tener en cuenta todas las manifestaciones culturales típicas del lugar donde se habla.

En el caso de Argentina, además de las características ya mencionadas, hay que tener en cuenta sobre todo las aportaciones del lunfardo, que podemos definir el vocabulario popular de Buenos Aires, como un vocabulario que vive, crece y se modifica. Según Conde (2011b, p. 489) el lunfardo:

dice mucho más de los argentinos que diez volúmenes de sociología. Lunfardo es la mejor palabra que tenemos para describir un habla popular detrás de la cual hay un simbólico único e intransferible. Sencillamente, se trata de palabras a las que no podemos renunciar.

Estas palabras nos hacen reflexionar, una vez más, sobre la importancia de dotar al aprendiz de lengua extranjera de una competencia cultural, dado que esa puede darle las herramientas para desarrollar capacidades que le permitan involucrarse en su aprendizaje y en el descubrimiento del otro, sacando el máximo provecho de la diversidad.

Aprendiendo otra lengua y otra cultura, el aprendiz puede enriquecerse, construyendo otras maneras de interpretar, de ver el mundo, aumentando la conciencia de su propia realidad cultural y aprendiendo a relativizar. En este sentido, enseñar una lengua y una cultura es realmente un acto educativo (Denis y Matas, 1999).

Para los docentes en general y también los de ELE, es importante recurrir a una variedad de herramientas para motivar a los alumnos y utilizar material que sea atractivo para ellos. Esta exigencia nos ha generado una serie de preguntas que presentamos a continuación.

3. Preguntas de investigación

El punto central de la presente investigación es la enseñanza de ELE a través del aprendizaje de vocabulario de lunfardo. La intención de aprender y profundizar español a

través de nuevas herramientas, nos ha suscitado una serie de preguntas sobre la utilización del vocabulario lunfardo.

Pregunta 1: ¿Se puede aprender español utilizando el vocabulario lunfardo?

Pregunta 2: ¿Se puede aprender español y motivar al alumno utilizando canciones de tango?

Pregunta 3: ¿Podemos elaborar un diccionario de términos lunfardos que aparecen en las letras de los tangos con los que trabajemos en clase y que sean elementos motivadores para nuestros alumnos?

A partir de las preguntas de investigación, hemos definido los objetivos del presente estudio que nos permitirán responder a las inquietudes de nuestra investigación.

a. Objetivos generales y específicos

Objetivo General

Estudiar la presencia del lunfardo en los tangos, así como la evolución del mismo a lo largo del tiempo a través del análisis de sus letras y de la realización de un diccionario del lunfardo en sus letras, así como su posible incidencia en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- Identificar el vocabulario lunfardo en las letras de tango.
- Elaborar un catálogo de términos de lunfardo en las letras de los tangos argentinos desde 1917.
- Evaluar la importancia de los términos lunfardos dentro de la sociedad argentina del siglo pasado y actual y su uso a través del tango.
- Ser capaz de construir mensajes en español a partir de los mensajes que están

recogidos en las letras de tango utilizando vocablos de lunfardo contenidos en dichas letras.

- Identificar los significados de los lunfardismos que aparecen en las letras de tango en el contexto al que se refieren.
- Poner de relieve modelos alternativos para la enseñanza de ELE.
- Poner en valor la potencialidad didáctica que tiene la música en la enseñanza.
- Proporcionar herramientas alternativas de las que puede disponer un profesor de español.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA O MARCO TEÓRICO

1. La Didáctica y la Enseñanza.

1.1. Etimología y Breve Visión Histórica de la Didáctica

Por lo que se refiere a la etimología de la palabra didáctica, el origen es griego, deriva de διδακτικός (pronunciado didacticós) formado por las palabras:

- διδακτός (pr. didaktós, enseñado, aprendido)
- διδασκω (pr. didásko), primera persona del presente indicativo del verbo διδασκειν (pr. didáskein, enseñar)
- el sufijo -τικός (pr. tikos) que indica relativo a

Así, se puede considerar que el concepto etimológico de esta palabra es relativo a la enseñanza o válido, adecuado para instruir o enseñar.

La didáctica es una rama de la Pedagogía dedicada a la búsqueda y al desarrollo de los procedimientos adecuados para optimizar la calidad de la enseñanza.

Según la mayoría de las definiciones, el objeto principal de la didáctica es teórico, es decir, el estudio y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de enseñanza nos referimos a la actividad que se dedica, por parte del profesor, a transmitir los conocimientos al estudiante. Otra finalidad de la didáctica es más práctica, o sea, la elaboración de propuestas de acción e intervención en este proceso (Mallart i Navarra, 2001).

Mencionamos, a continuación, grandes autores que trataron este tema. El término didáctica relacionado a la enseñanza lo encontramos tanto en griego como en latín.

En la Grecia clásica encontramos la enseñanza como objeto de estudio con Sócrates y Platón, por ejemplo, pero para acercarnos más al comienzo de la Didáctica como tal, tenemos

que hacer referencia a S. Agustín (354-430) que, en su *De magistro*, nos habla de la lección, del valor didáctico de la palabra, del autodidactismo.

San Isidoro (560-636) escribió *Etimologías*, considerado el texto didáctico principal de la Edad Media. En este texto da un valor fundamental a los contenidos.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274) en su inmensa obra también aborda el tema de la didáctica insistiendo en el papel del maestro y define la educación como conducción.

Ramón Llull (1232-1315) representa la síntesis entre la tendencia formalista de San Agustín y la tendencia de contenidos de San Isidoro y construye los cimientos del aprendizaje por descubrimiento (Benedito Antolí, 1987).

En el siglo XIII, las escuelas surgidas en los monasterios y catedrales se convierten en estudios generales, germen de lo que serán las Universidades. El fenómeno de la Universidad y la importancia de la educación se consolidan en la baja Edad Media y, aún más, en el Renacimiento. De hecho, un concepto clave de esta época es el humanismo, que considera al hombre como una parte fundamental del desarrollo de la sociedad y del mundo, al que era necesario educar por consecuencia.

Juan Luis Vives (1492-1540) interviene de manera significativa en el tema de la didáctica con su *Tratado de la enseñanza* delineando temas como la eficacia de la transmisión de conocimientos, el problema de los contenidos según la edad, la evaluación.

Según Mallart i Navarra (2001) el término didáctica adquiere su sentido actual con los autores Wolfgang Ratke (1571-1635) que busca el aprendizaje a través del experimento y la inducción, y sobre todo con Juan Amos Comenio, considerado el padre de la Didáctica (1592-1670). En 1657 Comenio publica la *Didáctica Magna* en el que sienta las bases de una teoría de la enseñanza. Entre los aspectos didácticos más interesantes encontramos: la reforma de la organización escolar y la concepción cíclica de la enseñanza, la creación de la escuela maternal y la creación de recursos didácticos intuitivos, proponiendo un artificio universal

para enseñar a todos, con certeza, rapidez, atractivo y solidez, donde “todos” se refiere a todos los niños sin diferencia de sexo, condición social o edad. De hecho, Comenio introduce una innovación: el estudio de las mujeres, ya que estas, reconoce, son tan o más inteligentes que los hombres.

En el ámbito de la Contrarreforma, en cambio, San Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la Compañía de Jesús, llevó a cabo una inmensa labor educativa que mostraba una preocupación por el modelo pedagógico, muy centrada en el alumno y la formación autodidacta.

Con la llegada de la Ilustración como movimiento cultural europeo, se van asumiendo perspectivas racionalistas y se persiguió la mejora de la sociedad a través, principalmente, de la educación del pueblo.

En este período Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) perseguía una educación cuyo fin es conseguir en el niño el desarrollo integral de sus capacidades.

En la segunda mitad del siglo XVIII se dieron ulteriores pasos para generalizar la educación. Se establece así un modelo de educación centrado principalmente en la instrucción.

Johann Friederich Herbart (1776-1841) es el iniciador de la Didáctica Pedagógica con la instrucción educativa. Para él, la instrucción constituye el medio educativo más importante.

Entre los discípulos de Herbart podemos mencionar a Otto Willmann (1839-1920), autor de *Didáctica o teoría de la formación humana* que sigue considerándose una obra de gran actualidad.

A partir de finales del siglo XIX, la Didáctica crece y se diversifica mucho. Entramos ya en la etapa moderna caracterizada por el desarrollo de la Psicología, Sociología, Biología con su consecuente influencia en la Pedagogía y en la Didáctica, la utilización del método

experimental y la progresiva sistematización de los estudios didácticos. Al papel del profesor y del alumno se añaden otros elementos, como el material, el aula, los contenidos y su secuenciación, los objetivos, las competencias, la evaluación, etc.

En la siguiente tabla se recogen los enfoques más importantes de la didáctica según Mallart i Navarra (2001).

Tabla 1

Preguntas fundamentales y elementos que constituyen el ámbito de la didáctica

Enfoque de la Didáctica Tradicional	Enfoque de la Didáctica Moderna	Elementos del acto didáctico como acto de comunicación
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?	Alumno
¿Quién enseña?	¿Con quién aprende el alumno?	Maestro
¿Por qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumno?	Objetivos
¿Qué se enseña?	¿Qué aprende el alumno?	Contenidos
¿Cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?	Metodología
	¿Con qué material didáctico?	Recursos didácticos
	¿Desde qué condiciones?	Prerrequisitos
	¿En qué ambiente?	Vida del aula
	¿Qué, cómo, y por qué evaluar?	Evaluación formativa

Recuperado de Mallart i Navarra (2001).

1.2. Métodos Alternativos de Enseñanza

Es interesante mencionar también algunos métodos de enseñanza que se alejan de los tradicionales y que han abierto nuevos horizontes. Ya encontramos métodos alternativos entre los griegos como, por ejemplo, la doctrina de Aristóteles, el peripatetismo, que deriva de περιπατέιν (pr. peripatéin, dar vueltas, deambular) dado que sus clases se desarrollaban, según la tradición, paseando con sus discípulos en el jardín, reflexionando sobre la vida.

A lo largo de los siglos hubo varias, pero nosotros consideraremos algunas de las

corrientes pedagógicas que se desarrollaron en los últimos años del siglo XIX y, sobre todo, durante el siglo XX y que apostaron por una educación dirigida a la emancipación del individuo y a la transformación de la sociedad.

Son métodos que pusieron en discusión el “magistrocentrismo”, la memorización, el autoritarismo, y pusieron el acento en la libertad y la autonomía del niño, la dignidad de la infancia y su valor.

Entre los más conocidos y valorados encontramos el *Método Montessori*, desarrollado por la italiana María Montessori, primera mujer médico de Italia, pero también pedagoga, psicóloga y filósofa. Fundó la primera escuela en Roma en 1907, inspirada por el trabajo con niños con capacidades mentales perturbadas. Había descubierto que estos niños, a pesar de sus dificultades, tenían potencialidades que podían desarrollar y que su calidad de vida podía mejorar. Ella había notado que jugaban con migajas de pan y esto le llevó a pensar que el ser humano necesita objetos para manipular.

Elaboró, por lo tanto, un material didáctico específico, defendiendo la idea del juego como principal actividad para incentivar el aprendizaje del niño de una forma entretenida y divertida. El método fomenta el desarrollo de la autonomía del estudiante, respetando los ritmos propios de cada uno. Se permite libertad de movimientos dentro del aula y de la escuela (política de puertas abiertas). Se mezclan en una misma aula alumnos con un mínimo de tres edades distintas para evitar la competitividad y fomentar la cooperación.



Maria Montessori.

Recuperado de:

<https://www.avvenire.it/agora/pagine/ricordare-maria-montessori-per-salvare-la-pedagogia>

La conocida experiencia *Summerhill* empezó en 1921 fundada por Alexander Sutherland Neill, educador escocés que elaboró una teoría propia de la educación basada en la libertad. La asistencia a clase es voluntaria, los alumnos no tienen que examinarse, aunque sí deben hacerlo para acceder a la universidad. No hay notas ni calificaciones. El resultado, según Neill, es que los niños acuden voluntariamente, basándose en una fe sólida en la bondad del niño, que tiene plenas potencialidades para amar la vida. La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva. Libertad no significa libertinaje: el respeto entre los individuos debe ser recíproco.



Alexander Sutherland Neill.

Recuperado de:

<https://malaga2.wordpress.com/alexander-sutherland-neil/>

Otro método muy conocido es el *Método Waldorf*, desarrollado por el filósofo suizo Rudolf Steiner cuando tuvo que hacerse cargo de una escuela en Alemania para hijos de trabajadores de la fábrica de cigarrillos Waldorf. La escuela tuvo éxito y se difundió también en otros países. Con la segunda guerra mundial, las escuelas fueron cerradas, pero el método se extendió clandestinamente.

El método centra la enseñanza de forma personalizada en cada niño, en sus habilidades y creatividad. Busca el desarrollo del alumno en un ambiente libre y cooperativo, con una presencia fundamental del arte y de los trabajos manuales. Se centra en actividades prácticas y juegos imaginativos persiguiendo la educación de los individuos como personas libres, moralmente responsables. Se caracteriza también por no utilizar libros de texto, sino solo libros de consulta. En cada asignatura el alumno elabora sus propios libros con textos e ilustraciones.



Rudolf Steiner with a model of the First Goetheanum, Dornach, 1914 (Picture: Otto Rietmann. Rudolf Steiner Archives, Dornach).

El Goetheanum, situado en Dornach, cerca de Basilea, Suiza, es el centro mundial del movimiento antroposófico ideado por Steiner.

Recuperado de:

<https://www.anthroposophie.ch/en/anthroposophy/topics/articles/goetheanum/the-building.html>

El Sistema **Amara Berri**, creado en 1979 por la maestra española Loli Anaut, se basa en un modelo de aprendizaje educativo que utiliza el juego y las situaciones cotidianas. Fomenta el debate, el pensamiento crítico y defiende que los alumnos vayan investigando para aprender, con los profesores como guía. Son claves fundamentales el trabajo en equipo y la participación de las familias.



Loli Anaut.

Recuperado de:

<https://amaraberrisarea.hezkuntza.net/es/loli-anaut>

El Método ***Kumon*** fue ideado por Toru Kumon, profesor japonés de matemáticas, con el objetivo de ayudar a su hijo que tenía problemas con esta asignatura. Él elaboró un sistema que se adaptaba a su ritmo de aprendizaje y que evidenció una capacidad de aprender conceptos mucho más avanzados a los correspondientes por su edad.

Posteriormente, Kumon comprendió que una buena formación en la comprensión lectora era imprescindible para desarrollar la capacidad de estudio. Su método incide, por lo tanto, en dos aspectos clave del aprendizaje: la lectura y las matemáticas con el objetivo de adquirir habilidades suficientes para trabajar de forma independiente. El método obtuvo tan buenos resultados que se difundió rápidamente en los cinco continentes.

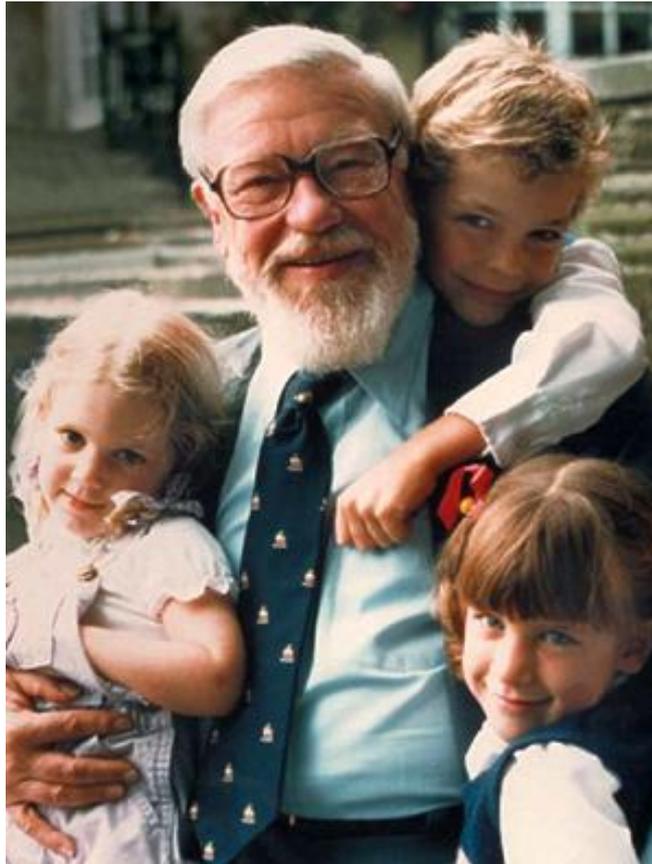


Toru Kumon y su hijo Takeshi.

Recuperado de:

<https://www.kumon.org/our-history/>

Glenn J. Doman, médico norteamericano, fundó los Institutos para el desarrollo del *Potencial Humano* a finales de los años 50. Doman cree que cuanto más pequeño es un niño, más facilidad tiene para aprender y que, especialmente durante los primeros seis años, esa capacidad de aprendizaje es superior a la que tendrá el resto de su vida. Afirma, además, que aprender a leer precozmente fomenta el gusto por la lectura, favorece el desarrollo de la inteligencia del niño y abre para él un mundo de posibilidades. El método está basado en la finalidad del desarrollo físico, intelectual, emocional y social.



Glenn J. Doman.

Recuperado de:

<http://moetoslunce.com/?p=15355>

Esos métodos presentan elementos comunes, pero la idea que subyace en el fondo de todos es la libertad. Esta idea conlleva otros conceptos como la individualidad, autonomía, responsabilidad, independencia. (Parra, 2012).

2. La Didáctica y la Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Hasta los años 70, la enseñanza de la lengua y de la literatura sigue una concepción tradicional, basada en el aprendizaje como mero proceso de absorción de lo expuesto por el docente, a base de ejercicios y repetición, la utilización de técnicas de análisis gramatical, ejercicios, dictados.

La idea de base era que el idioma es un contenido que se puede aprender estudiando sus elementos y reglas. Esta idea reducía el estudio al aprendizaje de las palabras, de la pronunciación y de las reglas de gramática (Mendoza Fillola, 2003).

La enseñanza de la literatura se subordinaba al estudio de la lengua y se introdujo por primera vez en España en 1886, considerándola casi como un listado de obras clásicas, a modo de espejo de una época. Con la influencia del análisis estructural del texto, este enfoque empezó a renovarse en las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX (Ruiz Bikandi, 2011) hasta que se superaron los planteamientos tradicionales hacia enfoques más comunicativos.

En los años 80 el francés Robert Galisson defiende la autonomía de la didáctica de las lenguas y sus culturas gracias a su transversalidad con otras disciplinas (Galisson, 1990).

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se fundamenta a partir de las aportaciones de varias disciplinas: por un lado, procede de la aplicación de los principios de la didáctica general a la didáctica específica y, por el otro, de las relaciones con las ciencias lingüísticas, literarias y psicológicas.

Según Prado (2011), las ciencias que establecen las bases científicas de la DLL se pueden agrupar en torno a cuatro marcos conceptuales: marco lingüístico (pragmática, semiótica, lingüística del texto, análisis del discurso), marco discursivo y sociocultural (sociolingüística, sociología del lenguaje, etnometolología, interaccionismo simbólico), marco psicopedagógico (psicolingüística, psicología cognitiva, pedagogía), marco literario (semiótica literaria, pragmática literaria, teoría empírica de la literatura, teoría estética de la recepción).

Dentro del marco psicopedagógico, la autora menciona las aportaciones de las teorías psicopedagógicas a los procesos de aprendizaje lingüístico, originando los enfoques cognitivos y constructivistas del aprendizaje (ideas cognitivistas de Piaget, aprendizaje

significativo de Asubel, teoría constructivista de Vygotsky como se puede ver en la parte dedicada a las teorías del aprendizaje).

Todas estas disciplinas constituyen una base para enriquecer la visión con nuevas perspectivas. No se trata, como dice la misma autora, de sumarse la una a la otra, sino de adaptar los contenidos adecuados a un aprendizaje significativo por parte del alumno y favorecer su desarrollo lingüístico.

Hay muchas variantes que hay que tener en cuenta, como por ejemplo, que se trate de lengua materna, de segundas lenguas o lenguas extranjeras, tanto por lo que se refiere a la lengua como a la literatura. De hecho, el aprendizaje lingüístico no se produce solo en el ámbito educativo, sino también en otros, como el familiar o el profesional.

De todas formas, Trujillo Sáez (2007) insiste que todas estas situaciones de aprendizaje tienen un mismo objetivo, o sea, las funciones personales y sociales de la lengua, y que dominar el sistema lingüístico en sí no puede ser el fin último.

Además, a menudo estas situaciones se mezclan y es posible que en la misma clase encontremos alumnos de L1 y alumnos de L2, lo cual deja espacio para el aprendizaje por competencias y tareas, el aprendizaje cooperativo y la utilización de las TIC.

2.1. La Enseñanza de la Lengua y de la Literatura Española como Segunda Lengua o Lengua Extranjera

Hoy en día se utiliza el concepto de segunda lengua o lengua extranjera de forma indistinta, utilizando el término para referirse a la lengua que no es nativa para el alumno. Sin embargo, en el ámbito de la didáctica los conceptos de la enseñanza de segunda lengua y lengua extranjera no tienen el mismo significado.

De hecho, la segunda lengua coexiste como oficial con el idioma principal y tiene, sobre todo, una función administrativa y social, o una lengua meta que estudian los

inmigrantes o los hijos de estos, mientras que la lengua extranjera se refiere al idioma que no es propio del lugar del hablante.

El concepto de segunda lengua hoy en día se utiliza de forma generalizada, dado que el panorama social ha cambiado mucho y que vivimos todos en sociedades cada vez más globalizadas.

Por lo que se refiere a la enseñanza, a partir de la Edad Media en Occidente se trataba principalmente de la enseñanza del latín y de las lenguas romances derivadas y desarrolladas en los diferentes reinos y también de las lenguas clásicas. Esto tenía lugar, sobre todo, en los centros religiosos.

Durante el siglo XVII nació un movimiento pedagógico relacionado con la Reforma Protestante y con Jan Amós Comenio que, en 1631 publicó el manual “Puerta abierta de las lenguas” para el aprendizaje del latín a partir del checo, con una distribución en dos columnas que permitía la comparación de los dos idiomas. Es considerada una de las obras más importantes de la historia de la enseñanza de las lenguas.

Más tarde, la Academia Francesa de la Lengua sirvió de modelo a la Real Academia Española, fundada en Madrid en 1713. En la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX se desarrolló el modelo tradicional o prusiano que se centraba en la memorización de vocabulario y de reglas gramaticales y sintácticas, con expresiones ejemplares, casi siempre pertenecientes a textos literarios.

Hay que llegar a finales del siglo XIX y comienzos del XX para empezar a hablar de una renovación pedagógica en general y, en particular, de la enseñanza de la lengua. Con la escuela suiza representada por Ferdinand De Saussure, el lenguaje oral empezó a cobrar interés y el funcionalismo de la escuela de Praga, su heredera, se centró en las funciones comunicativas del lenguaje, apoyándose en la idea de que el papel de la lengua como instrumento de comunicación es esencial.

Noam Chomsky y Dell H. Hymes dirigieron la enseñanza de la lengua hacia la adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. Estas ideas se vieron enriquecidas por la contribución de otras teorías lingüísticas, como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática lingüística que han cambiado profundamente la concepción de la enseñanza de una lengua.

Por lo que se refiere a la literatura, hasta la Edad Media la literatura se enseña de una forma minoritaria, para practicar habilidades retóricas o con finalidades creativas, pero en el Renacimiento se empieza a considerar una herramienta para educar la cultura y la sensibilidad del caballero y, poco a poco, entra a formar parte como materia de estudio *per se*, en los programas de enseñanza durante los últimos años del siglo XVIII con los ilustrados. Esta corriente se intensificó con el fervor nacionalista de los románticos.

A lo largo del siglo XIX se dirigió principalmente a poner en evidencia los valores culturales y artísticos de un país. En España se publican los primeros manuales de literatura, como el de Antonio Gil y Zárate. En el siglo XX, con los nuevos principios pedagógicos, se empieza a añadir el análisis textual a la visión historicista de la literatura. En 1957, Fernando Lázaro Carreter publica *Cómo se comenta un texto literario en bachillerato* que sigue siendo una referencia en la actualidad.

Un paso más allá con el tema de la didáctica de la literatura se dará en los años 80 y 90 apartando, cada vez más, el aprendizaje de la memorización de los datos historicistas y orientándose hacia la competencia literaria. Esto dará origen a un largo debate en el que participan Barthes, Pennak, Calvino, Ortega y Gasset, entre otros.

A continuación, vamos a repasar brevemente la evolución de los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de los últimos años del siglo XIX y del siglo XX.

2.1.1. Las Primeras Corrientes Metodológicas: el Método de Gramática-traducción, el Método Natural, el Método Directo y el Movimiento de Reforma.

El método de gramática-traducción o tradicional se basa en los principios de la enseñanza tradicional del latín, o sea, el análisis gramatical, la traducción y la memorización de reglas y vocabulario. El idioma utilizado es, principalmente, el idioma nativo. Como el objetivo principal es la lectura de textos y la expresión escrita, el aprendizaje no se centra en la comunicación provocando, como destacan Richards y Rodgers (2014) frustración en el estudiante al no poder usar la lengua de manera comunicativa. Otra crítica al método fue la falta de una base lingüística y psicológica. Este método se difundió, primero, en Alemania y, por eso, se dio a conocer en los Estados Unidos con el nombre de método prusiano.

Los oponentes de este método buscaron un método natural que pudiese consentir también la capacidad comunicativa, y se centraron en el modo de aprender las lenguas de los niños. La observación llevó a varias propuestas.

La que mayor éxito tuvo fue el método directo que proponía no utilizar la lengua materna ni, por lo tanto, la traducción. El significado de las palabras nuevas se proporciona a través de gestos o imágenes y la gramática no se enseña explícitamente, sino de manera inductiva. El método tuvo mucho éxito en la enseñanza privada.

Contemporáneamente se difundió una corriente llamada movimiento de reforma, que sentía la necesidad de sistematizar la enseñanza de la lengua y de proporcionar reglas teóricas. Los reformistas no aceptaban la traducción, reconocían una importancia mayor a la expresión y comprensión oral que a la expresión y comprensión escrita y se centraron en la mejora de la pronunciación.

Como consecuencia de estos estudios, nació la Asociación Fonética Internacional y se plantearon las bases teóricas para el sistema audiolingüístico en los Estados Unidos y los

métodos oral y situacional en Inglaterra. También constituyeron las bases teóricas de la lingüística aplicada y del enfoque científico de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

2.1.2. Desde los Años 30 hasta los 60: los Métodos del Enfoque Oral, el Método Situacional, Audiovisual y el Método Audiolingüístico.

El enfoque oral se desarrolló en Inglaterra a partir de los años 30, influenciado por el movimiento de reforma y el método directo, pero también por los estudios de los lingüistas británicos. La enseñanza se centra en las destrezas orales, durante las clases se utiliza la lengua meta y la gramática se presenta de manera gradual.

En los años 50 aparece el método situacional que relacionaba las estructuras lingüísticas a las situaciones habituales.

El método audiovisual se desarrolla en Francia y utilizaba la asociación de imágenes como dibujos, fotos, diapositivas, grabaciones, o sea, al uso de la lengua oral, basándose en la idea que el aprendizaje de la lengua se facilita gracias a los sentidos de la vista y del oído.

El método audiolingüístico nace en los Estados Unidos en los años cincuenta, como consecuencia del crecimiento económico y político del país y a la necesidad de formar traductores capaces de comunicarse en distintas lenguas durante la segunda guerra mundial. El método se basa en el concepto de crear automatismos lingüísticos a través de la repetición de un conjunto de series de estímulos-respuestas y formando, así, hábitos mecánicos (Larsen-Freeman, 2001). Se desarrolla, así, el uso de laboratorio de idiomas para escuchar las grabaciones. Se recurre a la fundamentación teórica, se apoya en los principios de la lingüística aplicada y de la psicología de aprendizaje, más precisamente en la teoría lingüística estructural y en el conductismo.

2.1.3. Los Métodos a partir de los Años 60.

Con la aparición de las nuevas teorías psicolingüísticas (innatistas, cognitivas, interaccionistas) nacen nuevos métodos que buscan una mayor competencia comunicativa, a diferencia de los métodos mencionados anteriormente que se centraban en una adquisición automática de las estructuras lingüísticas.

La respuesta física total, la vía silenciosa, el enfoque natural, la sugestopedia, el aprendizaje comunitario y el lenguaje integral surgen en los Estados Unidos, mientras que el enfoque comunicativo se difunde en Europa.

2.1.3.1. La Respuesta Física Total.

Este método combina el habla a la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. El método fue ideado en 1969 por el profesor James Asher en California y se relaciona con la teoría de la memoria en psicología. Una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora.

La concepción de aprendizaje que subyace responde a los planteamientos conductistas, basados en el modelo estímulo-respuesta. Los ejercicios con imperativos y la ejecución de las órdenes del profesor son las actividades básicas que desempeñan los alumnos en la clase. De hecho, Asher (1977) considera que muchas estructuras gramaticales y muchos elementos de vocabularios se pueden aprender con la utilización adecuada del imperativo.

En los últimos años se ha extendido al ámbito de la enseñanza de la primera lengua basada en narraciones de historias.

2.1.3.2. La Vía Silenciosa.

Este método, desarrollado por Caleb Gattengo en 1972, entiende el aprendizaje de la

lengua como una actividad orientada a la creatividad y al descubrimiento, y es concebido como un proceso de crecimiento personal. Gattengo piensa que el aprendizaje se facilita si el estudiante descubre o crea lo que va aprender.

Con este método el alumno puede tomar el papel central, dado que el profesor reduce al máximo sus intervenciones para que sea el alumno el que produce el mayor número de enunciados. Con este fin, el profesor utiliza una serie de regletas de colores elaboradas en matemáticas por Cuisenaire, que sirven de mediador entre el profesor y el alumno. Es su responsabilidad crear un ambiente que facilite el aprendizaje. Su papel es el de observador neutral.

El método tiene el objetivo de que los alumnos desarrollen autonomía, independencia y responsabilidad. Con esta finalidad el profesor no corrige y, por consecuencia, los estudiantes desarrollan criterios internos y se corrigen a sí mismos. La base de las actividades son las preguntas, los estímulos visuales (Richards y Rogers, 2014).

El método adopta un enfoque estructural y una base conductista, a pesar de sus innovaciones.

2.1.3.3. El Enfoque Natural.

Este método plantea el aprendizaje mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la lengua nativa ni a un análisis gramatical. Fue desarrollado por Tracy Terrell (1977) quien se basaba en la teoría del monitor de Krashen (Krashen y Terrell, 1983).

El método pone énfasis en la comprensión auditiva y lectora. Además, el alumno empezará a hablar o escribir cuando se sienta emocionalmente preparado. La dimensión afectiva resulta imprescindible para la adquisición de la lengua.

El papel del profesor consiste en presentar materiales y actividades comunicativas,

estimulando a los alumnos para que aprendan a interpretarlos mediante trabajos en grupo de una forma similar a lo que sucede en el mundo real. El enfoque natural ha evidenciado la importancia de la participación del estudiante y de la motivación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Zanón, 2007).

2.1.3.4. La Sugestopedia.

Se trata de un método que intenta aplicar los principios de la Sugestología -la influencia de la sugestión en la conducta humana- a la enseñanza de la segunda lengua.

Surgió en 1978, desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov que utilizó varias técnicas de relajación y sugestión, como ejercicios de yoga y de respiración, para obtener mejores resultados.

Mucha importancia se da al ambiente, a la decoración, el mobiliario, la iluminación, incluso se usa música para crear el clima adecuado. Además, mucha importancia tiene la actitud del profesor que, con su autoridad, despierta el interés del alumno y lo predispone a una mayor receptividad. El énfasis recae en la memorización, mediante la escucha y la repetición en la lengua meta (Richards y Rodgers, 2014).

2.1.3.5. El Aprendizaje Comunitario.

En los años 70, el psicopedagogo Charles A. Curran desarrolló este método en el marco de la psicología humanista, basado en el concepto de que alumnos y profesores constituyen una comunidad, y de la importancia de fomentar la cooperación, no la competitividad.

El aprendizaje no se considera un logro individual, sino colectivo, resultado de la colaboración de todos. Este método integra la dimensión afectiva y cognitiva, se emplea la técnica psicológica de Carl Rogers, o sea, el profesor escucha, asesora y apoya a los alumnos.

El término asesorado responde a la idea de que un asesor (el profesor) ayuda a los alumnos en el aprendizaje. Entre los principales papeles de los alumnos se encuentra el de ayudar a sus compañeros en el aprendizaje. Los alumnos, también participan en el diseño del programa, lo que fomenta la motivación. La relación entre el profesor y el alumno se puede comparar al desarrollo evolutivo de un niño: a medida que los alumnos desarrollan la confianza en sí mismos y aumenta su capacidad de autonomía, el asesoramiento del profesor es cada vez menos necesario.

Se considera un precedente del aprendizaje cooperativo de lenguas extranjeras que ha tenido mucho éxito en los últimos años.

2.1.3.6. El Lenguaje Integral.

El lenguaje integral o integrado se puede considerar una filosofía de la educación. Uno de los principales impulsores, Kenneth Goodman (1990), que sostiene que varias áreas y disciplinas han ayudado el desarrollo del Lenguaje Integral, por ejemplo, la antropología, la psicolingüística, la semántica. Él se inspira en la imitación del aprendizaje de los niños y observa que los niños aprenden más fácilmente cuando usan el lenguaje en contextos reales y naturales. Por eso, el profesor invita a los alumnos a utilizar el lenguaje para hablar de cosas que necesita, formular preguntas y escuchar respuestas, en vez de convertir el lenguaje en una serie de abstracciones. Las actividades grupales son una buena manera de trabajar en el lenguaje. En esta situación los participantes intercambian ideas, escuchan y son escuchados.

Además Goodman sostiene que la enseñanza no debe ser fragmentada, sino indivisible, partiendo de lo general al específico, presentando los temas de manera global y desarrollar, después, cada uno de los temas. Los docentes creen en el potencial de cada alumno, acrecentando así su confianza.

El papel del aprendiz es fundamental en la filosofía del Lenguaje Integral. Es

importante que los alumnos sientan que son los dueños de su propio aprendizaje. El docente cumple un papel integrador en la planificación de la propuesta de trabajo, junto con los alumnos. Otra función del docente es la creación de espacios significativos donde el alumno pueda expresarse mediante el habla o la escritura, pueda leer y escuchar a sus compañeros. Además, favorece que se fomente la cooperación.

Para Goodman (1990), algunos factores son fundamentales para la adquisición de una lengua extranjera: por ejemplo, la motivación, que él considera un factor clave, la personalidad, la edad, la aptitud y la actitud. Alguien que tenga una personalidad más introvertida tendrá un grado de participación menor en las actividades, normalmente por miedo a fallar o ser rechazados. Él opina que cualquier aprendizaje está sometido al riesgo y que la escuela debe fomentar que los alumnos arriesguen y participen. Por ello, el Lenguaje Integral asume el error como un aspecto clave del aprendizaje, gracias al error se produce el refuerzo. También la edad influye porque los niños pequeños temen menos el error. La relación entre la actitud y la motivación es que un alumno necesita una motivación para tener una buena actitud hacia el aprendizaje (Paules, 2014).

2.1.4. Métodos Comunicativos Recientes.

El desarrollo de disciplinas como psicología, semántica, filosofía del lenguaje entre otros, y las críticas a métodos estructuralistas, como el enfoque natural y situacional en Europa y el audiolingüístico en los Estados Unidos, llevaron, a partir de los años 70 al surgimiento de nuevas tendencias en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se desarrolló, así, el enfoque, o aprendizaje, comunicativo.

Se empezaba a considerar el lenguaje desde otro punto de vista, o sea, como un fenómeno social que sirve para la comunicación, impregnado de la cultura de una sociedad. Enseñar un idioma ya no podía limitarse a la enseñanza de las estructuras gramaticales, había que considerar el elemento comunicativo y la perspectiva nocio-funcional.

2.1.4.1. El Enfoque Comunicativo.

El enfoque comunicativo surge en Inglaterra a finales de los años 60, proponiendo un nuevo modelo de enseñanza que privilegia una concepción nocio-funcional con respecto a un enfoque estructural.

El concepto nocio-funcional nace con la propuesta de Wilkins (1972), uno de los expertos convocados por el Consejo de Europa para desarrollar un sistema unificado para la enseñanza de las lenguas. Él plantea estructurar el programa de la enseñanza en base a las necesidades comunicativas para entender y expresarse en una lengua, y distingue dos tipos de significados comunicativos: las categorías funcionales (como pedir, ofrecer, rechazar, describir) y las categorías nocionales (se refieren a los conceptos como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, etc.). Esta distinción dio origen a la concepción nocio-funcional que dio lugar al desarrollo de los primeros programas y materiales dentro del enfoque comunicativo.

A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aunaron sus esfuerzos para desarrollar un método acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna. El resultado recibió el nombre de enfoque comunicativo.

Con este modelo se quiere preparar al estudiante para una comunicación real, tanto oral como escrita. Candlin (1984) y Widdowson (1978), entre otros, creyeron que el objetivo de aprender un idioma no significara adquirir solo la competencia lingüística, sino comunicativa. Así, el enfoque comunicativo enfatiza la necesidad de comportarse de manera eficaz en una *comunidad de habla* (Gumperz y Hymes, 1972), (en inglés *speech community*, grupo social que comparte una misma variedad de lengua).

Esto significa respetar, no solo un conjunto de reglas gramaticales, sino también reglas relacionadas al contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. No es suficiente que los estudiantes asimilen una cierta cantidad de datos, de vocabulario, reglas,

funciones, sino es importante que sepan utilizar la lengua para alcanzar un fin, por ejemplo, consultar un horario de aviones, etc., y no saber contestar a las preguntas del libro.

Esta nueva concepción del aprendizaje se basa también en los nuevos conceptos de la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle) y la sociolingüística estadounidense (por ejemplo D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov).

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) amplían el concepto de la competencia comunicativa añadiendo la importancia de la adquisición de cuatro competencias concretas: gramatical, que se refiere al conocimiento de las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas, fonológicas y del léxico, discursiva, que se refiere al dominio de las reglas gramaticales para producir discursos o textos coherentes, sociolingüística, que se refiere al uso adecuado de la lengua en una situación social concreta, estratégica, o sea, el uso de estrategias de comunicación que suplen la deficiencia de las otras competencias.

Con el tiempo, los estudiosos han ido incluyendo otras competencias importantes, como por ejemplo, la competencia sociocultural. Esta favorece una comprensión mejor entre dos culturas que se encuentran en una situación de aprendizaje de idiomas e integra al sistema gramatical de una lengua, la información (Rico Martín, 2005) poniendo de relieve la importancia de enseñar una lengua en un contexto socio-cultural. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) respaldan la importancia de los idiomas como componentes fundamentales de la educación intercultural con el propósito de mejorar el entendimiento entre grupos distintos y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

En 2001 se publicó el Common European Framework of References for Languages (CEFR) por parte del Consejo de Europa, al español traducido Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MECyD, 2002) que constituyó la base para la elaboración de

programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa, y adoptó un enfoque comunicativo. Además, describe “los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje a lo largo de su vida” (MECyD, 2002).

Richards y Rodgers (2014) analizando los planteamientos más importantes del enfoque comunicativo señalan que el objetivo de la clase debe ser la comunicación significativa y auténtica, hay que perseguir la fluidez como dimensión importante de la comunicación, los errores constituyen parte del proceso creativo al que pertenece el aprendizaje. Este enfoque, además, redefine el rol del profesor que actúa de facilitador o guía y ya no está en el centro de la atención, y los alumnos trabajan en grupos pequeños para tener más oportunidades de utilizar la lengua y adquirir más fluidez. El enfoque comunicativo ha tenido una gran aceptación, pero rápidamente, ya en las décadas de los años 80 y 90 aparecieron otras alternativas. Aparecen diferentes vías para adquirir la competencia comunicativa, por ejemplo, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje intercultural, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), entre otros. Jacobs y Farrell (2003) evidencian ocho novedades que se pueden aplicar a la enseñanza comunicativa:

1. Una mayor autonomía del alumno, se trabaja en grupos pequeños, es importante la motivación.
2. Una naturaleza del aprendizaje social. Es necesaria la interacción con los compañeros y con el profesor. Este aspecto es fundamental en la teoría del aprendizaje cultural cooperativo que encontramos en los planteamientos del AICLE y del aprendizaje por tareas.

3. Una integración curricular. Permite la observación de las conexiones con otras asignaturas. Este aspecto, también, lo vemos en el AICLE y en el aprendizaje basado en tareas.
4. Se centra en el significado. También se inscribe en los principios de AICLE y del aprendizaje basado en tareas.
5. La aceptación de la diversidad y el desarrollo de estrategias en función de esas.
6. El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo.
7. Formas alternativas de evaluaciones como entrevistas, observaciones, portfolios, etc.
8. El profesor es un compañero que facilita el aprendizaje de los alumnos.

2.1.4.2. El Aprendizaje Basado en Tareas.

El aprendizaje basado en tareas se puede considerar el heredero del enfoque comunicativo. También podemos considerarlo una extensión o evolución, dado que el aprendizaje se construye alrededor de tareas comunicativas presentes en la vida cotidiana. El programa se basa en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas o en nociones. Se trata de hacer un paso más, porque los alumnos no deben limitarse a aprender cómo se pide una información o hacer ejercicios de entrenamiento, sino que se trata de hacerlo de verdad, pasando de la teoría a la acción (Fernández, 2001).

En la fase de programación se invierte el habitual recorrido dado que en los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua para obtener inventarios lingüísticos, de vocabulario, estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones para realizar después, actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas no se niega la utilidad de esos inventarios para realizar las actividades, se parte de actividades que los estudiantes deben realizar comunicándose con la lengua. Otros elementos que distinguen este enfoque son la tarea final y las tareas posibilitadoras, los pasos previos necesarios para que los alumnos puedan

desarrollar las capacidades para ejecutar la tarea final.

Se pueden distinguir dos tipos de tareas (Nunan, 2004), un primer tipo que son las que podríamos definir del mundo real, los que los aprendices, después de analizar sus necesidades, consideran más útiles para ellos. El segundo tipo tiene un fin más pedagógico y se trata de tareas diseñadas para adquirir el uso de los componentes del lenguaje, como vocabulario, gramática, destrezas, estrategias de interacción.

La propuesta didáctica no tiene un orden fijo, aunque el punto de partida suele ser la elección del tema central de la tarea final. Después, se pasa a su descomposición en tareas intermedias en las que se pueden desarrollar contenidos lingüísticos, culturales, sociales, etc.

Es importante que la tarea tenga una estructura lógica y clara para el alumno y que los conceptos nuevos para él estén vinculados a sus conocimientos previos y que resulten realmente significativos para el alumno. El aprendizaje, graduado y flexible, va de tareas sencillas y concretas como pueden ser realizar una compra, quedar con amigos a tareas más complejas y abstractas como puede ser expresar una opinión sobre un acontecimiento de actualidad.

El enfoque por tareas presenta muchas ventajas, como evidencia el Instituto Cervantes (2006) en el Plan Curricular:

- Las tareas facilitan los procesos de comunicación en el aula
- Las tareas permiten transferir la práctica del aula a situaciones reales de comunicación
- Las tareas facilitan la integración de las destrezas lingüísticas
- Las tareas dejan que el alumno se responsabilice en su proceso de aprendizaje
- Las tareas implican un cambio importante en el rol del profesor

El enfoque comunicativo ha tenido una gran aceptación en las décadas de los años 80

y 90 del siglo XX, pero en los últimos años está cediendo el paso al enfoque por tareas que se puede considerar su heredero, y que no niega la importancia de la competencia lingüística, pero busca una competencia comunicativa auténtica.

Para Richards y Rodgers (2014) las tareas despiertan la motivación e inspiran a esforzarse para alcanzar el objetivo gracias al uso del lenguaje auténtico, a la interacción y a la colaboración, al hecho de que a menudo se requiere movimiento físico y gracias al hecho de que principio y fin de una tarea están especificados claramente.

Es interesante notar que el enfoque por tareas también nos permite utilizar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a través de las WebQuest (WQ). “Las WQ son una concreción del Enfoque por Tareas en un intento de dar cabida de forma racional a las TIC en el aula de ELE” (Hernández, 2007, p.2).

Otro ámbito en que ha tenido mucho éxito el enfoque por tareas es el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).

2.1.5. El Aprendizaje Intercultural.

Con la evolución de los enfoques comunicativos, se ha dado cada vez más importancia al aspecto cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, reconociendo que para aprender un idioma y dominarlo en una situación real no es suficiente poseer la competencia lingüística (Nowakowska, 2019). Según Van Ek (1986) el concepto de la competencia comunicativa comprende también otras dimensiones. Tres de estas, la competencia sociocultural, sociolingüística y estratégica, constituirán la competencia intercultural (Byram, 1997).

En este contexto es importante introducir los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo, dado que los fenómenos económicos, políticos, migratorios y comunicativos han dado origen a un mundo globalizado cada vez más interdependiente.

Cuando hablamos de multiculturalismo nos referimos a “la coexistencia en un mismo

tiempo y espacio de diferentes grupos culturales”, mientras que la interculturalidad se refiere al “intercambio, la interacción y cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario de éstas y poniendo el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes” (Tejerina, 2008, pp. 41 y 53).

Hoy en día, es cada vez más frecuente que en el mismo país convivan diferentes culturas, por eso el ámbito de la educación desarrolla un papel particularmente importante.

En efecto, los niños pequeños juegan juntos, contentos, con sus compañeros de otros colores, de otras creencias religiosas, de otros niveles sociales. La desconfianza nace cuando escuchan, y emulan, comentarios y comportamientos de adultos que nacen del miedo a lo diferente y a lo desconocido. Se trata, por lo tanto de un proceso aprendido y no innato. Por eso es importante ser conscientes de qué tipo de mensajes estamos transmitiendo tanto en ámbitos escolares, como familiares, si se transmiten valores de aprecio, comprensión, de valoración de lo diferente, dado que no todos los adultos ya los hemos asimilado. De aquí, el aprendizaje de una lengua extranjera y su cultura puede convertirse en un recurso estratégico muy útil para la transmisión de valores de respeto, aprecio, comprensión.

El Marco de referencia europeo subraya la importancia de adquirir la conciencia intercultural, entender similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el mundo en que se habla la lengua estudiada (MECyD, 2002). Hacer eso significa entender mejor la comunidad cuya lengua se estudia.

El Marco, referido a la competencia comunicativa, distingue entre las competencias lingüísticas propiamente dichas y las competencias generales, menos relacionadas con el aspecto lingüístico y más con el aspecto intercultural. Para que el alumno pueda adquirir la “personalidad intercultural” (MECyD, 2002, p.104) el profesor debe promover el respeto hacia las culturas diferentes.

“En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamental de la educación en la

lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura” (MECyD, 2002, p. 1).

2.1.6. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL).

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE o CLIL, del inglés Content and Language Integrated Learning), consiste en enseñar contenidos y lengua a la vez, de una forma integrada, de manera que se utiliza la lengua con el objetivo de aprender contenidos y viceversa. El enfoque AICLE es parecido a otros enfoques de inmersión bilingüe, como es la enseñanza de lenguas basadas en contenidos (CBLT, Content Based Language Teaching), con la diferencia que, en el caso de CBLT, el contenido se trabaja en la clase de lengua extranjera objeto (L2).

El enfoque AICLE surge como respuesta a la necesidad de formar ciudadanos europeos bilingües y a la propuesta en 1995 de la Comisión Europea de que las escuelas europeas proporcionaran la formación en dos lenguas extranjeras comunitarias y que la enseñanzas de determinadas asignaturas se impartieran en una de estas dos lenguas.

El nombre CLIL fue acuñado por David Marsh a mediados de los años 90, definiéndolo “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels” (Marsh, 2012, p.II).

En 2001, como profesor de la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia, David Marsh coordinó el proyecto TIE-CLIL para fomentar el plurilingüismo a través del aprendizaje integrado de contenidos y de cinco lenguas de la Unión Europea. Algunas conclusiones de este proyecto fueron publicadas de forma conjunta por Marsh y Langé (1999 y 2000).

El mismo año el Consejo de Europa y la Comisión Europea declaran el año 2001 como Año Europeo de las Lenguas para intensificar y diversificar la enseñanza de las lenguas. Se suman las Naciones Unidas que declaran el año 2008 el Año Internacional de los Idiomas y el año 2010 el Año Internacional de Acercamiento de las Culturas, todas iniciativas que dieron aún más resonancia a la enseñanza de contenidos en una segunda lengua o una lengua extranjera.

2.1.6.1. Programas AICLE en Europa y Objetivos.

Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) confirman que las iniciativas de los últimos años han facilitado el desarrollo de varios programas y centros bilingües en toda Europa. Recordemos, por ejemplo, las Escuelas Europeas difundidas en Alemania, Bélgica, España, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. Los mismos autores refieren dos casos de modelos plurilingües, en Luxemburgo y Bélgica, particulares por su situación fronteriza.

La red Eurydice (2006, p.22), la red europea de información sobre los sistemas educativos, así define los objetivos de este enfoque:

- Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos)
- Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje, mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos)
- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos)
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas

mediante la lengua de aprendizaje de AICLE (objetivos socioculturales)

Eurydice (2006) señala que la enseñanza de tipo AICLE se imparte como oferta escolar ordinaria en la educación primaria y secundaria en gran parte de los países. En versiones más actualizadas precisa que las lenguas más utilizadas son el inglés, el francés, el alemán, el español y el italiano y que no está generalizada en la totalidad de los sistemas educativos (2012). Además, en la versión más actual del informe, evidencia que varía según el centro donde se imparte y añade la importancia de tener en cuenta las especificidades de cada experiencia, incluso los factores relacionados al sistema educativo (Eurydice, 2017).

Con el tiempo, el interés por la metodología AICLE se ha difundido en las universidades, que incorporan cada vez más la enseñanza de materias específicas. Además, se llevan a cabo investigaciones y aparecen publicaciones que analizan este contexto educativo.

España tiene varios programas que siguen la metodología AICLE para la enseñanza del español que se desarrollan mediante convenios internacionales como, por ejemplo, en Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumania, Rusia y China. Hay otros programas que prevén Profesores Visitantes en EEUU y Canadá (Cristóbal, 2016). Otro caso son los centros españoles en el extranjero que pueden ser de titularidad española o mixta. La información sobre la acción educativa española en el extranjero se puede consultar en MECyD (s.d.).

2.1.6.2. Metodología AICLE.

Las prácticas educativas de AICLE presentan una gran variedad. Coyle (2006, p. 6) afirma: “CLIL is flexible and dynamic, where topics and subjects – foreign languages and non-language subject – are integrated in some kind of mutually beneficial way so as to provide value-added educational outcomes for the widest possible range of learners”.

Por lo tanto, hay varios factores que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar y

planificar las actividades AICLE, como por ejemplo la edad de los estudiantes, su nivel de idiomas, la duración del curso.

Por lo que se refiere a la lengua utilizada en AICLE, se pueden distinguir tres registros lingüísticos: general, académico y técnico. El lenguaje general es el vocabulario de uso frecuente, del habla cotidiana que permite al alumno moverse en los acontecimientos de la vida diaria. El lenguaje académico es el nivel utilizado en los libros de texto y permite al estudiante comprender y expresarse académicamente. El lenguaje técnico es el léxico y las expresiones específicas de una materia.

El léxico y el nivel deben ser asequibles para el alumno con el fin de evitar su frustración, pero al mismo tiempo debe presentar cierto grado de dificultad para que sea un reto y se sienta motivado desde el punto de vista cognitivo (Pérez Torres, 2009).

En un estudio más reciente el mismo estudioso expone los aspectos más importantes de la metodología AICLE: la lengua es un instrumento para aprender otra materia, pero también es objeto de estudio para mejorar la comunicación; el tipo de lenguaje, el vocabulario, las estructuras, los tipos de discurso y las destrezas dependen de la materia, o sea, del contenido; se debe promover la cooperación entre los alumnos y el profesor; la fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística; el aprendizaje se basa en tareas y proyectos; la enseñanza debe ser flexible y facilitadora; la enseñanza se centra en el alumno y se utiliza el procedimiento denominado andamiaje para que el estudiante sea guiado en su aprendizaje; la interacción se realiza mediante la negociación de significados; el estudio es facilitado por varios recursos, sobre todo las TIC (Pérez Torres, 2015).

Desde el punto metodológico el AICLE se basa en el enfoque comunicativo, dado que su utilización es solo instrumental y transversal a los contenidos. Afirman García Lázaro y Trujillo Sáez (2008, p.32):

1. La lengua se concibe y estudia no solo en función de la gramática de la oración, sino

también en aspectos de organización del discurso.

2. El contenido no lingüístico pasa a ser un principio organizador dentro de la clase de idiomas.
3. Existe un esfuerzo por descubrir y usar un discurso genuino del mundo real en el aula.

Eurydice (2017) evidencia el papel motivador de este enfoque y la importancia del aspecto afectivo, dado que aumenta el nivel de autoestima, sobre todo para los que no tienen un buen desempeño en la adquisición de idiomas.

Navés y Muñoz (2000) que participaron en el proyecto TIE-CLIL en Finlandia explican que AICLE ofrece a los alumnos un contexto natural. La lengua se utiliza de manera más espontánea y, como consecuencia, los alumnos son más motivados.

2.1.6.3. Principios Teóricos de AICLE.

Hemos dicho que AICLE se basa en los principios del constructivismo cognitivo (Piaget, 1963) en el que los alumnos construyen los conocimientos con un esquema de asimilación-acomodación, de manera que asimilan y acomodan internamente los nuevos contenidos que se les presentan, encontrando un equilibrio y estableciendo nuevas conexiones entre los contenidos previos y los contenidos nuevos.

Las nuevas informaciones se conectan con los contenidos ya adquiridos gracias a una selección minuciosa, auténtica y relevante según los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1968 y 2000), que propone el uso de organizadores previos o puentes cognitivos que relacionen, de una forma sustancial y no arbitraria, la información nueva con la estructura cognitiva del alumno.

También se basa en la teoría del constructivismo social de Vygotsky (1978) dado que para construir los nuevos conocimientos, el estudiante precisa la ayuda del profesor y de sus

compañeros. De hecho, los procesos mentales como el lenguaje, el razonamiento, la planificación surgen gracias a la interacción social que lo lleva a interiorizar los nuevos conceptos y usarlos de manera independiente. Cuando Vygotsky habla de ZPD, Zona de Desarrollo Próximo, se refiere a la distancia entre el desarrollo actual del alumno, lo que ya sabe, y su desarrollo potencial, o sea, todo lo que puede aprender con la ayuda de una guía, el profesor, y el soporte de compañeros que pueden, así, facilitar el aprendizaje. El profesor que aporta toda una serie de estructuras, estrategias y actividades de apoyo al alumno utiliza el andamiaje (Pérez Torres, 2015), concepto fundamental en AICLE, que se aplica tanto a los contenidos de la materia como a la lengua, ya sea general, académico o técnico. El docente se convierte en un “proveedor del andamiaje instruccional, esto es, de estructuras provisionales que sirvan de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos” (Delmastro, 2010, p. 98). La misma autora señala también la importancia de las estrategias cognitivas que fomentan en el alumno su autoconfianza, responsabilidad, y toma de control sobre los aprendizajes (Delmastro, 2010).

Según Mehisto, Marsh y Frigols (2008) evidencian la importancia de aprender a utilizar el propio aprendizaje y de ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades como la aceptación de la confusión y la frustración, a controlar sentimientos como encarar un problema o un reto, ser criticados. El profesor favorece, así, la habilidad para resolver problemas. Los mismos autores consideran que la metodología AICLE utiliza también la taxonomía de Bloom para estructurar el proceso de aprendizaje y evaluación.

Dado que AICLE reúne e integra ciencias del lenguaje y disciplinas académicas como la psicolingüística, sociolingüística o la pragmática, Coyle (2006) ha evidenciado cuatro elementos imprescindibles para integrar la lengua y la asignatura, creando un marco denominado 4Cs Framework. Estos cuatro elementos, cultura, contenido, cognición y comunicación deben interactuar continuamente.

A pesar de la cálida bienvenida recibida por el método AICLE, para que el cuadro quede más amplio, hay que referir también los resultados de algunos estudios que han evidenciado algunos aspectos menos satisfactorios con respecto a los resultados obtenidos en la aplicación del método. Dalton-Puffer (2011) ponen de relieve una mayor dificultad por parte de los alumnos para comprender algunos contenidos, una participación reducida de los estudiantes en clase, o sea, una disminución de la motivación, la utilización de un lenguaje menos técnico y relevante que en la enseñanza de los mismos argumentos en la primera lengua.

3. Teorías del aprendizaje

El objetivo principal de las teorías del aprendizaje es explicar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, cuáles son los factores más relevantes que intervienen en su desarrollo y cómo los individuos adquieren, recuerdan y retienen el conocimiento.

Las teorías funcionan como puentes entre la investigación y la educación y pueden considerarse pautas que ayudan a seleccionar las estrategias, técnicas y herramientas con el fin de facilitar el aprendizaje.

Concordamos con Schunk (2012) que, para definir el aprendizaje, propone tres criterios: el primero es que el aprendizaje implica un cambio, la capacidad de hacer algo de manera diferente a lo que se hacía antes. El segundo es que este cambio perdura en el tiempo, afirmando que los cambios de poca duración no se pueden calificar como aprendizaje y, finalmente, que el cambio ocurre por medio de la experiencia, por ejemplo, observando a los demás.

Añade, además, que las dos posturas sobre el conocimiento y su relación con el contexto son el racionalismo y el empirismo, presentes tanto en las teorías actuales del aprendizaje, como en los tiempos de Platón y Aristóteles en el siglo IV a.C.

La primera considera la razón como origen del conocimiento y la segunda señala la experiencia y los sentidos como fuentes del conocimiento. Ambas influenciaron las modernas teorías del aprendizaje, de hecho, las teorías conductistas siguieron una interpretación más empirista y positivista, mientras que las teorías cognitivas y constructivistas utilizaron una interpretación más racionalista. En realidad el debate sigue abierto y no son inusuales las interferencias entre una y otra.

Presentamos, por lo tanto, las teorías de aprendizaje más relevantes reunidas en tres enfoques diferentes (conductista, cognitivista, constructivista) que proporcionan diferentes interpretaciones y, por consiguiente, llevan a distintas implicaciones en la práctica educativa.

El breve recorrido por estas teorías nos llevará a las propuestas más pertinentes de nuestro trabajo que se enmarcan en la corriente constructivista, es decir, a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y sus colaboradores, a la taxonomía de Bloom y sus implicaciones posteriores y a las teorías neuroeducativas.

3.1. El Conductismo

Con Yela (1996) podemos distinguir, grosso modo, tres fases iniciales del conductismo: el nacimiento y su difusión, debido a los estudios de John Broadus Watson en las primeras décadas de 1900, con lo que se podría llamar “conductismo clásico”. El propósito de Watson era crear una ciencia de la conducta humana, prediciendo o controlando la conducta o el comportamiento humano a través de una sucesión de estímulos y respuestas a partir de los experimentos de Pavlov, desarrollados para demostrar la asociación entre estímulos y respuestas.

En una segunda fase, en las décadas siguientes, Hull, Tolman, Guthrie y Skinner, manteniendo cierta continuidad metodológica con su iniciador, dieron nuevos enfoques

fraccionando las teorías iniciales y dando lugar a constantes disputas.

Skinner (1938), desarrollando los hallazgos de Thorndike que creía que las respuestas ante los estímulos se fortalecen cuando van seguidas de consecuencias satisfactorias, añadió, a los estímulos discriminativos que se presentan de forma previa para provocar una respuesta positiva, los estímulos reforzantes, o sea, los que se presentan después con el objetivo de aumentar la probabilidad de obtener una respuesta positiva futura en la misma situación. Por eso, distinguió entre refuerzos positivos y refuerzos negativos. Son los premios o los castigos que determinan la conducta del individuo.

El objetivo del refuerzo, tanto positivo como negativo es aumentar la probabilidad de que se produzca una respuesta, por ejemplo, en el caso del refuerzo positivo, si un profesor elogia al alumno hace que ese se esfuerce para mejorar su rendimiento, en el caso del refuerzo negativo el alumno hace los deberes para evitar los reproches del profesor.

A partir de 1950 empieza una tercera fase de crisis y, de allí, el declive y la caída del conductismo como sistema, aunque es innegable que sigue siendo una fuente importante de inspiración.

3.2. Cognitivism

Las teorías del condicionamiento o conductismo predominaron en el campo del aprendizaje hasta la mitad del siglo XX y después su influencia disminuyó para dejar paso a las teorías cognoscitivas (Schunk, 2012).

La corriente cognitivista acusaba a los conductistas de no explicar suficientemente el proceso de aprendizaje, dado que no tenía en cuenta los procesos mentales y personales que intervienen en este.

Según los cognitivistas el aprendizaje se produce por una modificación de conceptos que el alumno ya posee previamente a través de procesos mentales que tienen lugar en la

relación del sujeto con su entorno (Cristóbal, 2016). Según ellos, los estímulos y los reforzamientos podían explicar el aprendizaje solo hasta cierto punto y subrayan la importancia de tener en cuenta también los procesos mentales de los alumnos.

In the late 1960s, the behavioral paradigm gradually move away to the cognitive approach to learning. Beginning with Bruner, instructional researchers began to move away from the stimulus-response-reinforcement model of instruction and to develop instructional theories based, at least in part, on the mental processes of the learner (Tennyson, 2010, p. 4).

De esta forma, el cognitivismo mantenía algunos puntos en común con el conductismo, como, por ejemplo, el mecanismo de aprendizaje por asociación, pero añadiendo y enfatizando la importancia de estudiar los procesos internos de la persona por los que se produce el conocimiento, empezando a investigar conceptos como el pensamiento, la memoria, la percepción, la motivación, el razonamiento.

Los individuos, por lo tanto, no se limitan a responder a estímulos externos sino que, gracias a los procesos mentales, procesan la información, la relacionan con lo que ya saben y que tienen almacenado en su memoria, incorporando las nuevas ideas y transformando las ya existentes. El aprendiz, tiene, por lo tanto, un papel activo.

Hay que destacar la influencia que tuvo en este movimiento la revolución tecnológica, dado que se llegó a comparar el funcionamiento del cerebro con el del ordenador. La analogía se basa en la observación que, tanto los ordenadores como los seres humanos efectúan procesos cognitivos como el aprendizaje (la adquisición del conocimiento), el recuerdo (la recuperación del conocimiento), etc. Este enfoque estudia procesos cognitivos como la atención, la percepción, la memoria a corto plazo y a largo plazo (Novakowska, 2019).

Dentro de la corriente cognitivista se encuentran las teorías que enfatizan el papel de los factores sociales en el aprendizaje. Con los estudios realizados por Albert Bandura y sus colaboradores se descubrió que las personas podían aprender nuevas acciones observando a otros realizarlas. De estas investigaciones nació la *teoría cognoscitiva social* en la que destaca la idea que la mayoría del aprendizaje humano ocurre en un entorno social. Observando a los demás, las personas adquieren conocimiento, habilidades y a partir de la observación de modelos, actúan de acuerdo con sus capacidades.

Bandura (1999) estudia la conducta humana en un esquema de reciprocidad triádica o interacciones recíprocas entre conductas, variables ambientales y factores personales. Los tres factores interactúan la mayor parte del tiempo, pero no siempre en la misma medida. En un momento dado, podría ser más influyente uno de ellos y en otro momento, predominar otro.

Con respecto a la interacción entre el factor personal, concretamente la autoeficacia por ejemplo, y el comportamiento, la investigación muestra que las creencias sobre la autoeficacia influyen en el logro de conductas (persona → conducta) (Schunk, 1991). La autoeficacia está relacionada con el esfuerzo y la perseverancia. Las personas que se consideran muy eficaces tienden a esforzarse ante las dificultades.

El aprendizaje ocurre *en acto* mediante la ejecución real y de forma *vicaria* al observar modelos, escuchar instrucciones y utilizar materiales impresos o electrónicos. Gran parte del aprendizaje humano es vicario, es decir, ocurre sin que el estudiante realice la conducta en el momento de aprender. Algunas fuentes provienen de observar o escuchar modelos en vivo o electrónicos y permiten un aprendizaje más acelerado del que sería posible si las personas tuvieran que realizar las experiencias personalmente, evitando así las experiencias negativas, por ejemplo aprender que las serpientes venenosas son peligrosas (Schunk, 2012).

La teoría cognoscitiva afirma la libertad de acción del comportamiento humano, dado que los individuos pueden establecer metas y participar en las tareas con autorregulación.

3.2. Constructivismo

Como hemos visto, las teorías conductistas basadas en las influencias ambientales fueron sustituidas por los factores humanos del cognitivismo que enfatizó el procesamiento de información del alumno como una de las causas principales del aprendizaje. La psicología cognitivista había sin duda ampliado y profundizado el tema del aprendizaje, sin embargo, no había conseguido explicar la complejidad del aprendizaje humano.

Últimamente, los investigadores del aprendizaje se han centrado más en el aprendiz, hablando de, más bien que de cómo se adquiere el conocimiento, de cómo se construye.

La teoría que está a la base del constructivismo es que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden. Las construcciones de una persona son verdaderas para ella, pero no necesariamente para los demás. Esto se debe al hecho de que las personas producen conocimientos con base en sus experiencias y creencias, las cuales difieren de una persona a otra. Así, todo conocimiento es subjetivo y personal.

Un supuesto del constructivismo es que los profesores no deben necesariamente enseñar utilizando métodos tradicionales, sino creando situaciones en las que los alumnos puedan participar de manera activa, utilizando materiales y la interacción social.

Fundamentales para la elaboración de esta teoría fueron las ideas de la psicología de la escuela de Gestalt. Siguiendo a Pozo (2006) los psicólogos alemanes rechazaban la idea de que el conocimiento es la suma de partes más pequeñas que se asocian entre sí y que el comportamiento humano es la reacción automática a los estímulos del entorno, sino consideran que el aprendizaje se produce por *insight*, una especie de intuición, cuando se dieran las condiciones necesarias. Estas ideas serán retomadas después por Piaget.

La teoría de Piaget supone que los estudiantes establecen sus propios conceptos. Estos no son innatos, sino adquiridos a través de sus experiencias. El estudiante recibe la

información de su entorno y la procesa de acuerdo con las estructuras mentales que ya posee dando un sentido a su ambiente y construyendo la realidad con base en sus capacidades actuales.

Piaget (1970, 1975) habla del equilibrio y de los dos procesos que lo componen: la asimilación y la acomodación. Con la *asimilación* el individuo ajusta la realidad externa a la estructura cognoscitiva previa, interpretando y definiendo la realidad externa según su estructura cognoscitiva. La *acomodación* consiste en modificar las estructuras internas para que sean congruentes con la realidad externa. Por lo tanto, el desequilibrio producido por la interacción con el entorno lleva al individuo a reorganizar sus esquemas cognitivos existentes, dando lugar a un nuevo equilibrio.

Vygotsky (1978) da mayor importancia al entorno social. Él buscó un punto medio en el que se tomaran en cuenta las influencias ambientales a través de sus efectos sobre la conciencia. La teoría de Vygotsky da importancia a los factores interpersonales, o sea, al interactuar con las personas en el entorno se estimulan los procesos cognoscitivos. Pero, la utilidad de las interacciones no radica en que proporcionan información a los estudiantes, sino en que les permite transformar sus experiencias en reorganizar sus estructuras mentales. El conocimiento fluye del exterior del sujeto al interior a través de la internalización. Un concepto fundamental es lo que Vygotsky define zona del desarrollo próximo (ZDP) que es la distancia entre el nivel de desarrollo actual del individuo, es decir lo que ya sabe, y el nivel de desarrollo potencial, es decir lo que puede aprender, aunque con una ayuda externa.

Podemos notar con Coll (1996) que las teorías de Piaget y de Vygotsky enfatizan la aportación constructiva que realiza el alumno, es decir, el aprendizaje se realiza con un proceso de construcción a partir de las experiencias y conocimientos previos, mientras que la enseñanza sirve de ayuda en este proceso de construcción. Para Vygotsky los niños necesitan la guía de los adultos para alcanzar nuevos conocimientos y siguiendo esta teoría

Bruner (1978) habla de la teoría del andamiaje, refiriéndose a una interacción estructurada entre el alumno y el profesor que tiene el objetivo de guiar y acompañar al estudiante en la realización de una tarea o conocimiento. La mayor parte de los enfoques metodológicos de la enseñanza, hoy en día, se basan en las teorías constructivistas, es decir, el aprendizaje se centra en el alumno y el profesor guía y facilita el proceso de aprendizaje a través de proyectos y tareas.

Al constructivismo cognitivo de Piaget y al constructivismo socio-cognitivo de Vygotsky podemos añadir el constructivismo radical de Humberto Maturana.

A la pregunta de qué rol juega el educador en el aprendizaje, la respuesta es que la tarea del educador encuentra su fundamento en su deseo que el educando recorra el camino de interacciones que lo llevará a constituirse como un ser humano en sentido propio. El fin último de la educación es promover la aceptación del otro como –legítimo otro. La construcción ocurre por autopoiesis (término acuñado por Humberto Maturana y Francisco Varela a partir de la palabra griega auto, mismo y poiesis, creación).

La autopoiesis es una teoría que sugiere que los sistemas vivos poseen la capacidad de autoproducirse, automantenerse y autorenovarse. Esta idea fue presentada por primera vez por los biólogos Francisco Varela y Humberto Maturana a principios de la década de 1970, como un intento de responder la pregunta “¿qué es la vida?” o bien, “¿qué distingue a los seres vivos de los elementos no vivos?”

La respuesta fue básicamente que un sistema vivo se reproduce a sí mismo. Esta capacidad de autoreproducción es la que denominan autopoiesis. Según Maturana (1992), los organismos vivos son sistemas autopoieticos, o sea, que con su propio operar se crean como unidad y se producen a si mismos.

Refiere Palacios (2013) que una característica fundamental de los diversos sistemas autopoieticos es su independencia relativa del medio que los rodea: no hay reacción frente al

estímulo externo, sino solo frente al estímulo que es interno en el sistema.

Las células son el sistema autopoiético más pequeño. Todos los seres vivos, desde las bacterias hasta los humanos, son sistemas autopoiéticos.

Estos sistemas son abiertos a la interacción, o sea, tienen contacto con su entorno. Esta teoría se ha aplicado también a los campos de cognición y a la sociología. Según Maturana cada uno de nosotros es un observador que interpreta lo existente, le da significado y coherencia estructural. Así para Maturana no es posible hablar de la dualidad sujeto cognoscente - realidad externa independiente, sino que hay que hablar de observador que interpreta intencionalmente el medio, en acuerdo con su operatividad constructiva de conocimiento y con el medio al cual él pertenece. Es un observador quien atribuye conocimiento al sistema observado y constata una conducta adecuada. También la preservación de la vida es, en este sentido expresión del conocer, manifestación de una conducta adecuada en el dominio de existencia.

El concepto de autopoiesis se vincula inevitablemente con la sociología, ya que estudia el conocer, el comportarse, el vivir y el existir humano. Lo que Maturana quiere proponer es el hecho de que una teoría sociológica realmente seria debe valorar la importancia decisiva del sujeto humano real y personal en la organización social, esto es, debe reconocer un sujeto complejo, que piensa, siente, ama, sufre, etc. A ese respecto, Maturana afirma que la emoción modula decisivamente la conducta inteligente y que la inteligencia es la capacidad general para moverse con flexibilidad interior en un mundo cambiante (Maturana y Pörksen, 2004).

Los sujetos humanos viven y construyen su experiencia vital dentro del lenguaje. La educación como fenómeno sistémico de convivencia y crecimiento personal se da en el lenguaje. Según Maturana, la educación es un proceso de transformación en el cual se persigue el logro de la autonomía y el desarrollo del ser humano. También advierte que quien

quiera enseñar autonomía y reflexión no puede basarse en la coerción como método, sino que debe crear un espacio abierto para el pensar y el actuar en común. A su juicio en la educación no debe haber coerción, cuando el profesor no sabe hacer sus clases entretenidas y participativas es ahí cuando se hace necesaria la coerción. Las ideas principales del pensamiento pedagógico de Maturana pueden agruparse en la noción del ser humano como sistema vivo autopoiético que vive, piensa, siente, construyendo su experiencia vital de manera progresiva dentro del lenguaje. El proceso educativo debe favorecer el proceso de formación y desarrollo personal de los seres humanos y a su vez debe ser perfeccionado por los mismos seres humanos. El alumno construye su aprendizaje como observador que interpreta su propia vida y la realidad social en la que está inmerso conduciendo su acción y emoción dentro del dominio social del lenguaje donde él da sentido a sus experiencias de acuerdo a su modo de ser, a su manera de vivir y a sus relaciones con los otros seres humanos (Maturana y Nisis, 1997).

3.3.1. El Aprendizaje Significativo.

En los años 60, gracias al trabajo de psicólogos como Piaget o Bruner, nace un gran interés por llevar la realidad al aula. De hecho, para estos autores era fundamental que los niños aprendieran y se desarrollaran cognitivamente gracias al contacto directo y a la interacción con la realidad. Ellos hacían una distinción entre un aprendizaje por descubrimiento (aprendizaje significativo) y un aprendizaje por recepción (aprendizaje mecánico).

Ausubel sostuvo que el aprendizaje significativo se podía realizar tanto por recepción como por descubrimiento. Con sus estudios nace la teoría del aprendizaje significativo. Según Ausubel, el aprendizaje significativo es la adquisición y la incorporación del nuevo conocimiento de manera sustancial y no arbitraria a las estructuras cognitivas existentes. Ausubel define el aprendizaje significativo con estas palabras: “ Meaningful learning

presupposes both that the learner manifest a meaningful learning set – that is, a disposition to relate the new material nonarbitrarily and substantively to his or her cognitive structure – and that the material learned be potentially meaningful to him or her” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968, p. 38).

La relación sustancial implica que cuando se integran nuevos significados a las estructuras previas, constituyen la esencia del nuevo conocimiento. Si los nuevos conocimientos se incorporan de modo arbitrario, no sustancial, se produce un aprendizaje memorístico, no se produce una relación entre las nuevas informaciones y las estructuras relevantes, sino que están almacenadas de forma arbitraria y en pocos días se olvidan. De hecho, el proceso fundamental del aprendizaje significativo es la incorporación de nuevos conceptos en la estructura cognitiva existente y organizada para adquirir estas ideas.

La teoría de Ausubel se puede asociar tanto con los planteamientos del procesamiento de información como con los de la corriente constructivista. Se considera al alumno como el procesador activo de la información y el aprendizaje un sistema organizado y complejo. El aprendizaje, además, implica una reestructuración activa de los conceptos que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

Los nuevos conceptos se relacionan con las estructuras ya existentes definiendo tres tipos de aprendizaje proposicional: subordinado o subsumidor, supraordenado o de orden superior o combinatorio.

Dentro de la teoría del aprendizaje significativo es importante mencionar una estrategia que desarrolla Ausubel: los *organizadores previos* o *puentes cognitivos*.

Los subsumidores, o ideas de anclajes, son proposiciones ya presentes en la estructura cognitiva en los que conectamos los nuevos conocimientos. Para facilitar este anclaje se crea un puente que una los conocimientos nuevos con los ya presentes en la estructura cognitiva. Ausubel los denomina *advance organizers* (organizadores previos) o *cognitive bridges*

(puentes cognitivos). Estos funcionan como puentes cognitivos entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber para aprender el nuevo material de manera efectiva. Existen dos tipos de organizadores previos: dispositivos y comparativos. Los organizadores expositivos se utilizan para comprender la información nueva cuando la información es desconocida. Los organizadores comparativos se utilizan cuando la información no es totalmente nueva y, gracias a una serie de relaciones comparativas, se compara con las ideas aprendidas previamente. Estas relaciones pueden ser de igualdad, similitud, diferencia u oposición (Ausubel, 2002).

3.3.2. Otras Perspectivas de Aprendizaje Significativo.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel contribuyó no solo a la práctica educativa del último medio siglo, sino también a la investigación y al desarrollo de las teorías de educación contemporánea. De hecho, muchas perspectivas derivan de esta.

3.3.3. El Modelo Interaccionista - Social de Gowin y Humanista de Novak.

En el modelo de Gowin, citado en Moreira (2012, pp. 52-54) el proceso de enseñanza - aprendizaje es una relación triádica entre el profesor, el alumno y los materiales educativos. El aprendizaje es exitoso cuando el profesor y los alumnos comparten significados, utilizando materiales educativos significativos. En esta relación el alumno debe manifestar disposición para el aprendizaje significativo. El papel del profesor, en cambio, es adaptar los materiales para hacerlos comprensibles y lograr el cambio de significado de la experiencia del alumno. Según Gowin, la interacción entre el profesor y los alumnos es fundamental.

Novak (1998) añade a la teoría de Ausubel que el propósito central del aprendizaje es que el estudiante se responsabilice de su propio proceso de la construcción de significados. Además que el material sea potencialmente significativo es fundamental la disposición del

alumno para aprender, participando con pensamientos, sentimientos y acciones que se interrelacionan durante este proceso.

Tanto Gowin como Novak crearon herramientas didácticas que ilustran los cambios que se pueden producir en la estructura cognitiva, en el sentido de que potencian la reflexión sobre el propio conocimiento y el proceso cognitivo de aprendizaje.

Los mapas conceptuales propuestas por Novak evidencian la red de relaciones entre las ideas clave. El diagrama V, según Gowin y Álvarez (2005) ayuda a reorganizar el proceso de la construcción del conocimiento. Es más complejo que el mapa conceptual y permite entender las relaciones significativas entre los acontecimientos, procesos y objetos.

El diagrama toma el nombre de la forma que tiene su representación. En el hueco central de la V se sitúan las preguntas centrales que evidencian la información requerida sobre acontecimientos y objetos, en su vértice inferior se sitúa la descripción de hechos y acontecimientos que pueden responder a estas preguntas centrales. En la parte izquierda se presenta el dominio conceptual que el alumno debe alcanzar, las teoría, los principios. En la parte derecha el dominio metodológico.

3.3.4. Taxonomía de Bloom e implicaciones posteriores.

En los años 50 se publicó la taxonomía de objetivos de la educación de Bloom, que nació con el propósito de diseñar una herramienta para el profesor para clasificar y medir los resultados educativos de los alumnos, las habilidades y los conocimientos adquiridos después de realizar un proceso de aprendizaje.

Esta clasificación ha tenido múltiples aplicaciones y ha servido como punto de referencia para los educadores para determinar los objetivos curriculares, para desarrollar contenidos, diseñar instrumentos de evaluación. Los objetivos educativos fueron clasificados en tres dominios: cognitivo (conocimiento), afectivo (emociones, sentimientos) y psicomotor

(actuación).

La dimensión cognitiva se divide en seis categorías graduales, de la más simple a la más compleja y de la más concreta a la más abstracta, así que para alcanzar cada una de estas es necesario superar la anterior. Las seis categorías principales son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Uno de los coautores de la taxonomía de Bloom, Krathwohl, y uno de sus discípulos, Anderson, propusieron una revisión de la taxonomía original dividiendo la taxonomía en dos dimensiones. La primera es la dimensión del conocimiento que corresponde a la categoría de conocimiento de la taxonomía de Bloom. En la nueva dimensión del conocimiento se distinguen cuatro categorías en vez de tres: conocimiento de los hechos, conocimiento conceptual, conocimiento procedimental y conocimiento metacognitivo que constituye la innovación con respecto al modelo original, refiriéndose a la reflexión sobre el propio proceso de adquisición de conocimientos.

La segunda dimensión es la del proceso cognitivo y comprende seis categorías: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esta revisión reconoce una mayor complejidad del proceso de aprendizaje y requiere una implicación activa del individuo frente a la simple asimilación pasiva por parte del alumno (Krathwohl, 2002).

Como hemos visto antes, una de las tendencias de las teorías de ese momento era enfatizar la importancia de ayudar al alumno a ser más consciente y responsable de sus pensamientos.

Metacognitive knowledge involves knowledge about cognition in general, as well as awareness of and knowledge about one's own cognition. One of the hallmarks of psychological and educational theory and research on learning since the original Taxonomy was published is the emphasis on helping students become more

knowledgeable of and responsible for their own cognition and thinking. This change cuts across all the different theoretical approaches to learning and development – from neo-Piagetian models, to cognitive science and information processing models, to Vygotskian and cultural or situated learning models. Regardless of their theoretical perspective, researchers agree that with development students become more aware of their own thinking as well as more knowledgeable about cognition in general. Furthermore, as they act on this awareness they tend to learn better (Pintrich, 2002, p. 219).

Pintrich (2002), colaborador de la taxonomía revisada de Bloom, se centra, por lo tanto, en la nueva categoría, el conocimiento metacognitivo. La inclusión del aspecto metacognitivo dentro de la taxonomía subraya la importancia de incitar a los alumnos al uso de sus habilidades de pensamiento.

También Kuhn y Dean (2004) enfatizan la importancia de la mejora del pensamiento crítico como objetivo del desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Randy (2012), hablando de la realidad en la que vivimos hoy en día, evidencia que vivimos rodeados de ilusiones, muchas de ellas creadas deliberadamente con varias motivaciones: llevarnos a ciertas opciones políticas, hacernos consumir ciertos productos, etc. La forma de combatir eso es educar a los alumnos a pensar de forma crítica, a tomar decisiones por sí mismos distinguiendo entre propaganda e información.

Los planteamientos educativos que trasladan la psicología del pensamiento crítico al aula han recibido diferentes nombres: aprendizaje reflexivo, aprendizaje activo, aprendizaje basado en el pensamiento, etc. Entre sus teóricos recordamos a Moreira, Postman y Weingartner, Ritchhart, Church y Morrison, Pogr y Lombardi, Schwartz, Beyer.

3.3.5. Teorías neuroeducativas y educación emocional.

Los numerosos congresos, publicaciones, programas desarrollados alrededor de la neuroeducación, (del inglés neuroeducation) también denominada neurociencia educativa (del inglés educational neuroscience) demuestran el creciente interés, a lo largo de las últimas dos décadas, por esta disciplina. Han contribuido, sin duda, los rápidos avances en neurociencia, con sus análisis cada vez más precisos y menos invasivos sobre el comportamiento del cerebro durante el aprendizaje.

La neuroeducación, (también llamada, neuroaprendizaje, neurociencia educativa o neurodidáctica) deriva de la neurociencia cognitiva, una rama de la neurociencia que estudia las bases neurológicas, o sea, cómo se generan y producen las capacidades cognitivas en el cerebro.

La neuroeducación estudia el funcionamiento del cerebro como el órgano responsable del aprendizaje, analizando las partes que se activan durante los procesos de educación, con el objetivo de aportar conocimientos para desarrollar teorías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Gracias a la disponibilidad de las tecnologías no invasivas, que permiten obtener las imágenes de las funciones cerebrales, como la resonancia magnética funcional (fMRI), la electroencefalografía (EEG) o la espectroscopia de infrarrojo cercano (NIRS), entre otros, es posible localizar las regiones del cerebro implicadas en distintas habilidades escolares como la lectura o la aritmética, y observar cómo cambian las conexiones neuronales en estas regiones a lo largo de la adquisición del conocimiento y a lo largo del desarrollo evolutivo (Ansari, De Smedt, Grabner, 2011, p. 106).

Las técnicas de neuroimagen han proporcionado la información acerca de las funciones de las distintas áreas cerebrales, permitiendo llevar a cabo estudios importantes como los de las neuronas espejos que representan la base neurológica para la imitación. Este descubrimiento, relativamente reciente, de los años noventa, ha sido llevado a cabo por el italiano Rizzolatti, (2008) y ha tenido repercusiones en varios campos como la psicología y la sociología. Hablando del área emocional, los neuronas espejos nos permiten entender las

emociones de los demás y sentir empatía.

Gamo (2012) evidencia que gracias a la neurociencia se ha podido observar el impacto de aspectos subjetivos del individuo, como la curiosidad, la creatividad, la motivación en el proceso de aprendizaje, afirmando que gracias a estas ciencias es posible perfeccionar el proceso de aprendizaje.

También Mora (2013) valora los estudios llevados a cabo en neuroeducación que revelan la importancia de la emoción y la curiosidad en el aprendizaje. Emociones negativas como el miedo, la tristeza, la ansiedad, el estrés, etc. reducen la actividad cerebral y bloquean el paso a la información mientras que las positivas como la relajación, la felicidad, intensifican la memoria y el aprendizaje.

Por lo tanto, Guillén (2012), basándose en la evidencia empírica sobre el funcionamiento cerebral, evidencia la importancia de utilizar estrategias que puedan facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje, fomentar las competencias emocionales del alumno, mantener la atención, despertar la creatividad, motivar gracias al empleo del juego, propiciar las habilidades sociales, emocionales y cognitivas con la educación artística, musical y teatral.

La educación emocional (del inglés *emotional education* o *emotional learning* o *social and emotional learning*) estudia las implicaciones que tiene la afectividad en el proceso de aprendizaje y diseña nuevas estrategias para mantener viva la atención al alumno. Esta línea no se aplica solo a las materias consideradas más emotivas, sino que incluye también asignaturas como matemáticas, ingeniería o física. Mora (2013) subraya que no es posible tratar la memoria, la atención y la emoción de forma aislada, hay que conectar esos procesos con las funciones del cerebro.

La cognición y la emoción están relacionadas, por lo tanto es importante la utilización de materiales que despierten emociones para mantener más alta la atención de los alumnos.

4. Teorías de Adquisición de Lenguas Extranjeras

Los estudios llevados a cabo a lo largo de los últimos 50 años sobre las teorías de adquisición de lenguas extranjeras han dado lugar a una línea fructífera de investigación, proporcionando hipótesis de trabajo que han permitido una comprensión más profunda de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición de una lengua extranjera.

Van Patten y Williams (2015), analizando las numerosas teorías que intentan explicar la adquisición de las lenguas extranjeras, observaron las diferentes perspectivas de las varias teorías y que muchas de estas, están relacionadas a las teorías de la adquisición de la lengua materna.

La investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras como rama de la psicolingüística, nació alrededor de los años 70. Los estudios posteriores se centraron en los aspectos pragmáticos, analizando una perspectiva sociolingüística. Moreno Fernández (2004, 2007) que estudia los procesos del aprendizaje desde una perspectiva social y cultural, sostiene que para adquirir una lengua no se puede prescindir del medio social en que se produce.

Larsen-Freeman y Long (1991) agruparon más de cuarenta teorías y esta clasificación sigue siendo una referencia para muchos autores como Moreno Fernández (2004, 2007) y González y Asensio (1998) entre otros.

4.1. Ambientalistas o Contextualistas

Las teorías ambientalistas dan más importancia a todos los factores externos o ambientales, como la experiencia o la educación que determinan el aprendizaje del individuo, que a los factores innatos y, por eso, se sitúan dentro de la corriente conductista de estímulo – respuesta. El método audiolingüístico se enmarca en la corriente conductista.

La teoría principal del enfoque ambientalista se basa en el modelo de aculturación e

hipótesis de la pidginización de Schuman (1978) que pone de relieve factores ambientales como la distancia social y psicológica del alumno con respecto a la nueva cultura. La distancia psicológica tiene un sentido individual que, para el autor, son el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación o la permeabilidad del ego. La distancia social tiene que ver con las características de una comunidad como el tamaño del grupo, su grado de cohesión o el tiempo de residencia previsto (Larsen-Freeman y Long, 1991).

Estas teorías han sido superadas por las teorías innatistas e interaccionistas, dado que han evolucionado muy poco y no han tenido cuenta de los procesos cognitivos que se han desarrollado en los años, con la excepción de algunas teorías vinculadas a las teorías conexionistas, que han tenido un desarrollo posterior.

4.2. Teorías innatistas

A diferencia de las teorías ambientalistas, las teorías innatistas o nativistas sostienen que el proceso de aprendizaje de las lenguas se debe a la predisposición biológica del individuo determinada innatamente. Según Chomsky (1965) cada uno de nosotros posee el DAL (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) que permite aprender un idioma, descifrando las nuevas reglas y accediendo al conocimiento. Es lo que él denomina la gramática universal, entendida como una capacidad o talento innato para aprender las lenguas que se completa en los primeros años de vida. La teoría se aplica a la primera lengua, pero se ha aplicado también al aprendizaje de segundas lenguas, con la diferencia que la primera lengua se aprende de manera más natural y sin dificultad.

El modelo de la gramática universal (Chomsky, 1980, 1986) es una gramática mental y consiste en un conjunto de principios lingüísticos generales que se aplican a todas las gramáticas. Esta teoría representa una superación del conductismo y un acercamiento a las teorías cognitivistas y constructivistas, dado que el proceso de aprendizaje se basa en procesos

humanos internos, aunque provocados por la interacción social del individuo.

Otra teoría nativista muy valorada es la de la monitorización de Stephen Krashen (1982) que acepta totalmente las teorías cognitivistas de aprendizaje. Distingue entre aprendizaje lingüístico, que es un proceso consciente y que surge en un contexto de enseñanza formal con el objetivo de aprender las reglas gramaticales, y adquisición lingüística, que es un proceso inconsciente, con la que el individuo puede participar en intercambios comunicativos reales.

El aprendizaje tiene la función de un monitor, es decir, es la capacidad de auto-corregirse y de aprender de los errores.

Krashen también señala otras hipótesis como la del input comprensible (Krashen, 1985). Según esta teoría, el aprendizaje se adquiere proporcionando al alumno un input comprensible que es el lenguaje, escrito u oral, que tiene que ser adecuado a su nivel, a su edad o a sus intereses. También señala la hipótesis del filtro afectivo con la que subraya la importancia de factores personales en el proceso de aprendizaje, como la motivación, las emociones, el afecto, la actitud o la edad del aprendiz.

Como evidencian Larsen-Freeman y Long (1991) la importancia que Krashen concede al input externo pone en duda su carácter innatista y llevaría a encuadrarlo más bien dentro de las teorías ambientales, o incluso interaccionistas.

Dentro del acercamiento nativista se sitúa también la hipótesis del periodo crítico de Lenneberg (1967), que sostiene que la capacidad de adquirir una lengua extranjera decrece con la edad y que, perdiendo el cerebro su plasticidad neuronal, la adquisición resulta más difícil.

4.3. Las teorías interaccionistas

Según las teorías interaccionistas, la adquisición de lenguas extranjeras es el resultado de la conexión de las características ambientales y sociales, o sea, los componentes que condicionan el input, y las características innatas del alumno.

Dentro del interaccionismo se adscriben técnicas muy heterogéneas y diversas entre sí, vinculadas a distintos ámbitos como la psicología experimental, la psicología cognitiva, la teoría social, entre otras, y eso hace que las teorías sean más difíciles de comprobar.

Las teorías se basan en los procesos de interacción que se producen entre los hablantes y que condicionan el aprendizaje. Así, las características de los interlocutores, además de los conocimientos innatos del hablante, condicionarían a los hablantes en sus producciones. El proceso es bidireccional, o sea, tanto el alumno puede influir en la situación, como la situación puede influenciar al alumno. Hay que añadir que no depende tanto de la situación en sí, sino de la interpretación que le da el alumno, dado que cada uno percibe el entorno de manera subjetiva (Nowakowska, 2019).

Una de las teorías interaccionistas más apreciada es la teoría tipológico funcional de Givón (1979). Él explica que los aprendientes de una lengua extranjera en un primer momento se expresan de manera informal, no planificada y después utilizan una expresión más compleja y más formal.

Long (1985) analiza la influencia que tienen las conversaciones de los alumnos cuando se producen con otros hablantes de un nivel parecido al suyo o con hablantes nativos o bilingües.

En los últimos años estas teorías han sido ampliadas y reformuladas según los niveles a que se refieren (fonético, sintáctico, gramatical, etc.), los aspectos analizados (sociolingüísticos, psicolingüísticos, etc.) y de otros enfoques (comunicativos, socioculturales, nocio-funcionales, etc.). Así han nacido también teorías que se centran más en la comunicación lingüística que en el propio lenguaje, basadas en los estudios del estructuralista Saussure, que habla de *lengua* y *habla* (Cristóbal, 2016).

González y Asensio (1998), dentro de la perspectiva interaccionista, incluyen las teorías cognitivas de Ellis (1994b), de McLaughlin (1987 y 1990) Bialystok (1978). Estas

teorías hacen referencia al modelo de procesamiento de información, una rama de la psicología cognitiva. La mente, que funciona como un procesador de la información, recoge, almacena, modifica e interpreta la información. En este sentido, según Ellis (2006), el aprendizaje de una lengua sigue el mismo esquema que utiliza para aprender cualquier otra cosa. Ellis (1994b) además distingue entre conocimiento *explícito*, que se refiere a la capacidad de analizar, organizar las reglas gramaticales y el conocimiento *implícito*, que se refiere a la aplicación de las estructuras gramaticales en la comunicación. Al conocimiento implícito se puede acceder más fácilmente, mientras que para acceder al conocimiento explícito se necesita un análisis mayor.

McLaughlin (1990) introduce el concepto de la reestructuración. Según él, la adquisición de un nuevo concepto o de una nueva regla gramatical lleva a la reestructuración del conocimiento previo. El alumno necesita las destrezas para llevar a cabo este proceso. Él considera las actividades de la repetición y de la práctica las más efectivas.

Bialystok (1978) distinguió tres niveles de la adquisición y uso del idioma: input, conocimiento y output. La adquisición comienza con un conocimiento implícito, intuitivo, que se puede utilizar de forma espontánea y para la comunicación. En la segunda fase, la del conocimiento explícito, tiene lugar el aprendizaje y un uso más consciente del lenguaje. El tercer nivel se refiere al conocimiento que el alumno posee de su primera lengua, de su cultura, de otras lenguas, etc.

El ámbito de las teorías de la adquisición de las lenguas sigue ampliándose y desarrollándose, a veces integrando métodos de investigación de otras disciplinas. Mencionamos, para concluir, la revolución lingüística que han generado las tecnologías de comunicación y, sobre todo, las redes sociales que han llevado el lenguaje a una transformación cada vez más rápida. Pensemos, por ejemplo, en los símbolos, abreviaturas, códigos que se han difundido tan rápidamente en los últimos años (Cristóbal, 2016),

“(ejemplos palpables los encontramos en los ordenadores, más concretamente en el chateo o en la mensajería que contienen los teléfonos móviles), y decimos esto ya que las restricciones espaciales hacen que la lengua se deforme, y consecuentemente la enseñanza de la lengua y la literatura se convierta día a día en una tarea cada vez más ardua” (López Valero y Encabo Fernández, 2001, pp. 205-206).

5. La Motivación

En el Ongi Kuden (Registro de las enseñanzas transmitidas oralmente), Nichiren Daishonin, monje budista del siglo XIII, expresa el concepto de que la individualidad de cada persona es única, tal como lo es la de una flor de cerezo, de ciruelo, de melocotón y de albaricoquero, cada una con su propia entidad y que cada persona puede desarrollar su propio carácter individual, así como estas flores manifiestan cada una su propia naturaleza (Ikeda, 2000).

Creemos que estas palabras eran verdaderas en el siglo XIII y lo son ahora.



Almendro en flor (copia) Vincent Van Gogh

Recuperado de:

<https://www.reprodart.com/a/vincent-van-gogh-1/almendro-en-flor-copia.htm>

Según nuestro parecer, partir de esa afirmación es fundamental para la enseñanza de una lengua extranjera y, es más, de cualquier asignatura, teniendo en cuenta cómo los principales factores afectivos (ansiedad, autoestima, actitudes y creencias y estilos de aprendizaje) están relacionados con la motivación, uno de los factores que más incide en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (Villanueva, 2015).

Aprender un idioma debe ser impulsado por una motivación, dado que si falta el deseo, se aprende con dificultad. La motivación adecuada da al estudiante el estímulo para empeñarse y obtener mejores resultados en la lengua meta. Como escribe Mena Benet (2013) la necesidad y el interés del alumno le permitirán alcanzar un nivel óptimo de competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La motivación es favorecida, también, por el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje, de hecho un ambiente cómodo y cálido en el aula favorece la participación. Un ambiente protegido, en el que el alumno se pueda sentir seguro y valorado, una atmósfera acogedora que pueda favorecer relaciones de confianza y respeto mutuo pueden motivar más al estudiante. Otro factor determinante, como veremos, es el comportamiento del profesor.

5.1. Estudios sobre el concepto de motivación en la historia

El concepto de motivación empieza a recibir atención a finales de los años cincuenta, con los estudios de Gardner y Lambert. En un primer momento se considera a la motivación un factor más sencillo de lo que es, pero con el estudio se ve que es un constructo complejo en el que intervienen muchas variables afectivas individuales y contextuales. Por ejemplo, para Deci y Ryan (1985) los seres humanos tienen una necesidad de ser autónomos, o sea, de regular sus acciones con su propia voluntad y, por eso, elaboraron la Teoría de la Autodeterminación (TAD).

La TAD centra su interés en las personas como organismos, cuyos comportamientos son voluntarios y autodeterminados, en plena conciencia de elegir. Por lo tanto, este aspecto se puede considerar un requisito fundamental.

Según Horwitz (1988), las creencias sobre el aprendizaje son multidimensionales y se pueden dividir en cinco áreas. Una de las cinco áreas se dedica a estudiar las motivaciones y expectativas del alumno.

Pintrich y De Groot (1990) añaden que los alumnos que creen que su aprendizaje es interesante e importante participan más activamente en el proceso de aprendizaje y son más tenaces en su trabajo.

Según Gardner (en Zenotz, 2012, p.75), la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es definida como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo”.

Y también Dörnyei (en Zenotz, 2012, p.75) define la motivación como “la elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en la misma”.

Se puede resumir que la mayoría de los expertos opinan que la motivación es un impulso que enciende nuestros deseos y guía nuestra conducta hacia un objetivo al fin de alcanzarlo.

5.2. Motivación y aprendizaje de una lengua

El Diccionario de términos clave de ELE (Martin Peris, 1997-2008) nos dice que la motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Los estudios llevados a cabo sobre la motivación resultan interesantes a la hora de explicar la diferencia entre los niveles de aprendizaje entre los alumnos y los resultados conseguidos.

Como afirma Chomsky en Mena Benet (2013) aproximadamente el noventa y nueve por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material, o sea, lograr atraer la atención del alumno, activando su motivación a aprender un idioma y, finalmente,

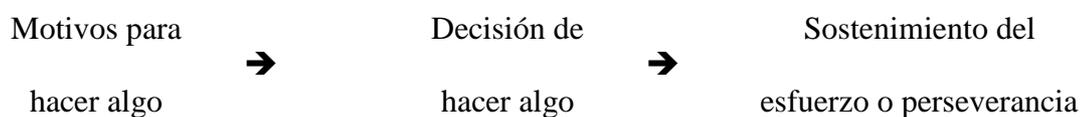
hacer de ese proceso algo significativo para su desarrollo global.

En general podemos partir de las teorías de Williams y Burden (1999), que sostienen que los humanos y los animales prefieren quedarse constantemente en un estado estable postergando la activación. Por eso, se necesita el impulso fuerte de la motivación.

Los estudios han evidenciado que la motivación, en individuos diferentes, puede variar mucho. Pueden variar según la edad, el sexo, la propuesta de diferentes estrategias de enseñanza, o la propensión de pensar en manera crítica. Las teorías cognitivistas, centradas en los procesos cognitivos de la persona, han evidenciado que la explicación para las diferentes conductas de los individuos reside en los pensamientos de cada uno, alejándose de las teorías previas de estímulo-respuesta. Según esta teoría, la elección es un factor de importancia fundamental. La motivación, en suma, se asocia con las razones y los pensamientos por las que los individuos prefieren actuar de una forma u otra. William y Burden (1999) profundizan estas teorías cognitivistas añadiendo la importancia de los factores afectivos. Cada individuo, afectado e influido por variables afectivas está motivado de manera diferente.

Los investigadores proponen un modelo de motivación que nos parece muy acertado.

El modelo prevé tres fases:



Según los investigadores, el *inicio de la motivación* dicta los motivos para emprender una actividad. Estos motivos, como decíamos antes, son el resultado de los factores internos (pensamientos, factores emotivos, etc.) y de los factores externos (el entorno, el profesor, etc.) ambos percibidos de manera exclusivamente individual por el estudiante.

La última fase puesta de relieve por los investigadores, fundamental para nosotros, es

la necesidad de sostener el esfuerzo para alcanzar el objetivo y completar la actividad.

De hecho, no es suficiente que alcanzar un objetivo despierte el interés del alumno, sino que para conseguirlo hay que mantener ese interés durante un determinado periodo de tiempo. Y eso requiere esfuerzo.

En general, podemos decir que la relación entre motivación y rendimiento lingüístico es alta (Villanueva, 2015). Por eso, en este trabajo entendemos cumplir con este factor, empleando la motivación y reforzándola paso a paso.

5.3. Metodología

La demanda creciente para aprender idiomas, sea por trabajo, viajes u otras necesidades, ha hecho que en los últimos cincuenta años la enseñanza de la lengua extranjera evolucionara muy rápidamente.⁸⁺

Los métodos utilizados hasta finales de los años sesenta se basaban, sobre todo, en un enfoque tradicional que requería al alumno la capacidad de traducir un texto, el conocimiento de la gramática y la producción de un texto escrito. Se perseguía la producción de frases correctas procurando evitar errores, por ejemplo, utilizando la memorización de diálogos que reducía al mínimo la posibilidad de hacer errores.

A lo largo de los años este enfoque ha ido evolucionando hacia una enseñanza que da la preferencia a un enfoque comunicativo, donde la palabra *comunicativo* se refiere a la capacidad de utilizar la lengua en una comunicación efectiva.

Richards (2006) aclara que la competencia lingüística con un enfoque comunicativo incluye los siguientes aspectos del conocimiento de una lengua:

- Capacidad de utilizar la lengua para propósitos o funciones diferentes.
- Capacidad de utilizar la lengua con propiedad variando de un tono informal a un tono formal, según el contexto, o de una comunicación escrita u oral.

- Capacidad de producir diferentes tipos de textos (narrativos, entrevistas, etc.).
- Capacidad de mantener la comunicación a pesar de las limitaciones en el conocimiento de la lengua meta.

Un enfoque comunicativo persigue, por lo tanto, el propósito de una interacción que tenga sentido y que produzca una comunicación efectiva y auténtica.

Por ejemplo, en la comprensión oral en una conversación, es importante:

- reconocer las palabras clave y entender el tema general de la conversación
- reconocer el tiempo de referencia de una frase
- entender diálogos pronunciados a diferentes velocidades

Además, la enseñanza con un enfoque comunicativo pone de relieve:

- la importancia de la integración de diferentes habilidades lingüísticas
- que la fluidez es una dimensión importante de la comunicación
- que el aprendizaje de una lengua es un proceso que supone la creatividad, el error, el experimento, pero también que, a pesar de que el error sea normal, el objetivo final es el de expresarse con fluidez y con precisión
- que los alumnos progresan con tiempos diferentes y tienen necesidades y motivaciones diferentes
- que el aprendizaje exitoso supone estrategias de comunicación
- el esquema debe ser alumno/alumno. El papel del profesor es el de facilitador que crea el clima adecuado en la clase y proporciona las oportunidades para practicar la lengua y reflexionar sobre su uso
- que la clase es una oportunidad para colaborar y compartir

Apostamos por una metodología que se basa en un enfoque comunicativo, donde el alumno es el protagonista principal del proceso de aprendizaje y donde se puedan integrar los aspectos funcionales, gramaticales, lexicales, culturales de una lengua teniendo como

finalidad el progreso del estudiante de manera gradual en su competencia comunicativa.

5.4. Métodos de enseñanza en la clase de español como lengua extranjera

Hoy en día la mayoría de los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera se basan en el enfoque comunicativo (Villanueva, 2015) y concretamente en el enfoque por tareas. De hecho, todas las actividades que se realizan en el aula para realizar una tarea final, se acercan mucho a una situación que podemos encontrar fuera del aula. Para explicitar qué se entiende por tarea podemos basarnos en la definición de Nunan (1989, p. 10).

La tarea comunicativa (es) una unidad de trabajo en el aula, que implica a los aprendientes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, mientras su atención esta principalmente centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe también tener un sentido de integridad y totalidad (...)

Distinguiremos entre las tareas propiamente dichas *de comunicación* que se centran en el significado y tienen una finalidad comunicativa reproduciendo momentos de la comunicación de la vida cotidiana y tareas *posibilitadoras* que se centran en los aspectos formales de la lengua. Estos dos tipos de tareas se pueden entretrejer en la unidad didáctica. Añadimos la necesidad de desarrollar la competencia intercultural, llevando al aula los valores y las creencias de la cultura.

5.5. Estrategias de aprendizaje en ELE

Podemos encontrar varias definiciones de estrategias de aprendizaje que, en general, muestran características comunes:

- Todas las estrategias favorecen una participación activa del estudiante para que se sienta responsable de su proceso de aprendizaje
- Contribuyen al propósito principal que es mejorar su competencia

comunicativa

- El aprendiz utiliza acciones o conductas como la autoevaluación o la toma de apuntes que sirven para mejorar su aprendizaje y hacerle sentir más responsable
- El profesor cambia su rol de poseedor de conocimientos a facilitador
- Abarcan una dimensión global del alumno, desde el nivel afectivo y emocional al metacognitivo, o sea, a través de la planificación, la autoevaluación, etc.
- Los ejercicios suelen ser tareas que los alumnos tienen que realizar
- Son flexibles y se adaptan al estudiante
- Sufren la influencia de varios factores, como la edad del estudiante, el sexo, el grado de conciencia, el nivel de aprendizaje, su motivación, su personalidad, las expectativas del profesor

En los años 70 el Consejo de Europa planteó que el aprendizaje de la lengua extranjera se desarrollara sobre todo desde un punto de vista comunicativo, ejercitando y aplicando los procesos de comunicación a través de tareas. Estas propuestas ponen de relieve la importancia de la dimensión sociocultural.

Como explican Arzamendi et al. (2012), las tareas crean en el estudiante la necesidad de utilizar la lengua de manera significativa aprendiendo a desenvolverse en situaciones en las que puede encontrarse en la vida real. Considerando a los alumnos como miembros de la sociedad, se les solicita realizar tareas dentro de un campo de acción concreto. De hecho, ideal sería intentar unir lo que se ha aprendido en el aula con la activación de la lengua fuera del aula.

Trabajando con un enfoque comunicativo y por tareas, podemos distinguir tres fases:

- Una primera fase que podríamos denominar pre-tarea. En esta fase los alumnos se preparan para completar la tarea. A través de la comprensión del objetivo

que queremos alcanzar también con actividades relacionadas con el vocabulario necesario para la tarea

- La segunda fase es la actividad principal que puede incluir una interacción o una producción
- La tercera fase es la tarea final, la más importante porque se realizan los resultados y los alumnos van a recibir un *feedback*

5.6. La enseñanza mediante tareas

Los estudios han demostrado que el aprendizaje basado en contenidos puramente estructurales presenta una serie de limitaciones, como, por ejemplo, la subordinación del significado a la forma, la presencia de material gramatical inútil, la frustración del alumno que no puede satisfacer necesidades inmediatas de comunicación. El control del profesor, además, sigue siendo excesivo. Todo eso provoca en el estudiante una falta de motivación.

El enfoque por tareas representa un cambio cualitativo en el mundo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, profundizando en los principios que rigen la comunicación. En vez de limitarse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, se amplía al dominio de los procesos que intervienen en esta.

5.7. Papel del profesor y del alumno

La actitud del profesor, la relación que se establece con el grupo de estudiantes y la atmósfera que se crea en el aula son fundamentales para obtener buenos resultados en la enseñanza en general y, en nuestro caso, de la segunda lengua.

El profesor ha cambiado su rol de poseedor de conocimientos a facilitador, a motivador. El tono de voz del profesor y las maneras respetuosas hacia los estudiantes, la posibilidad por parte de los estudiantes de expresarse con libertad, siempre que se mantenga el respeto hacia

el profesor y los compañeros son elementos que facilitan la relación y el aprendizaje. De hecho, sabemos que el profesor no enseña solo con lo que dice, sino también con lo que es. En este sentido, creemos que todos somos educadores con todos, al ser siempre un ejemplo para los demás. También opinamos que es importante, para motivar a los estudiantes, la honestidad del profesor, sobre todo a la hora de admitir que no conoce la respuesta a alguna pregunta, por ejemplo, mostrándose como alguien que sigue queriendo aprender (Rodríguez-Pérez, 2012).

Que el mismo profesor esté motivado, tenga interés por la asignatura que enseña es otro factor fundamental. Si el profesor no está motivado, difícilmente transmitirá la pasión y el amor por la asignatura a sus alumnos. Hablando de la motivación del profesor hay que señalar que es alimentada a su vez por la motivación de los estudiantes, haciendo que se cree un círculo virtuoso.

Si el profesor en su corazón cree en el principio de la floración del ciruelo, cerezo, melocotón, tendrá la gran posibilidad de llevar a los alumnos a creer en sus propias cualidades, en su unicidad, en su belleza única, sin estar pendientes que los demás los elogien o no. La enseñanza más importante que pueda dar un profesor, a nuestra manera de ver, está expresado en el concepto que hay que florecer, ya sea que nos observen o que nos ignoren de Saneatsu Mushanokoji (1885-1976), escritor japonés que promovió la filosofía humanista en Japón. Este concepto es citado por el filósofo japonés Ikeda (2000) que escribe que un cerezo es un cerezo, un melocotón es un melocotón. No hace falta que seamos todos cerezos. Así como cada árbol frutal es bello y florece con sus propias características, también nosotros debemos avanzar de una manera que nos resulte natural. Cada uno de nosotros posee dentro de sí mismo esta característica, como una semilla escondida debajo de la tierra. El fin último del profesor es hacer florecer la semilla escondida dentro de cada uno de nosotros.

El papel del estudiante, por otra parte, se ha convertido en un papel activo,

responsable, participativo, autónomo. Debe participar en las tareas de la clase y acostumbrarse a interactuar con los compañeros tanto en parejas como en grupos más grandes, mientras antes dependía totalmente del profesor. Trabajar por tareas da mayor responsabilidad al estudiante y eso aumenta la autoestima. Además, facilita el trabajo que crea situaciones de interacción auténtica.

5.8. El error en la clase de idiomas y su tratamiento

El error forma parte del aprendizaje y desde la perspectiva del enfoque comunicativo no es el profesor quien se encarga de corregir al alumno, sino que se promueve la autocorrección, siendo el profesor solo un mediador. Blanco (2012) y Collantes (2012) proponen que se negocie con los alumnos la forma de corregir los errores gracias a una encuesta que le da al profesor la oportunidad para reflexionar sobre su comportamiento en el aula. Así, ya desde el principio, el alumno es elemento activo. Será consciente de que puede cometer errores y gracias a su detección podrá avanzar en su aprendizaje, siempre con la guía del profesor.

Las estrategias de corrección más frecuentes en el aula son:

- Las estrategias resolutivas, en las que el profesor da la solución. Son las que más se acercan a la metodología tradicional.
- Las estrategias autorreparadoras, en las que el profesor no da la solución.

Cuando se identifican errores fosilizables, el profesor puede proponer actividades específicas para que el alumno pueda tomar conciencia de ellos. Será necesario corregir los errores que distorsionan el mensaje, pero la forma de corregir debe reforzar la confianza del alumno. Cuando es posible, estas últimas son preferibles porque son más comunicativas y permiten al estudiante reflexionar. De todas formas, hay que evidenciar que no hay una regla estándar o una fórmula que funcione de la misma forma con todos, porque cada estudiante es

un sujeto en sí mismo, entonces será interés del profesor observar la situación de la clase constantemente.

6. La Cultura

6.1. Hacia una definición práctica de cultura para la didáctica de ELE

En el siglo XX el término cultura surgió como concepto central de la antropología, abarcando todos los fenómenos humanos que no son el total resultado de la genética.

Nos gusta empezar con la definición de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO: “La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

Dar una definición de la cultura no es fácil porque los aspectos de la cultura son muy variados y, buscando una definición, se corre el riesgo de dejar fuera alguno de esos aspectos, pero podemos mencionar algunas de las definiciones más interesantes, como, por ejemplo, la de Harris (1990, p. 20): “Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”.

Según Goodenough (1971) la cultura está relacionada a las normas que utilizamos para tomar decisiones, por ejemplo, qué hacer y cómo hacerlo. Muy acertadamente, Cerrolaza (1996) añade que estas normas nos sirven para actuar con los que están a nuestro alrededor.

En el campo de la didáctica de lenguas, Trujillo Sáez (2005) distingue la cultura en dos partes: la cultura *formal* que incluye la historia, la literatura, las artes y los grandes logros de una comunidad y cultura *profunda* que incluye las costumbres, las tradiciones y las formas de vida de una comunidad.

Miquel (2004) propone una concepción tripartita de la cultura representada por el tronco de un árbol:

- La parte central del árbol la denomina *cultura esencial* y correspondería al estándar cultural, o sea, todos los conocimientos operativos que los nativos utilizan para actuar en situaciones concretas y poder participar adecuadamente en todas las situaciones de la vida cotidiana. Se refieren a todas las reglas que se refieren a lo que se puede decir, no se puede decir, cómo hacerlo. Se encuentra en la parte central porque debe ser objeto prioritario en la enseñanza de la lengua extranjera.
- Un poco más alejado del tronco se sitúa la *cultura legitimada*. No es patrimonio de todos los nativos y se refiere a la historia, la geografía, la literatura y el arte. Su enseñanza en el aula dependerá de las necesidades de los estudiantes.
- Finalmente, la más alejada del tronco es la cultura *epidérmica*. Se trata de los usos y costumbres que no son compartidos por todos los nativos porque son tradiciones y hábitos de una determinada ciudad, por ejemplo. Estos elementos se deberían incluir en el aula sólo en casos muy específicos.



Mimmo Cuticchio y sus “pupi siciliani”.

La **Opera dei Pupi** (teatro de títeres) es una de las tradiciones más populares y antiguas de Sicilia, protagonizada por los paladines de Francia. Las hazañas de estos personajes son tratados mediante la reelaboración de material de obras como la *Chanson de Roland*, la *Jerusalén liberada* y el *Orlando furioso* de Ludovico Ariosto, cuyas historias fueron recopiladas en la obra *Storia dei Paladini di Francia* (1858) de Giusto Lodico.

La Opera dei Pupi fue inscrita en 2008 en la Lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la Unesco.

Recuperado de:

<https://messina.gazzettadelsud.it/articoli/cultura/2020/08/31/mimmo-cuticchio-mette-in-scena-liliade-con-i-pupi-tappa-al-mume-di-messina-acfcc83e-db16-431f-8ce2-84f19e8409c6/>

6.2. Lengua y cultura: una relación indisociable

Siguiendo los estudios de Díaz (2004), en el aprendizaje de una lengua hoy en día se concede más importancia al contexto social y la lengua ha dejado de ser solo un sistema de elementos lingüísticos, sino también una marca de identidad para cada grupo y cada individuo.

De hecho, a través de la lengua, se construye la identidad sociocultural, o sea, los comportamientos y las relaciones sociales. El lenguaje es un elemento esencial de la cultura. Podemos deducir que no es suficiente conocer los aspectos meramente lingüísticos, sino que para una comunicación auténtica y, finalmente, evitar malentendidos, crear incomprendiones o, aún peor, conflictos, es fundamental familiarizarse con los aspectos culturales de la comunidad.

Por eso añadimos que

- es importante que el estudiante esté motivado por conocer la otra cultura y mostrar empatía
- tenga curiosidad por los elementos que forman parte de la cultura no verbal
- aceptar que el malentendido puede nacer en encuentros interculturales (asumiendo que el malentendido es parte de la comunicación en general)
- tenga la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera
- tenga la capacidad de adaptarse a una mentalidad diferente a la del país de origen

6.3. La competencia intercultural

A lo largo de los años ha sido necesario cambiar el foco de la enseñanza de la cultura, pasando de un enfoque informativo a un enfoque formativo, o sea, se ha visto que no es suficiente con saber cosas sobre los otros, sino desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los demás. De hecho, solo informar sobre la cultura meta no cambia la actitud hacia ella ni mejora la comprensión, por eso es importante mantener o desarrollar una actitud de apertura por parte del estudiante.

Con Martin Peris et al. (2003) podemos decir que la competencia cultural reside en la capacidad de desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que hoy en día son muy frecuentes en la sociedad actual.

Además del componente cultural, en el proceso de aprendizaje de una lengua, Byram

(1995b) identifica otro factor importante, el factor emocional y afectivo, que estará presente en todo el proceso, dado que, como hemos dicho, no se trata simplemente de un trasvase de contenidos de la cultura meta. De hecho, según Schumann (1975) las personas que se acercan a una nueva cultura pasan por varias fases: un primer periodo de euforia hacia la novedad de acercarse a una cultura diferente a la propia en el que, incluso, se puede llegar al rechazo de la propia cultura.

Una segunda fase de choque cultural en el que se experimenta una fuerte interacción con la nueva cultura.

El periodo siguiente es un periodo de estrés debido a las dudas, al temor de no conseguir integrarse en la cultura meta.

Finalmente, un periodo de adaptación y aceptación en el que se adapta a la nueva cultura, consciente de las diferencias entre las dos culturas.

Es importante entender la competencia cultural como un proceso y no como una meta. Podemos decir que la competencia intercultural nunca será completa, dado que la cultura está en constante cambio.

El hablante tiene que ser consciente de sus propios valores, creencias y a la vez saber que existen culturas diferentes, que están en constantes cambios. Por eso, en el aula siempre hay que fomentar la curiosidad, la apertura. No somos partidarios del concepto de tolerancia porque a nuestra manera de sentir las cosas, tiene un toque de condescendencia que poco tiene que ver con la belleza de la diversidad y la pluralidad.

6.4. El tratamiento de la cultura y de la competencia cultural en los documentos de referencia

En el Marco común europeo de referencia (MCER) (MECyD, 2002) se hace una distinción entre las competencias generales del estudiante y las competencias lingüísticas

denominadas “competencias comunicativas”. El conocimiento sociocultural es definido como el conocimiento de la sociedad y de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (Byram et al. 1997, p. 102)

Las habilidades interculturales que el estudiante debe adquirir son:

- La capacidad de poner en relación su cultura de origen y la cultura extranjera
- La sensibilidad cultural y la capacidad de utilizar estrategias para poder comunicar efectivamente con personas de otra cultura
- La capacidad de solucionar malentendidos culturales y situaciones conflictivas que puedan surgir
- La capacidad de ir más allá de los estereotipos.

7. La Música

7.1. Orígenes de la música e influencia en el ser humano

La música es algo connatural al ser humano, como ha demostrado la antropología y como demuestran las pinturas rupestres en las que aparecen músicos y escenas de danza, o los instrumentos musicales rudimentarios encontrados gracias a la arqueología.

Según algunos estudios existía ya antes de la migración de los primeros grupos que dejaron África hace más de 50.000 años.

Desde millones de años la naturaleza nos acompaña ofreciendo sonidos poderosos, ya sean suaves o atronadores: podemos pensar en el canto dulce de un ruiseñor o, por el contrario, en el rugido repentino de un trueno, en el silbido del viento de una tormenta, o en el rugido de la lluvia.

Los hombres primitivos, atentos a los fenómenos naturales e intimidados por el hecho de que no podían controlarlos, consideraban estos sonidos como voces divinas: el hombre, desamparado, buscó ayuda instintivamente en su sobrevivir cotidiano y llenó la naturaleza de

espíritus y dioses. Pronto la música se convirtió en una parte importante de momentos como bodas, funerales, cosechas y ritos mágicos y religiosos de las comunidades humanas. Fuertemente ligada, por lo tanto, a las prácticas rituales y a la magia, junto con la danza, servía también como medio de comunicación con el más allá (Soler, 1982).

El conocimiento del ritmo y de la música representaba un poder religioso porque, de alguna manera, los que manejaban el ritmo, la melodía y la armonía participaban en la inteligencia divina.

La conciencia de ser una parte integral de un Universo Musical, aparece ya en el origen de la historia humana, en las leyendas antiguas y en los mitos arcaicos. Desde la noche de los tiempos, el hombre percibió que el universo estaba gobernado por registros rítmicos, hechos repetidos cíclicamente, por fenómenos de pulsación y vibración, y todo esto parecía ser ordenado dentro de un plan armónico, como una sinfonía cósmica.

En el hombre primitivo, la percepción de la totalidad era algo natural. La armonía del universo también estaba dentro de él. Las reglas musicales de la naturaleza imprimían en su vida una profunda resonancia. La sucesión del día y de la noche, el ritmo de las cuatro estaciones, el ir y venir de las olas del mar, la melodía del viento, todo aparecía bajo modulaciones rítmicas.

La percepción de esta unidad dinámica, rítmica está presente en China, India, Egipto, Grecia, entre los Incas de Perú, Aztecas y Mayas de Méjico, para mencionar solo algunas de la numerosas civilizaciones.

Desde los tiempos más antiguos en China, la música era tenida en máxima consideración y todas las dinastías le dedicaban un apartado especial. La música se consideraba una expresión directa de las leyes que rigen el universo. Planetas, estaciones, puntos cardinales, fuerzas naturales estaban relacionados con la música, tenían su propia definición musical y estaban asociados con ciertos instrumentos y notas. Según el Yo-Ki, que

contiene la doctrina oficial de la antigua música china y data del siglo II antes de Cristo, la música actuaba en todo el Universo, en el Cielo, en la Tierra y sobre todos los seres humanos y permitía comunicar con los ancestros.

En la antigua India, la música clásica culta se basaba esencialmente en el llamado *raga*, es decir, color. Un *raga* es, hasta hoy, una escala de sonido, cuya característica fundamental es mantener constantemente una nota base. Esto tiene una acción psicológica importante porque afecta el estado de ánimo, produciendo una particular emoción. Dependiendo de su naturaleza, un *raga* puede inducir o intensificar sentimientos de alegría o tristeza, paz o violencia, etc.

También la leyenda hindú de Shiva, dios de la danza y de las transformaciones, posee un sentido creativo y destructivo al mismo tiempo. En su mano derecha sostiene una pandereta a través de cuyo ritmo, el dios crea el universo, mientras que con su mano izquierda destruye el viejo mundo que necesita ser renovado. Muerte y renacimiento son los dos ciclos de esta danza cósmica.

El Islam fue crisol de un arte musical que se plasmó como fruto de una permanente interacción entre árabes, persas, turcos e hindúes. La tradición musical se remonta a sus orígenes abrahámicos y mosaicos. En el Islam, sabida es la existencia de numerosas cofradías místicas que han adoptado música y baile como expresión del sentimiento religioso o como vía de acceso al éxtasis, como los famosos derviches danzantes (Fanjul, 1993).

Es en el antiguo Egipto cuando se comienza a usar la música con fines médicos, para curar enfermedades en los hospitales y para favorecer la fertilidad en las mujeres, basándose en el principio de que la música actúa sobre las emociones. Datan de alrededor del año 1500 a.C. unos papiros encontrados en la ciudad de Kahum, en los que se racionaliza la utilización de la música como un agente capaz de curar el cuerpo, calmar la mente y purificar el alma.

En la antigua Grecia se creía en los efectos benéficos de la música en la educación de

la personalidad. De hecho, hasta el V siglo a.C. el término μουσική (pr. *mousiké*) era el arte de las Musas, del que desciende el nombre de la Música. Este término incluía la poesía, que era el arte de la palabra, la música, que lo era del sonido, y la orquística, del movimiento, tres artes que las Musas protegían.

Poesía, música y danza fueron expresiones consideradas indivisibles que tomaban valor y significado uno de otros, en un dinamismo inagotable de refracciones mutuos. Este concepto explica la gran importancia que supuso la *mousiké* en la sociedad griega y que se convirtió en un lenguaje de capacidad expresiva ilimitada. La tríada tuvo su mayor afirmación en el siglo V a. C., pero más tarde estará destinada a disolverse. Cada uno de sus elementos comenzará así a ganar su autonomía.

En la educación, por lo tanto, estas disciplinas eran obligatorias para formar el espíritu y educar el alma. En la Grecia antigua se disertaba ya sobre la relación música - alma (Comotti,1986).

En su obra “La República”, Platón señala la importancia de la música en la educación de los jóvenes y cómo deben interpretarse unas melodías en detrimento de otras.

Pitágoras fue el primero en relacionar la música y las matemáticas. Se centró en el estudio de la naturaleza de los sonidos musicales y descubrió que existía una relación entre los sonidos armónicos y los números enteros, creando así, una teoría matemática de la música: los acordes musicales que corresponden a proporciones numéricas simples, sugerían la noción de una armonía del cosmos como totalidad.

La relación entre música y matemáticas explicaba la armonía del universo y del alma humana, así, la enfermedad mental era, para Pitágoras, resultado de un desorden armónico o musical, concediendo a la música el poder de restablecer la armonía perdida.

Los griegos, a través de la organización de la métrica, llegan a definir el concepto del ritmo que, como afirma Platón, es el orden del movimiento, reconocible en el vuelo de las

aves, en la pulsación de las arterias, en el paso de la danza, en los periodos del discurso.

Aristóteles, creyendo en la gran influencia de la música en los seres humanos, elaboró la teoría del $\eta\theta\omicron\varsigma$, $\epsilon\theta\omicron\varsigma$, (desarrollando una idea de Damón de Atenas) que sostenía que, estando la música y el ser humano tan relacionados, la música puede influir en los estados de ánimo y en el comportamiento del hombre mediante su potencial emocional.

Por lo que se refiere a los instrumentos, los griegos se reservan su clara preferencia por los instrumentos de cuerda, tanto que la lira se convierte en el emblema nacional de la música. La lira, un atributo de Apolo, se considera un instrumento noble que inspira serenidad. En el mito de Orfeo, él aprende a tocarlo de las Musas que lo habían recibido como un regalo de Apolo. Orfeo utiliza el poder de la música como una fuerza transformadora.

7.2. El mito de Orfeo

Entre las figuras mitológicas, el mito de Orfeo es uno de los más cargados de simbolismo. Fue un poeta y músico prodigioso, encarna el cantor por antonomasia y es el más famoso de todos los tiempos. Orfeo (significa el que está solo) usó el poder de la música como fuerza de transformación. Es la expresión de la condición del artista. La creación poética y, más generalmente artística, requiere un acto individual y asocial. Por esta razón, Orfeo está solo.

Orfeo era hijo de Eagro, rey de Tracia, y de la musa Calíope o, según otras versiones del mito, de Apolo y Calíope. Las musas le habían enseñado a tocar la lira, recibida como regalo de Apolo. Poseía el poder hechizante para penetrar en la sensibilidad de hombres y mujeres. Su música y versos eran tan dulces y fascinantes, que el agua de los arroyos frenaba su carrera, los bosques se movían, las ninfas salían de los robles y las bestias de sus madrigueras para ir a escucharlo.

Se cuenta que, con su canto, neutralizó a las peligrosas sirenas, quienes con sus cantos

irresistibles conducían a los marineros hacia la muerte, pues se ahogaban intentando seguirlos, tirándose al agua. Pero también, era requerido en situaciones de pelea, donde, con su canto, conseguía apaciguar los ánimos.

Orfeo se enamoró perdidamente de una ninfa, Euridice, que recambiaba el sentimiento y los dos decidieron casarse, pero una serpiente venenosa la mordió en el talón y ella se murió. Orfeo, consternado por la muerte de su amada, decidió bajar al mundo de los muertos para implorar a Hades que se la trajera de vuelta a la vida. Lo hizo con su canto y sus melodías y mientras cantaba, las almas rompieron a llorar e incluso el implacable dios se conmovió y dejó que Orfeo se llevara a su amada, a condición que no se volviese, para mirarla, antes de salir del inframundo.

Orfeo, feliz, seguido de su Euridice salió, pero sintiendo varias veces la tentación de girarse para comprobar si Euridice lo seguía, al final se dejó llevar por la impaciencia y miró hacia atrás: en aquel momento la mujer se desvaneció en la niebla del reino de los muertos para siempre ante el desesperado Orfeo.

La veneración de Orfeo en Tracia generó los Misterios Órficos en honor de Orfeo, dominados por la muerte y la resurrección. El mito de Orfeo ha mantenido su atractivo hasta nuestros días, inspirando a muchos artistas a lo largo de la historia, tanto en el campo de la música, como en el campo de la pintura.

No extraña que este mito, por las cualidades prodigiosas de su canción, haya sido, por un lado, uno de los más visitados por poetas y escritores del mundo occidental, y por otro lado haya creado cultos a él dedicados entre los más persistentes en el mundo antiguo. Se trata de los ritos místéricos que abren a los iniciados el acceso a un conocimiento superior, de las prácticas conocidas como “Orfismo”.

Fernández Lopez y Mora De Frutos (2004) nos ofrecen varios puntos de reflexión con el personaje de Orfeo. Primero, podemos considerar el papel de Orfeo como la síntesis entre

Apolo y Dioniso. Tradicionalmente se suele ver a estos dos dioses como la representación de dos principios contrapuestos: uno, Apolo, dios de la música y de la poesía, representa la belleza y el equilibrio. El otro, Dioniso, es el dios del éxtasis y representa la vida intensa e irrefrenada de las pasiones.

Orfeo reúne el carácter extático y arrebatado de lo dionisiaco y la poesía y la música sometidos a la armonía de Apolo, solucionando la contradicción entre los dos.

El segundo aspecto es el del carácter místico del culto a Orfeo y de la poesía órfica y, directamente relacionado con el anterior, el tercero, o sea, el principio de la conciencia, por parte del hombre, de la unión con la divinidad, o sea, el iniciado toma conciencia de lo que divino hay en él, restaurando así la unidad entre hombre y dios que, a lo largo de los años, ha perdido.

La figura de Orfeo es una constante en la literatura española, recordamos su presencia en Alfonso X, en Garcilaso de la Vega, en Calderón de la Barca, hasta la generación del 98, entre otros. Llegando a la literatura del siglo XX, en la poesía de Colinas (1988) que vuelve al mito de Orfeo, el misterio reconcilia al hombre consigo mismo: la música, como ejemplo supremo de ritmo y poesía, es fundamental en esa lucha contra la nada. En Colinas que se hace eco de la dimensión armonizadora de contrarios, aparece el equilibrio armónico encarnado en la música.

Así, Orfeo es una figura que representa la anulación del dolor y, por tanto, de cualquier elemento desestabilizador. La embriaguez que provoca en los seres del mundo animal y vegetal en vez de generar una lógica perdida del equilibrio, restaura un orden perdido.

7.3. La música desde la Edad Media hasta el siglo XIX

Prosiguiendo nuestro breve excursus sobre la música a lo largo de los siglos, en la Edad Media, San Basilio, en su obra *Homilía*, destacaba que la música calma las pasiones del

espíritu. Severino Boecio en su obra *De institutione musica*, afirma que es un potente instrumento educativo.

En el Renacimiento Joannes Tinctoris, en su obra *Complexus effectuum musices*, y Bartolomé Ramos de Pareja, en su obra *Musica practica*, hablan de la influencia de la música en el hombre.

En el Barroco surge la *teoría de los afectos* que se inspira en la teoría griega del Ethos. La obra que mejor sintetiza esa teoría es *Musurgia Universal*, del jesuita Atanasio Kircher, quien en 1650 diseña un cuadro sistemático de los efectos que produce en el hombre cada tipo de música. También importante en este periodo fue la obra *The anatomy of melancholy* del médico inglés, Robert Burton, que habla de los poderes curativos de la música.

En el siglo XVIII se publican varios estudios sobre los efectos de la música que empiezan a presentar un mayor rigor científico. Se trata de los estudios de los médicos Luis Roger, Richard Brocklesby y Richard Brown.

En el siglo XIX, el médico Héctor Chomet, en su tratado *La influencia de la música en la salud y la vida* de 1846, analiza el uso de la música en tratamientos médicos. También podemos mencionar los estudios del psiquiatra francés Esquirol, del médico suizo Tissot y del médico catalán Vidal Careta y su obra *La música en sus relaciones con la medicina*.

7.4. Siglo XX

Como hemos visto, a lo largo de los siglos los estudios sobre los efectos de la música en los hombres adquirieron un rigor cada vez más científico. Llegando al siglo XX, asistimos al nacimiento de varias terapias que se basan en los potenciales terapéuticos de la música y le atribuyen variados beneficios. A continuación menciono tres, entre las muchas surgidas en las décadas del siglo XX.

7.5. La Musicoterapia

El origen de la terapia musical se debe a las intervenciones de un grupo de voluntarios que, en la segunda guerra mundial, acudían a los hospitales y tocaban y cantaban melodías que fueran agradables para los enfermos. Gracias a este trabajo, se registraron cambios importantes en los pacientes.

En los años 60, el psicólogo Everett Thayer Gaston, empezó a desarrollar sus teorías en las que describía las cualidades terapéuticas de la música. En 1968 escribió *Music in therapy* (Gaston, 1968) donde esbozó tres principios como fuente de orientación para el uso de la música en terapia:

1. el establecimiento o re-establecimiento de relaciones interpersonales
2. el logro de la autoestima a través de la autorrealización
3. la utilización del potencial único del ritmo para energizar y poner orden

Además, explicó cuáles son los valores de la música. Aquí se mencionan algunos:

- A través de la participación, de la escucha, la música puede disminuir los sentimientos de soledad
- La música provoca estados de ánimo derivados de las emociones y tiene la capacidad de comunicar buenos sentimientos hacia los demás
- La música puede disolver el miedo a la cercanía porque su naturaleza no verbal permite una intimidad que no es amenazante
- La música, la mayoría de las veces, es sonido sin amenaza asociada
- La experiencia musical compartida puede ser una forma de realidad compartida sobre la que el terapeuta y el paciente pueden formar una relación de confianza
- La preparación y ejecución de la música puede generar un sentimiento de logro y gratificación

El primer congreso mundial de musicoterapia se celebró en París en 1974.

Cuando hablamos de musicoterapia nos referimos al empleo de la música y de los elementos musicales tales como el ritmo, el sonido, la melodía y la armonía con fines terapéuticos.

Se puede realizar con sesiones grupales o individuales, para niños o adultos para favorecer la expresión, la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento y así satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas. De hecho, también actúa sobre las emociones, la creatividad, los valores humanos. También se ha estudiado que ayuda a controlar los síntomas a los que sufren de Alzheimer. Es una terapia no verbal y las sesiones suelen desarrollarse en un lugar acústicamente aislado de los sonidos externos para favorecer la concentración en el trabajo musical.



La Musicoterapia y el Alzheimer

Recuperado de:

<https://www.sanraffaele.it/comunicazione/news/11518/musicoterapia-un-valido-aiuto-per-chi->

[soffre-di-alzheimer-e-demenza-senile](#)

En cada sesión el paciente puede experimentar cuatro tipos de experiencias:

1. La improvisación, en la que el paciente puede crear su propia música tocando un instrumento ya compuesta
2. La re-creación, en la que el paciente puede tocar una pieza musical
3. La composición, en la que se compone sobre la base de estructuras musicales
4. La escucha de música grabada o en vivo

En este proceso, el musicoterapeuta promueve y registra cambios expresivos, receptivos y relacionales que dan cuenta de la evolución del tratamiento. Los instrumentos utilizados suelen ser los que pertenecen a los cuatro grupos principales del sistema Sachs (aerófonos, cordófonos, idiófonos y membranófonos). Entre los beneficios que se le atribuyen hay un incremento de la capacidad de concentración y atención, la optimización de las habilidades comunicativas, la disminución de la ansiedad.

7.6. El Método Tomatis

El método Tomatis toma el nombre de Alfred Tomatis, otorrinolaringólogo de fama internacional, psicólogo, investigador e inventor que ha contribuido enormemente a demostrar los poderes curativos del sonido y de la música en general.

Sus teorías sobre el tratamiento de los problemas de audición y lenguaje son conocidas bajo el nombre de Metodo Tomatis o Audio-Psico-Fonología (APP).

Este método se propone como alternativa ante problemas de aprendizaje, atención o, incluso situaciones de estrés, actuando a través de la música, principalmente la de Mozart. Tomatis, conjugando el amor por el canto y la música, heredados de su familia, con los intereses por la práctica clínica, en 1947 comienza unas investigaciones en los campos de la audiología y la fonología que lo llevarán a profundizar los estrechos vínculos entre el oído, la voz y el sistema nervioso. Él descubrió que la voz y el oído forman parte de un mismo

circuito, por lo que un cambio en uno, supondrá una respuesta en otro.

Él demostró que, modificando las facultades auditivas de un sujeto se obtienen transformaciones en el comportamiento y en el lenguaje. Para ello, puso a punto un aparato específico: el Oído Electrónico.

Estos estudios dieron lugar al nacimiento de la nueva disciplina Audio-Psico-Fonología. Para Tomatis, un elemento fundamental en todas las etapas de la vida es la *escucha*: en la infancia, los años escolares, la vida adulta y la tercera edad. El oído es el primer sentido que desarrollamos en fase embrionaria.

Las tres leyes a la base de los estudios de Tomatis son:

- La voz solo reproduce los sonidos que escucha el oído, o bien, la laringe solo emite los armónicos que el oído puede escuchar.
- Si permitimos que el oído lesionado tenga la posibilidad de escuchar correctamente las frecuencias perdidas o comprometidas, estas serán instantánea e inconscientemente restituidas a la emisión vocal.
- Es posible transformar la voz a través de una estimulación auditiva sostenida durante un cierto tiempo.

El método consiste básicamente en la escucha dirigida y controlada de sonidos por medio del Oído Electrónico, un aparato especialmente diseñado para ejercitar la función de escucha y percibir los sonidos.



Alfred Tomatis y su aparato, el Oído Electrónico

Recuperado de:

<https://www.tomatis.com/it/alfred-tomatis>

Los textos grabados pueden contener grabaciones con la voz materna, pero principalmente música de Mozart (Tomatis analizó las características concretas que permitían a esta música influir beneficiosamente en todos sus pacientes en su libro *Pourquoi Mozart?*) y cantos gregorianos. Durante estas escuchas es fundamental una correcta postura que implica que la columna vertebral esté derecha, aunque no rígida.

Según su teoría, la existencia de problemas auditivos, como una escucha afectada en la etapa prenatal, puede dar lugar a disfunciones de aprendizaje y de comunicación. Por eso, Tomatis se sintió muy atraído por el estudio de los fenómenos de la vida intrauterina. Por tanto, se dedicó a la investigación sobre lo que podía sentir un embrión.

Él estaba cada vez más convencido de que la comunicación sonora era el más

importante de todos los contactos que una madre tiene con el niño dentro de sí. Una vez que ofrece el útero como nido, la madre alimenta al feto de todas las formas posibles. Sobre todo, lo alimenta con sonidos. El niño se sumerge en este entorno sonoro. De la voz materna, en particular, deriva toda su sustancia afectiva. Así, el embrión recibe de este diálogo permanente, una sensación de seguridad que le garantiza un crecimiento armónico.

El universo sonoro en el que se encuentra inmerso el embrión es extraordinariamente rico en sonidos de todo tipo. El feto percibe el gorgoteo intestinal como una especie de galope, la digestión, los ritmos cardíacos, siente la respiración rítmica como una alternancia lejana de flujos y reflujos, etc. La voz materna se impone y se solapa con todo lo demás.

Al estudiar todos estos elementos, Tomatis se encontraba frente a una realidad fantástica, muy agradable de percibir: el escenario acústico recordaba un poco al de la sabana africana al atardecer, los sonidos parecían llamadas lejanas, ecos, crujidos, enjuagues suaves...

Así empezó a experimentar lo que hoy se conoce como el Método Tomatis. La primera fase del método hace que el sujeto vuelva a escuchar los sonidos tal como los percibió en la vida intrauterina, una escucha acuática, dado que los sonidos llegan a través del líquido amniótico. Comienza un verdadero viaje relacional que recuerda al que ha experimentado el feto con su madre.

Es interesante notar cómo la aplicación de esta terapia lo llevó a la conclusión de que es la necesidad de comunicar que está en el origen del lenguaje. Según Tomatis, surge del deseo de no romper la relación sonora con la madre durante la vida prenatal.

Tomatis escribe: “Desde este punto de vista, todos somos (...) “nostálgicos del útero. El grito con el que el niño saluda su entrada al mundo es un grito de consternación. En definitiva, el niño lamenta aquel paraíso perdido en el que, apenas unos momentos antes, estaba tranquilo: el útero materno (Tomatis, 2005).

Y también: “Nacer significa pasar de un entorno limitado dentro de las paredes uterinas a un entorno con límites indefinidamente extendidos. En otras palabras, quien viene al mundo es inducido a tomar conciencia de que el útero se ha expandido para convertirse en todo el universo. En cierto sentido, nunca se sale del vientre de la madre: solo se dan al ambiente materno otras dimensiones. Las paredes intrauterinas comenzarán a agrandarse al tamaño de la cuna, la habitación, el universo familiar, la patria, el cosmos, etc. (Tomatis, 2005).

7.7. La Biodanza

La biodanza es un método creado por el antropólogo y psicólogo chileno Rolando Toro Araneda. La segunda guerra mundial había demostrado a qué niveles de perversidad puede llegar el hombre: el holocausto y las bombas atómicas habían revelado hasta que punto podía llegar la degradación del género humano.

Rolando Toro había asistido a todo eso y la crisis de la cultura occidental le parecía evidente. Para él, era como si el hombre hubiera perdido la llave: siempre ocupado, siempre en acción, siempre pensante, el hombre había perdido el instante.

Empezó, por lo tanto, a sentir la necesidad de elaborar un método que pudiese acercar todos los seres humano, y empezó a estructurar un modelo teórico, primero, con sus pacientes en el hospital donde trabajaba.

Cuenta Rolando Toro: “La música era el lenguaje universal, el único que todos podían comprender en la Torre de Babel del mundo. La danza era la forma ideal para integrar alma y cuerpo y podía comunicar a todos los participantes felicidad, ternura y fuerza” (Toro, 2008).

Así, creó la Biodanza, en la que música, movimiento y emoción forman una perfecta unidad. Elaboró danzas y ejercicios a partir de los gestos naturales del ser humano con objetivos precisos finalizados a estimular la vitalidad, la creatividad, el erotismo, la comunicación afectiva y el sentido de pertenencia al universo.

La Biodanza se enmarca desde el punto de vista del encuentro, tiene como compromiso el desarrollo y reforzamiento de los lazos que unen a uno mismo, al otro y al mundo, a través de la experiencia del cuerpo.

También facilita el desarrollo de los potenciales humanos. Todo eso lleva a una mejora de la salud. En Biodanza, cuando hablamos de salud nos estamos refiriendo a un bienestar y a un caudal de energía y vitalidad, y no solo a la ausencia de enfermedades. Este concepto se transita mediante la expresión de nuestro potencial genético que, según Rolando, se expresa sobre la trama de cinco funciones universales, comunes a todas las personas y que Biodanza resume en cinco grupos llamados líneas de Vivencia. Estas líneas se desarrollan dentro de ambientes enriquecidos de música, movimiento, emoción y en situaciones de encuentro en grupo. Las cinco líneas de vivencia son: vitalidad, sexualidad, creatividad, afectividad, transcendencia.

La Vitalidad es el despertar del ímpetu vital, la conexión con la energía y fuerza interior que se manifiesta en la fuerza de los gestos expresivos, en el deseo de hacer actividades gratificantes, en la alegría de vivir. Aborda problemas como la depresión, el estrés, enfermedades psicosomáticas.

La Sexualidad es la disposición al placer de vivir y se manifiesta en una vinculación placentera con la existencia. Las propuestas para acceder a la fuente del deseo en nuestra vida cotidiana son infinitas, pueden abarcar desde tomar un baño caliente, hasta comer como en una ceremonia, desacelerar el ritmo al caminar, desconectar el celular, buscar los placeres simples. Por lo tanto, podemos decir que la sexualidad no se reduce solamente a la genitalidad. Aborda problemas como temor al placer, sentimientos de culpa patológicos etc.

La Creatividad es el potencial de renovación existencial y la capacidad de concretar los sueños. La obra fundamental de cada persona es su propia vida y consiste en crearla y renovarla constantemente. Aborda problemas como frustración laboral y/o familiar, temor a tener una opinión propia, inhibición, etc.

La Afectividad es la capacidad de sentir y expresar amor, tanto diferenciado (pareja, hijos, amigos, etc.) como indiferenciado (amor a la humanidad). La afectividad es la base de cualquier vínculo humano saludable y se basa en el despertar la ternura y la empatía. Aborda problemas como sentimientos de soledad, nostalgia, tristeza, dificultades para vincularse etc.

La Transcendencia es la capacidad de ir más allá del ego e integrar unidades cada vez mayores (vincularse con todo lo existente). Se manifiesta en la conexión con la naturaleza, el sentimiento de pertenencia al universo, encontrar un sentido a nuestra existencia etc. Aborda problemas como prejuicios sociales, fobias en general, etc.

Los ejercicios de la primera parte son más activos, más alegres, con más dinamismo. Con estos ejercicios estamos activando el sistema simpático y secretando, principalmente, adrenalina. La segunda parte es más relajada, más tranquila, de fusión y estamos activando el sistema parasimpático y secretando, principalmente, acetilcolina. Esto nos ayuda a armonizar el sistema nervioso autónomo para equilibrar cuando estar en la acción y cuando en el descanso.

La música es un elemento muy importante en Biodanza. Puede ser muy variada, pero no cualquier música se puede utilizar. Se utiliza lo que Rolando Toro llama la música orgánica (la que contiene armonía, fluidez, emoción, expresividad, que puede suscitar emociones etc.). No se utiliza la música inorgánica (música electrónica, serial, etc., que no resulta adecuada para inducir movimientos integrados, dado que resulta llena de elementos disociativos). Con los ejercicios de vitalidad se utiliza una música alegre, vital, energizante, euforizante. Con los ejercicios de sexualidad se usa una música sensual, apasionada, con los ejercicios de creatividad se usa una música intensa, profunda, misteriosa, grandiosa, con los ejercicios de afectividad se utiliza una música tierna, solidaria, amable, cálida, con los ejercicios de transcendencia se usa una música sublime, oceánica, eterna, ilimitada.

Así que, dentro de un repertorio seleccionado, la variedad es muy grande, se puede utilizar samba brasileña, los Beatles, las cuatro estaciones de Vivaldi, la cumbia colombiana,

música jazz, Astor Piazzolla, Debussy, Roberta Flack, Pink floyd, Glenn Miller, vals, etc.

Finalmente, se han registrado numerosos efectos benéficos de la biodanza: disminuye el estrés, ayuda a superar la depresión, estimula la energía vital, fortalece la autoestima e identidad, cultiva la afectividad y las relaciones humanas, desarrolla habilidades para vivir, provoca una alta motivación para el cambio, invita a la construcción de estilos de vida saludables.



Rolando Toro.

Recuperado de:

http://www.biodanza-france.com/rolando_toro.html

7.8. Estudios Científicos Recientes: la Música y sus Efectos sobre los Adolescentes y los Adultos

Siguen también en este siglo, los estudios sobre los efectos benéficos de la música. La influencia que la música ejerce sobre los adolescentes es evidente. Notamos que uno de los

aspectos más interesante es el aspecto socializador, que permite al adolescente relacionarse a los demás, compartiendo actividades, temas de conversación, etc. También para los adultos es una buena oportunidad de aflojar las tensiones, las preocupaciones y las tristezas. Es un elemento para combatir la soledad o acompañar en actividades como la lectura.

Como afirma Monleón (2010), ha sido evidenciado experimentalmente que la música mejora el funcionamiento del cerebro, enriquece el proceso sensorial y cognitivo y estimula la creatividad y la motivación. Además la música facilita el establecimiento y el mantenimiento de las relaciones para todos los seres humanos.

No es una casualidad que cuando comunicamos con niños y bebés utilizamos mucho la música. Son ejemplos de ello las vocalizaciones que los padres hacen con sus bebés o las canciones para dormirlos. Modificamos el tono de la voz, la intensidad, el ritmo para expresar las emociones y estados de ánimo para que ellos los reconozcan.

La música produce cambios en el ámbito físico, psicológico y socioafectivo. Por ejemplo se encuentran cambios en la frecuencia respiratoria y cardíaca: Adrián, Páez y Álvarez (1996) en Monleón en su investigación experimental analizaron la incidencia de la música en el estado de ánimo y en la reestructuración cognitiva, centrándose en las reacciones cognitivas y emocionales con música romántica y demostrando que la música podía generar alteraciones psicofisiológicas en nuestro organismo. Por ejemplo, alteración del ritmo cardíaco, del pulso, la presión sanguínea, la respiración etc.

Según Sarkamo et al. (2008) la música puede generar cambios en el estado de ánimo, en la cognición y en la conducta estimulando regiones del cerebro relacionadas con la atención, la memoria, la función motora y el procesamiento emocional. Según Thomson et al. (2001) incrementa la creatividad y la capacidad de expresarse.

8. De la Migración al Lunfardo y al Tango

8.1. Migración que se produjo en Argentina a finales del Siglo XIX

A partir del siglo XVI empieza en Argentina una afluencia inmigratoria muy lenta que se acelera a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Esta inmigración constituyó una base fundamental para el crecimiento de la población argentina y uno de los factores que contribuyeron a explicar los procesos de cambio social, cultural, económico, político y lingüístico.

8.1.1. Política Migratoria y Estrategias de Desarrollo.

El tema de la migración aparece legislado minuciosamente en Argentina ya desde 1853, dado que la Constitución Nacional Argentina otorgaba su protección tanto a los ciudadanos como a los extranjeros sin ninguna discriminación. La idea era promover un desarrollo capitalista que se basara también en la mano de obra extranjera, persiguiendo un modelo de sociedad basado en el progreso continuo, racional e ilimitado. Se observa, por lo tanto, una inmigración masiva, dado que en 1870 había 1.800.000 habitantes y a finales de 1920, la población contaba con 12.000.000 habitantes (Novick, 1997). Las normas de la llamada ley de Residencia de 1902 nos revelan, como veremos, un cambio profundo con respecto a esta política de apertura.

8.1.2. La Inmigración Subsidiada.

Gracias a esa política orientada a promover la inmigración se llegó incluso, entre 1887 y 1889, a un costoso programa de subvención de pasajes transatlánticos. Normalmente, la mayoría de los inmigrantes llegaba a través de contactos espontáneos entre amigos y parientes, o sea, los inmigrantes financiaban el viaje a sus amigos y parientes y los integraban al mercado de trabajo a través de redes personales. Pero en esta fase también contribuyó el gobierno argentino incentivando la contratación de trabajadores financiando masivamente el

traslado de inmigrantes mediante el pago de pasajes. En este periodo aproximadamente 130.000 europeos se beneficiaron de este sistema. Los pasajes se podían asignar en Argentina, o bien en el exterior a través de oficinas que se crearon en ciudades europeas, con el propósito de publicitar las condiciones positivas de Argentina como país de inmigración.

Entre 1881 y 1914, aproximadamente 4.200.000 personas llegaron a Argentina. De estos, alrededor de 2.000.000 eran italianos. Una de las razones para la inmigración subsidiada era el propósito de modificar la composición del flujo migratorio para que disminuyera la gran cantidad de italianos, dado que eso preocupaba seriamente a una parte de la dirigencia nacional.

Asignando la distribución de pasajes a las oficinas instaladas en las capitales europeas sería posible favorecer a europeos del norte, considerados preferibles. En realidad, es verdad que con esta estrategia el porcentaje de los italianos disminuyó momentáneamente, pero después que se suspendió el subsidio de pasajes, los italianos volvieron a ser más de la mitad de los inmigrantes en la década siguiente (Fernández, 2018).

Las críticas a los italianos eran variables. Había algunos considerados positivamente, como los que procedían de Piamonte o de Génova, pero, en general, no era un grupo muy bien visto, dado que, por ser un grupo tan numeroso, se había convertido en una amenaza: no mostraban gran disposición a integrarse, el asociacionismo obrero era muy activo y, a menudo, se organizaban públicamente en manifestaciones para celebrar a sus héroes, Mazzini y Garibaldi. En estas ocasiones, como el 20 de septiembre, por ejemplo, fiesta nacional italiana hasta 1930 en que se celebraba la definitiva unificación de Italia, todos los inmigrantes italianos ponían sus banderas en los balcones y las ciudades parecían ciudades italianas mostrando un colorido insólito. Todo eso se percibía como alarmante (Devoto y Benencia, 2003). Una consecuencia de esta crítica para los italianos fue que los españoles se beneficiaron más de los pasajes subsidiados.

De todas formas, rápidamente se vio que la política de pasajes subsidiados fue un fracaso porque muchos de los que habían llegado gracias a esa política habían vuelto a su país de origen. Se decidió, entonces, volver a la migración espontánea, promoviendo solo la llegada de familias que venían para reunirse con familiares ya instalados en Argentina.

8.1.3. Factores que pueden haber contribuido a los Procesos Migratorios.

Cómo escribe Devoto (2007), es posible identificar varios factores que nos pueden ayudar a entender los orígenes y la naturaleza de los fenómenos migratorios.

Ante todo, hay que recordar que las migraciones de masa interesaron a todos los países europeos, tanto los más ricos como los más pobres, de hecho, desde 1820 hasta 1924 se trasladaron aproximadamente 55 millones de europeos más allá del océano. Se trata de un número aproximado, por supuesto, pero que nos da una idea de la cantidad de gente que se desplazó a muchos países extraeuropeos. Las migraciones no son, evidentemente, un fenómeno exclusivo de los siglos XIX y XX, pero lo que sí era novedoso fue la cantidad enorme de gente que se desplazó, la tendencia a ser movimientos de largo plazo y la distancia mayor entre el lugar de origen y el de asentamiento.

Los factores que se pueden identificar, entonces, para explicar este fenómeno pueden ser:

- 1) el enorme crecimiento de la población europea en el periodo que va desde 1820 hasta 1950, a causa del descenso de la mortalidad gracias a factores sanitarios, médicos y alimentarios.
- 2) la revolución industrial, que transformó profundamente el sistema productivo en Europa, lo cual significó relocalizar altas cuotas de mano de obra que encontraron a menudo una posibilidad de trabajo en el extranjero.
- 3) la evolución de los medios de transporte como el buque a vapor y la extensión de los ferrocarriles que acercaron las distancias y crearon las condiciones para favorecer los desplazamientos.

Para plantearse en términos realistas la emigración era necesario saber si realmente existían condiciones favorables y eso significaba que amigos o parientes proporcionasen informaciones fiables. También significaba tener medios suficientes para pagar el viaje para alcanzar el país en el extranjero, tener medios para poder acceder a cualquier trabajo. Y así, se crearon las llamadas cadenas migratorias, que consistían en proporcionar, por parte de los emigrados, informaciones útiles para ayudar a otros a emigrar.

8.1.4. La Inmigración Europea y la Historia de Argentina.

El peso de la inmigración con respecto a la población nativa fue enorme. Como escribe Devoto (2007), en el siglo XIX había, por un lado del océano, alrededor de 600.000 habitantes dispersos en espacios inmensos y, por el otro lado del océano, una población densa en continuo crecimiento. Estos dos fenómenos se pusieron en contacto al aparecer en Argentina buenas oportunidades como las de una economía en expansión. Entonces se empezó a mirar a ese país como la salvación.

Es verdad que muchos volvieron a su país de origen, pero eso no se debe considerar un fracaso. Tantos habían venido para ahorrar lo suficiente como para integrarlo al balance de la familia del lugar de origen y volver.



Barco de inmigrantes. Recuperado de:

https://elpais.com/internacional/2017/01/13/actualidad/1484322393_809504.html

8.1.5. Las Grandes Oleadas de la Migración.

Según Devoto (2007), se pueden distinguir seis grandes fases migratorias:

La primera es anterior a la independencia de Argentina y corresponde al periodo que va desde 1750 hasta 1810. Con la guerra de independencia, hubo una interrupción dado que la situación era, en conjunto, desfavorable para los inmigrantes.

La segunda empieza cuando terminaron las guerras civiles, y dura aproximadamente desde 1830 hasta 1870, con un máximo cuantitativo en 1873, con la llegada de 48.000 inmigrantes. Se interrumpe en 1875 a causa de la grave crisis económica argentina.

La tercera oleada será en 1883. En esta década llegará un número muy alto de familias que decidían emigrar en conjunto a causa de la crisis profunda de algunas campañas europeas, como la del valle del Po en Italia, y las buenas oportunidades ofrecidas por Argentina. Más o menos en estos años se forman en Argentina dos vías paralelas, la del poblamiento rural y la de las ciudades, gracias a la mejoría de los sistemas de transportes y de la edificación pública. Esta tercera fase se concluye a causa de la crisis política y económica de 1890.

La cuarta y mayor ola empieza en 1901 y durará hasta 1913, o sea, hasta que se desencadena la primera guerra mundial. Evidentemente en momentos tan dificultosos como en una guerra es más difícil separarse de la familia y también el viaje se hacía más inseguro.

La quinta oleada empezó en 1919, cuando terminó la primera guerra mundial, aunque justamente en este periodo Argentina empieza a poner leyes más restrictivas.

La sexta oleada tendrá lugar después de la segunda guerra mundial y durará hasta aproximadamente 1960.



Inmigrantes italianos, 1914. Recuperado de:

<https://es-la.facebook.com/dmzigiotto/photos/inmigrantes-italianos-buenos-aires-1904qui%C3%A9n-sabe-si-alguno-de-nuestros-abuelos-/10156351597794420/>

8.1.6. Las Viviendas en Buenos Aires.

La gran cantidad de inmigrantes que llegaron a las ciudades, sobre todo a Buenos Aires, pero también a Rosario, Santa Fe, Córdoba y otras, hizo que se determinara una urbanización creciente. La mayoría de los inmigrantes prefería ir a Buenos Aires, la capital, dado que podían encontrar mejores oportunidades de trabajo.

Aunque no se puede generalizar, se ha notado que en las grandes ciudades se concentraban inmigrantes del mismo pueblo en determinadas zonas. Los genoveses, por ejemplo, en Buenos Aires, desde la primera mitad del siglo XIX, se radicaron en la Boca. Como dice Aramayo (2000), la Boca, la parte en la entrada del Riachuelo, según los censos de 1909, estaba ocupada por un 31% de italianos.

Como escribe Devoto (2004), el censo nacional de 1895 muestra que uno de cada tres inmigrantes vive en la capital. La ciudad de Buenos Aires pasó de una población de 187.126 habitantes en 1869 a 1.575.814 en 1904 (Korn y De la Torre, 1985). Este hecho creó grandes dificultades en términos de viviendas. Aumentó el valor de las propiedades y el precio de los alquileres.

Lo más fácil al llegar al nuevo país era compartir la casa de algún familiar, una pensión o un conventillo: varias familias vivían en casonas, cada familia ocupando una habitación, compartiendo una cocina y un baño. Así se dio origen a lo que se llamaba *conventillo*. La tendencia general era, por lo menos en los primeros tiempos, alojarse en la casa de propiedad de un connacional. Los primeros conventillos se crearon en las casonas que se encontraban cerca de la Plaza de Mayo que los propietarios habían abandonado para ir al norte de la ciudad a causa de las epidemias de tífus y fiebre amarilla en la década de 1870. Lo más común era que fuesen habitados por familias de la misma colectividad, pero también se podían encontrar familias de distinta nacionalidad. El espacio vital, era, por lo tanto, muy reducido. En un barrio porteño de Boedo se han registrado hasta 15 varones viviendo en el mismo conventillo, y se presupone que algunos de estos vivían con sus mujeres e hijos, lo cual significa un número mucho mayor.

Escribe Jofre (2009) que en 1880, según el Censo Municipal de 1883, había en Buenos Aires 1.770 conventillos, 24.023 habitaciones en las que vivían 51.915 personas. En 1883 el Censo Municipal contabilizó 1.868, con 25.465 habitaciones y 64.156 personas.



Inmigrantes. Recuperado de:

[9QEwAXoECAoQHA#imgrc=t3QMq-ExrxL0_M:](https://www.focus.it/cultura/storia/migranti-storia-emigrazione-italiana)

<https://www.focus.it/cultura/storia/migranti-storia-emigrazione-italiana>

8.1.7. Cambios Sociales.

Se determinaron, por lo tanto, cambios importantes en la sociedad argentina. Entre mediados y fines del siglo XIX predomina el número de los varones, sobre todo solteros. Cuando estos encontraban un trabajo estable y podían progresar económicamente se casaban o traían a sus esposas que habían dejado en Europa.

Los inmigrantes se adaptaban a cualquier trabajo. Muchos trabajaban como camareros, artesanos, lavacopas, vendedores ambulantes y, dependiendo de su capacidad de trabajar duramente y sacrificarse, algunos pudieron ahorrar un capital que les permitió llegar a ser propietarios de sus viviendas, de talleres e, incluso, tener prósperas industrias. Los que trabajaban en el campo empezaban como jornaleros progresando económicamente después de, aproximadamente, diez años. Los que no conseguían progresar, abandonaban el campo engrosando la población de las zonas urbana. Algunos siguieron en la pobreza y ni pudieron volver a su tierra natal.

8.2. *Cómo nació el Lunfardo*

8.2.1. El Panorama Demográfico.

Como hemos visto, con la nueva Legislatura de 1853 los inmigrantes fueron autorizados a entrar a Argentina y fue así que en 1854 llegaron los primeros europeos. Esta política liberal hizo que las cifras aumentasen con rapidez. Los extranjeros empezaron a llegar masiva y rápidamente y modificaron totalmente el panorama demográfico.

Recordemos que en 1870 en Argentina había 1.800.000 habitantes y a finales de 1920 la población contaba con 12.000.000 habitantes.

Por lo que se refiere a la composición de las nacionalidades de los inmigrados, varió mucho según las décadas e, incluso, según los quinquenios. En la tabla referida por Gobello (1996 pp. 133- 134) se ve claramente que la inmigración de masa fue principalmente italiana y, en la etapa entre 1906-1914, española:

Tabla 2

Composición de las nacionalidades de los inmigrados (años 1871 -1914)

AÑO	ITALIA	ESPAÑA	FRANCIA	GRAN BRETAÑA	AUSTRIA HUNGRIA	RUSIA POLONIA
1871-1875	55,8	19,2	15,0	3,8	0,4	
1876-1880	61,8	14,3	9,3	3,4	3,3	
1881-1885	71,6	9,1	8,3	2,0	2,2	
1886-1890	53,0	23,1	12,4	1,9	2,0	
1891-1895	67,8	15,4	4,8	0,6	1,1	
1896-1900	64,2	23,1	3,5	0,6	1,5	
1901-1905	54,0	26,9	4,5	0,8	2,7	1,9
1906-1910	40,9	40,9	1,6	0,7	1,9	5,2
1911-1914	29,9	47,4	1,8	0,8	1,7	5,6

(adaptado de: Anuario de la Dirección General de Estadística correspondiente al año 1912, tomo II, Buenos Aires, 1914,)

(Cfr. Vázquez Prado, 94)

También resultan muy interesantes las cifras de los censos de la población juvenil en edades comprendidas entre los 15 y 29 años de edad entre 1869 y 1914 que vivían en la ciudad de Buenos Aires, también referidas por Gobello (1996, p.136), donde se evidencia el número mucho mayor de los jóvenes varones extranjeros.

Tabla 3

Población juvenil en edades comprendidas entre los 15 y 29 años de edad

AÑO	NATIVOS		EXTRANJERO	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
1869	7.462	15.170	26.554	11.630
1887	24.467	31.048	54.860	30.160
1895	37.743	42.293	62.864	46.901
1904	62.914	77.011	75.844	60.965
1914	119.842	130.726	181.533	120.419

(Cfr. Recchini de Lattes, 141 y ss.)

Muy importante es poner de relieve que en 1869 los jóvenes varones extranjeros que viven en la capital son 26.554, mientras que los nativos son 7.462. Eso significa que había una proporción de 3,6 extranjeros por cada argentino. Es decir, que cuando estos jóvenes se encontraban, en los lugares del trabajo o de diversión, más de tres y medio extranjeros hacía una presión sobre el habla de cada argentino. Y es exactamente de esta presión que surgió el lunfardo.

8.2.2. El Lunfardo, una Acumulación de Préstamos.

Según Gobello (1996), el lunfardo se podría considerar como un corpus de palabras y expresiones formado en su origen en un alto porcentaje por términos inmigrados, o sea, llevados a Argentina por la inmigración europea, sobre todo la italiana y la española, pero también de otras de las que hablaremos a continuación. Estos fueron incorporándose al habla de Buenos Aires y de la población rioplatense, o sea, la zona de la cuenca del Río de la Plata, una extensa zona de Argentina y de Uruguay. Las palabras se podían incorporar o con su pronunciación originaria (por ej. pelandrún, perezoso en italiano) o adaptada a la pronunciación castellana (manyar, del italiano mangiare, comer o entender).

8.2.3. El Italiano.

No hay duda que el aporte más importante para que se formara el lunfardo se debe a las lenguas itálicas. Los italianos eran la comunidad extranjera más importante. Afirma Gobello (1996, p. 144):

Si en 1869 por cada joven nativo que vivía en Buenos Aires 3,6 jóvenes varones extranjeros convivían con él, bien puede decirse que de esos 3,6 eran italianos 2 y constituían la mayor presión foránea sobre el habla de aquellos. Fueron los jóvenes, entre los cuales los italianos constituían la primera minoría, quienes hicieron el lunfardo porque los vocabularios especiales son principalmente urbanos, masculinos y juveniles.

Antes de 1920 llegaron a Argentina más de dos millones de italianos. Los inmigrantes procedentes de Italia hablaban los dialectos regionales y el dialecto oficial llamado italiano, basado en el toscano, o mejor dicho, el florentino. No nos olvidemos que la Unidad de Italia se proclamó solo en 1861 y que, en aquel entonces, el italiano se hablaba solamente entre una restringida élite de hombres cultos y literatos. El resto de población era analfabeta y utilizaba las diferentes formas dialectales propias de las diferentes zonas de la península.

Estas formas dialectales se podrían dividir en tres grupos:

- 1) las lenguas septentrionales, como el genovés, el piamontés, el milanés y el veneto;
- 2) las lenguas centro-meridionales como el napolitano, el calabrés y el siciliano;
- 3) el toscano o italiano estándar.

Una riqueza dialectal notable. "De todas estas lenguas se nutrió, en mayor o menor medida, el lunfardo" (Conde, 2009, p. 6).

Entre la variedad de dialectos, el que más predomina es el genovés, lo cual se explica no tanto porque el número de genoveses fuera mayor con respecto a los demás, sino porque los inmigrados genoveses o ligures en general (Liguria es la región cuya capital es Génova) se

concentraron sobre todo en una zona, es decir, el barrio de la Boca en Buenos Aires, cerca del puerto, zona de la ciudad de importante interés económico. En este barrio el idioma que más se escuchaba era el genovés, tanto que podemos decir que, aunque fuera un barrio porteño, parecía una pequeña Génova. Además de muchas palabras de la gastronomía, como fainá, que es un plato a base de harina de garbanzos, hay muchas otras como chapar, para decir tomar, fiaca, para decir pereza, pelandrún para decir perezoso, etc.

Después del genovés, predominan los préstamos de origen meridional, porque los inmigrados que provenían de Italia del sur fueron en número mayor, a partir de la primera década del siglo XIX. Algunas palabras del sur son chucho para decir caballo de carrera, esquifuso para decir asqueroso, cucuza para decir cabeza, etc.

Finalmente, podemos decir que, en las décadas de la inmigración masiva, el italiano era casi una segunda lengua en la capital, dado que prácticamente todos podían, si no hablarlo, por lo menos entenderlo. De hecho, varios diarios y revistas se editaban en italiano. Conde (2009) nos refiere un dato que nos da una idea sobre el peso de la inmigración italiana en Buenos Aires: el censo de la ciudad de Buenos Aires de 1887 hizo un relevo en el que se incluía la tirada de dos de los periódicos en italiano de aquel momento, que eran *La Patria Italiana* y *L'Operaio Italiano*. Estos dos periódicos tiraban respectivamente once mil y seis mil ejemplares diarios.

8.2.4. El Cocoliche.

Un capítulo aparte merece lo que tomó el nombre de *cocoliche*: la dificultad de expresarse en castellano por parte de los primeros inmigrados italianos a Argentina dio como resultado una mezcla, un lenguaje de transición, entre castellano e italiano, que podemos considerar un primer esfuerzo que hicieron los italianos para hacerse entender.

Podemos encontrar por lo menos cuatro acepciones de la palabra cocoliche (Conde,

2009): la primera es, como decíamos, una variedad lingüística de transición que utilizaron los primeros inmigrados italianos que llegaron al Río de la Plata mezclando el italiano y el castellano con el intento de hacerse entender. Dado que esa manera de expresarse podía resultar divertida para los nativos, pronto apareció un nuevo personaje en el teatro argentino, una máscara llamada *cocoliche* que era una parodia del italiano inmigrante. También se designaba con esa palabra a todos los italianos que se expresaban de esta forma. Por último, se denomina *cocoliche* cualquier habla incomprensible, o sea, la mezcla de un idioma cualquiera con el castellano.

Pero, volviendo al *cocoliche* propiamente dicho, o sea una lengua de transición, podemos añadir que no había solo un *cocoliche*, sino varios, porque dependía del origen del que lo hablaba, si era genovés, napolitano o calabrés, de su grado de cultura, etc.

El *cocoliche* no duró mucho, una o como máximo dos generaciones, gracias a la escuela pública argentina que, a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, contribuyó enormemente a la escolarización de los inmigrantes, un proceso que difícilmente se completó en el caso de inmigrantes que habían llegado de adultos a Argentina, pero sí se completó con los hijos que, por lo general, ya eran monolingües.

8.2.5. El Furbesco.

También pertenecen al lunfardo palabras derivadas del *furbesco*, una jerga considerada vocabulario del hampa utilizada en el centro de Italia. Refiere Gobello (1996) que el documento más antiguo es un folleto publicado en 1549, cuyo título es “Modo novo de intendere la lingua zerga, cioè parlar furbesco” y que una de las ediciones se encuentra en el British Museum. En este folleto se encuentran algunas voces que pertenecen al lunfardo, por ejemplo: *campana*, que significa ayudante del ladrón que le avisa si llega alguien; *pibe*, que significa niño; *refilar*, que significa dar, etc.

No tenemos la certeza que todas estas palabras llegaron a Argentina con la delincuencia italiana, pero sí hubo delincuentes italianos en Argentina.

Gobello (1966, p. 167) refiere que en 1902 la tercera parte de los presos en la Cárcel Penitenciaria Nacional eran italianos y otra tercera parte eran argentinos.

Tabla 4

Presos en la Cárcel Penitenciaria Nacional en 1902

NACIONALIDAD	NÚMERO DE PRESOS	NACIONALIDAD	NÚMERO DE PRESOS
ALEMANES	12	GRIEGOS	2
ARGENTINOS	860	HOLANDESES	2
ARABES	2	INGLESES	8
AUSTRIACOS	8	ITALIANOS	782
BELGAS	5	NORTEAMERICANOS	2
BOLIVIANOS	2	ORIENTALES	142
BRASILEÑOS	1	PARAGUAYOS	9
CHILENOS	8	PERUANOS	4
CUBANOS	2	POLACOS	1
DANESES	3	PORTUGUESES	9
ESPAÑOLES	374	RUSOS	3
FRANCESES	57	SUIZOS	2

(Zinni, 5)

8.2.6. Las Lenguas Ibéricas.

El censo nacional de 1914 indicó que, de un total de 7.885.237 habitantes, 829.701 eran españoles (Conde, 2011b). La contribución hispana al lunfardo, sea a través del español familiar, sea a través del *caló* o de la *germanía*, fue, por lo tanto, muy importante. Podemos distinguir cinco ámbitos.

Algunas palabras que se introdujeron con la inmigración al habla porteña pertenecían

al **español popular**: afanar, por ejemplo, para decir robar, camelo (extensión del significado de camelo “discurso intencionalmente desprovisto de sentido”) para decir mentira, fanega para decir tonto.

Entre los **andalucismos** podemos contar antiguos términos, como alpiste o pajarito para decir bebida alcohólica y despiporren para decir desorden, confusión; y entre los **galleguismos**, barullo para decir ruido confuso, chantar (en la frase chantarle a alguien las cuarenta, decirle en la cara todo lo que se piensa de él), del gallego chantar (clavar, introducir), anaco para decir un trozo de algo. De todas formas, a pesar del número elevado de gallegos entre los inmigrados, no se han incorporado muchos galleguismos en el habla popular de Buenos Aires.

A finales del siglo XIX y a principio del siglo XX empezó a tener mucho éxito en Buenos Aires y en todo el Río de la Plata el género chico español, un género de carácter popular, y así empezaron a difundirse y a ser populares palabras de la germanía y del caló.

El vocablo **germanía** procede del catalán germà, hermano, que se difundió cuando en el siglo XVI los gremios de Valencia organizaron hermandades contra los nobles, pero, a lo largo de los años, adquirió el significado de jerga utilizada por presos y ladrones.

El lunfardo se enriqueció también con palabras del vocabulario germanesco, por ejemplo, aliviar, con el sentido de robar, cantar con el sentido de confesar un delito, garfiñar con el sentido de hurtar, ladrillo con el sentido de ladrón.

Conde (2011b) nos refiere que varias de las palabras derivadas de la germanía se encuentran en *El delincuente español*, un estudio publicado en 1896 por Rafael Salillas y Panzano, criminólogo español nacido en 1854 en Angüés, que contiene dos vocabularios jergales, uno de la germanía y el otro del caló (la idea de Salillas se basa en la visión positivista de la delincuencia como consecuencia de la pobreza. A estos rasgos sociales se añaden los genéticos).

El **caló** es un repertorio de palabras y expresiones utilizadas por los gitanos españoles. No fueron numerosos los gitanos inmigrados al Río de la Plata, pero sí permanecen en el lunfardo préstamos del caló. Estas palabras llegaron a Argentina principalmente con el género chico español, sobre todo con sus canciones.

Préstamos del caló son *chamuyar* con el sentido de hablar en tono confidencial y persuasivo, *chorear* con el sentido de robar, *chorizo* con el sentido de ladrón, *rajar* con el sentido de irse, huir.

8.2.7. La Lengua Francesa y el Argot.

La presencia de los préstamos argóticos se explica con la presencia bastante numerosa de los franceses, sobre todo en el siglo XIX (Conde, 2011b). Originalmente la palabra argot se utilizaba para referirse a la lengua de los malhechores, hoy en día se ha generalizado y ya no tiene el sentido de habla secreta. Es posible que los argotismos incorporados en el lunfardo en las primeras décadas de su formación se relacionaron con el mundo del hampa, pero no se sabe con seguridad.

El argot del robo está presente, pero en forma indirecta. Por ejemplo, *arzobispo* (en argot *monseigneur*, con el sentido que abre todas las puertas) con el significado de *cortafrío*; *chiqué*, que significa simulación.

Fuera del ámbito delictivo encontramos *guiñe*, con el significado de mala suerte, *mishé* que se refiere a un hombre maduro que paga los favores de una mujer joven, *madama* con el significado de regente de un prostíbulo. Algunos de estos términos incorporados al lunfardo entre 1900 y 1920 pertenecen a lo que se llama *argot du milieu* (literalmente argot “de la vida”), o sea, la jerga del proxenetismo.

Entre las palabras que proceden del francés en general, recordamos *biscuit* con el sentido de mujer hermosa y delicada, *garsonié* para indicar un lugar reservado a citas

amorosas, griseta para indicar una mujer joven y humilde, ragú para indicar hambre, afiche con el sentido de agente de policía.

8.2.8. Anglicismos.

Aunque no fueron muchos, se pueden encontrar palabras derivadas del inglés. Entre las más antiguas recordamos ‘naife’, un tipo de cuchillo utilizado sobre todo en mataderos que procede de *knife*, cuchillo. De fines del siglo XIX (Conde, 2011b) son ‘tranguay’, para decir tranvía, derivado de *tramway* y ‘dequera’, que significa cuidado, de la expresión inglesa *take care*. Después se incorporaron ‘apioverde’ para decir en broma feliz cumpleaños, de *happy birthday*. Otra palabra es ‘jailaife’, que significa elegante y que deriva de la expresión inglesa *high life*, alta sociedad.

8.2.9. Africanismos.

La población africana llega a Argentina en el siglo XVI con el tráfico de esclavos y se consolida en los siglos XVII y XVIII, pero a principios del siglo XIX la población negra empezó a disminuir en Buenos Aires hasta prácticamente desaparecer por varias razones: el reclutamiento forzado de hombres negros en las Guerras de Independencia y en la cruenta Guerra del Paraguay (1865-1870), la epidemia de fiebre amarilla que diezmó a la población más pobre que no pudo ampararse en las afueras de la ciudad (1871) y las altas tasas de mortalidad y bajas tasas de natalidad debido a las penosas condiciones en que vivían los más pobres. Tenemos que mencionar que por esas razones incluso se habla de genocidio. El legado en términos de danzas, ritmos, palabras dejado por los esclavos negros es copioso. Entre las palabras que llegaron al lunfardo recordemos *batuque* en el sentido de alboroto, desorden que procede de batuque que era una danza africana bailada por los esclavos. *Matungo* con el sentido de caballo viejo. La palabra *quilombo* en un primer momento en

lunfardo tuvo el significado de prostíbulo, pero después pasó a significar lío, desorden. El término *candombe* significaba alboroto y procedía de la palabra candombe “baile de ritmo muy vivo”. Mandinga con el sentido de pícaro, diablo. *Canyengue* es un africanismo que designa cierta manera especial de bailar y de interpretar el tango. La palabra *milonga* ha adquirido muchas acepciones: la composición musical de ritmo vivo en compás de dos por cuatro emparentada con el tango, luego el baile vivaz, otro el lugar donde se baila. En lunfardo se usa para decir embrollo, mentira. Entre los africanismos citemos una de las palabras más famosas en el mundo, tango. El origen no es seguro, pero la teoría más probable parece ser la de Oscar Escalada, profesor de la Universidad de La Plata: el término derivaría de un cruce entre *tango*, que designaba una danza propia de los negros y el quechuismo *tánpu*, deformado primero en *tampu* y después en *tambo*, con el significado de sitio, reunión. Hasta la mitad del siglo XIX convivieron los dos, *tambo* y *tango* como sinónimos, pero a partir de 1860 la palabra *tango* se especializó con el significado de baile y lugar de baile, mientras que *tambo* se utilizó con el significado de prostíbulo (Conde, 2011b).

Algunos de estos vocablos se podrían considerar prelunfardismos. Con esta palabra nos referimos a términos que se utilizaban en Buenos Aires antes del nacimiento del lunfardo y de la llegada de la inmigración masiva.

8.2.10. Las Lenguas Originarias de América.

A diferencia de las voces tratadas anteriormente, estos préstamos deben considerarse préstamos internos (Conde, 2011b). El lunfardo recibió el aporte de lenguas aborígenes: entre las palabras que derivan del quichua recordemos *pucho*, de la palabra *puchu*, residuo, que se extendió a colilla de cigarrillo y después directamente a cigarrillo. *China*, que significa hembra y en lunfardo puede entenderse como mujer con sentido afectivo, o al revés despectivo. *Cancha*, también procede del quichua *cancha* y en lunfardo equivale a experiencia, habilidad. A través

de una antífrasis la palabra k'ácha, elegante, en lunfardo *cache* significa de mal gusto. Tomadas del guaraní mateté, conjunto de cosas muy unidas, deriva *matete*, desorden primero y después disputa. Del araucano pulcha, arruga derivó *pilcha*, primero como prenda de vestir en mal estado y en los últimos años ropa elegante o cara.

8.2.11. El Vesre.

La palabra *vesre* es un anagrama de la palabra revés, e indica una manera de utilizar las palabras alterando el orden de las sílabas, lo que se llamaba hablar al revés o hablar al vesre. Puede haber surgido con la intención de dificultar la comprensión de quien escucha o, simplemente con un intento lúdico. Gobello (1996) refiere que en un folletín periodístico de 1913 se encuentran aproximadamente 40 vesres como potién, choma, tegén, gomía (tiempo, macho, gente, amigo).

Lo más convencional es que pase la última sílaba de una palabra lunfarda o castellana a la primera, como por ejemplo en jovie, vesre de viejo, sope, vesre de peso, pero también existe zabeca, vesre de cabeza y bolonqui, vesre de quilombo, e incluso vocablos más irregulares como acílipo, vesre de policia.

Gobello (1996), visto que la formación del vesre no se limita a la simple inversión silábica, se ocupa de 15 formas vétricas diferentes, algunas de las cuales se enumeran a continuación:

- Inversión de las sílabas desde atrás hacia adelante: colo (loco), choma (macho), dorima (marido)
- Inversión de las sílabas desde atrás hacia adelante con traslado del acento que convierte las palabras agudas en llanas y llanas en agudas: camba (bacán), tombo (botón)
- Inversión de las sílabas finales de la palabra, permaneciendo estable la sílaba

inicial: congomi (conmigo), ajoba (abajo)

- Anagrama (mutación del orden de las letras): celma (almacén, con la pérdida de la n final), codemi (médico), sempio (pensión), Yorugua (uruguayo), oyega (gallego)
- Aumentativo o diminutivo de la forma vesrica de positivo: chomazo (machazo, formado sobre choma), chomita (machito, formado sobre choma), tegobito (bigote, formado sobre tegobi).

En efecto, refiere Conde (2011b), se necesita cierto conocimiento de la lengua para usar el vesre con propiedad de lenguaje. Por ejemplo, cheno no es exactamente el vesre de noche porque no se refiere a la hora, sino al ambiente, a la grata trasnochada, o jermu no es cualquier mujer, sino la novia, la esposa. Así como telo no es cualquier hotel, sino un albergue transitorio, o sea presupone un encuentro sexual. Cocín no se refiere simplemente al número cinco, sino al billete de cinco pesos, gualén no es la lengua sino una persona charlatana, la davi no es sinónimo de vida sino el ambiente de la prostitución. Así como javie y jovie son sinónimos de madre y padre.

También hay casos en que el vesre se transforma en el contrario de la forma regular, por ejemplo, vovi, vesre de vivo, significa tonto, quizás por paronomasia con bobo.

Este tipo de juego anagramático no es peculiaridad del habla argentina porque también se puede encontrar en otros idiomas como el verlan, en la lengua francesa, que procede de l'énvers, o sea, al revés.

8.2.12. Origen del Término “Lunfardo”.

Es interesante conocer el origen de la palabra lunfardo. Apareció por primera vez en una nota anónima publicada en el diario *La Prensa*, de Buenos Aires, el 6 de julio de **1878**. En esa nota se utiliza la palabra con el significado de “ladrón”.

En **1879**, Benigno B. Lugones, periodista que también había estudiado medicina y durante un tiempo había trabajado en las oficinas del Departamento de Policía, publica un artículo en el que utiliza la palabra lunfardo tanto con el sentido de ladrón como el de lenguaje de los ladrones.

El artículo fue publicado en la *Nación de Buenos Aires* y se titulaba “Los beduinos urbanos”, incluido en *Bocetos Policiales*. El artículo, escribe Giaccio (2011), hablaba del mundo del delito con la intención de instruir al lector sobre el modus operandi de los ladrones para ayudarle a moverse en la ciudad sin caer víctima de estos.

Describía a los diferentes tipos de ladrón, como el punguista, el escrucante, el beabista, incluyendo el estudio de algunas palabras que utilizaban entre ellos, el lunfardo. El artículo tuvo mucha resonancia por la novedad del tema.

En **1887**, el periodista Juan Piaggio publica en *La Nación* un diálogo titulado “*Caló porteño (Callejeando)*” con muchos términos lunfardos en el que aparece la palabra lunfardo con el significado de ladrón: *Nunca me he querido ensuciar para darme corte: me llamarían guifaro, pero lunfardo nunca.*

Esta tercera referencia sobre el lunfardo es importante porque en este caso no se presenta el lunfardo como el habla de los ladrones, dado que los protagonistas no son delincuentes, sino dos muchachos del arrabal (de los suburbios). El autor lo presenta como el caló porteño, con la aclaración de la palabra entre paréntesis, callejeando: el ambiente donde se desarrolla la acción no es la cárcel, la comisaría, sino la calle; o sea, se trata de una conversación informal entre dos jóvenes suburbanos.

En **1888**, Luis María Drago escribió *Los hombres de presa: antropología criminal*. Luis María Drago era un político argentino que en 1888 creó la Sociedad de Antropología Jurídica con el fin de estudiar la criminalidad. También tuvo una intensa actividad didáctica dedicada a promover la escuela positiva, que, negando el principio del libre albedrío,

considera que la conducta humana se encuentra determinada por instintos heredados e instintos condicionados por el medio ambiente.

En el libro de Drago también se encuentra la palabra lunfardo con el significado de ladrón y de lenguaje de los ladrones.

En **1894**, Antonio Dellepiane, abogado, profesor y escritor argentino, escribe *El idioma del delito*, un estudio sobre el lunfardo con un diccionario lunfardo-español que consta de cuatrocientas catorce voces, en el que la palabra lunfardo aparece con el sentido de ladrón y de idioma que emplean los mismos en Buenos Aires.

Finalmente, José S. Álvarez, más conocido con un pseudónimo, Fray Mocho, comisario de la policía de Buenos Aires, pero también escritor famoso por sus retratos costumbristas en clave humorística, publica en **1897** *Memorias de un vigilante*. En sus relatos los personajes utilizan vocablos del lunfardo.

¿Por qué la palabra lunfardo aparece tantas veces relacionada con el significado de ladrón y de lenguaje de los ladrones? Una respuesta nos la ha dado Amaro Villanueva, escritor argentino y fundador, junto con José Gobello y Nicolás Olivari, de la Academia Porteña del Lunfardo. Gobello (1996) escribe que el escritor se había dedicado a rastrear los dialectos italianos buscando si en alguno la palabra lombardo significara ladrón. Al final, en el *Vocabulario Romanesco*, de Filippo Chiappini, Villanueva encuentra que a la voz *lombardá*, *lombardare* en romanesco, corresponde la traducción *rubare* (robar) y a la voz lombardo, la de *ladro* (ladrón).

La hipótesis es atractiva. Lo que resulta un poco difícil es explicar como la - **b** - haya pasado a - **f** -. Según Villanueva (1962) una explicación podría ser que la prosodia popular suele convertir la labial- **b** - en fricativa - **v** - y que después esta haya pasado a la fricativa- **f** -, lo cual es perfectamente posible.

8.2.13. El lunfardo: ¿un habla de los delincuentes o un habla popular de Argentina?

Durante muchos años, como hemos visto, se ha relacionado al lunfardo con el mundo de la delincuencia.

En este trabajo estamos de acuerdo con Conde (2010) cuando sostiene que eso es debido principalmente al hecho de que los primeros que entraron en contacto con este vocabulario (Benigno Lugones, Luis María Drago, Antonio Dellepiane) eran criminalistas o policías.

Ya el artículo de Juan Piaggio de 1887 contradice esa idea, presentando a dos jóvenes humildes, pero no delincuentes, charlando y utilizando palabras del lunfardo.

Muy probablemente influyó en la idea de la relación con el mundo de la delincuencia el hecho de que, en su origen, lunfardo significó ladrón. El mismo Jorge Luis Borges (1926, p. 158), hablando del lunfardo en el artículo “Invectiva contra el arrabalero” recogido en el libro *El tamaño de mi esperanza* afirma que “es un vocabulario gremial como tantos otros, es la tecnología de la furca y de la ganzúa”.

Pero, aunque la palabra lunfardo significaba ladrón, el lunfardo, entendido como vocabulario, no fue habla exclusiva de los delincuentes y de las cárceles. Es probable, en cambio, que fuera formándose en los hogares de los inmigrantes, en los conventillos de la Boca, en los patios de las escuelas donde los hijos de inmigrantes se juntaban con los hijos de criollos, en la calle, y que fuera utilizado por una parte de la comunidad de Buenos Aires y sus alrededores, o sea, los habitantes del suburbio, y, entre estos, algunos delincuentes.

Muchas de las palabras, de hecho, no tienen que ver con el campo semántico del delito, sino con el ámbito de la vida cotidiana como, por ejemplo, morfi (comida), pucho (cigarrillo), gomía (amigo), descangayado (deteriorado), atorrante (vago).

En la obra teatral *Hoy cerramos temprano*, de Luis Alposta, estrenada en el famoso

Café Tortoni en 1987, a Abel, un personaje que sostiene que el lunfardo tiene un origen carcelario, Bruno, otro personaje, le contesta: “¡Ma qué carcelario! Es igual que todos nosotros. Es un noble producto de la inmigración” (Alposta, 1987, p. 3).

Se puede considerar, por lo tanto, una forma de expresión popular que da al hablante un sentido de identidad. Según Conde (2011c, p. 2): “El uso del léxico lunfardo nos da a los porteños – y casi podríamos decir a los argentinos – un sentido de pertenencia, y hace posible que entremos en confianza con nuestros interlocutores”.

Y en otra publicación:

El lunfardo debe ser entendido más bien como un modo de expresión popular. Yo lo defino como un repertorio léxico integrado por palabras y expresiones de diverso origen, utilizadas en alternancia con las del español estándar y difundido transversalmente en todas las capas sociales y centros urbanos de la Argentina. Aunque su origen pueda ubicarse en Buenos Aires, este vocabulario se ha extendido ya a todo el país (Conde, 2010, p. 228).

8.2.14. Incorporación del lunfardo en la lengua escrita y en la letra de tango.

Si, como decíamos, el origen del lunfardo hay que buscarlo en el habla de las clases populares a finales del siglo XIX, su difusión se debe gracias a los autores de folletines, a los periodistas, a los autores de sainetes, a los letristas de tango, y a los poetas lunfardescos que iban incorporando vocablos y expresiones del lunfardo a la lengua escrita.

8.2.14.1. Aparición del lunfardo en la prosa y en el teatro.

A finales del siglo XIX, poco a poco el lunfardo iba difundándose en la capital. Como hemos visto, el lunfardo originalmente se difundió oralmente, en la calle, en los patios, en las esquinas. Pero, aunque tardó un poco, apareció también en la letra impresa: en algunos textos,

como algunos **folletines** del novelista Eduardo Gutiérrez, encontramos voces lunfardas. El folletín estaba en pleno auge, pero todavía solo presentaba algunos vocablos de lunfardo, mezclados con palabras gauchescas (el gaucho era el hombre mestizo de sangre española e indígena que habitaba, en los siglos XVIII y XIX, en las llanuras rioplatenses de Argentina y Uruguay) y palabras de cocoliche.

Para la difusión del lunfardo desempeñaron también un papel importante las **revistas** ilustradas como *Caras y caretas*, *PBT*, *Fray Mocho*. En las viñetas se introducía cada vez más el lunfardo, mientras que progresivamente las frases gauchescas y cocolichescas disminuían.

En 1920 Juan Francisco Palermo, periodista, publicó un volumen en el que incluyó más de cien relatos breves en estilo lunfardesco.

La primera **novela** lunfardesca, escribe Conde (2010) fue *La muerte del pibe Oscar*, de Luis Villamayor, que la dio a conocer por entregas en 1913 en una revista, *Sherlock Holmes*, pero fue publicada en forma de libro en 1926. En esta novela, además del uso de vocablos lunfardos, se nota la pronunciación yeísta porteña de la *ye* y de la *elle*, escribiendo la *y* griega en palabras como *caye* y *conventiyo*, dando a la narración una marca realista.

Con el pasar del tiempo, las revistas se empezaron a leer menos, visto el éxito que iban teniendo los diarios, pero el lunfardo no desapareció, sino que empezó a encontrarse en las aguafuertes, en las páginas de humor y en algunas secciones de los diarios, como, por ejemplo, los policiales.

Otro escritor importante de la literatura lunfardesca fue Miguel Ángel Bavio Esquíu, talentoso costumbrista que describe los años cuarenta y cincuenta con gran perspicacia pintando su prosa con manchas de lunfardismos de la época.

También en el **teatro** apareció el lunfardo: en una **zarzuela** de 1889, Miguel Ocampo añadió algunos lunfardismos; en 1897, Florencio Sánchez estrenaba su primera obra también empleando algunas voces lunfardas y el mismo año Ezequiel Soria utilizó en la zarzuela

Justicia criolla varios lunfardismos. En 1898 la Compañía Podestá también utiliza términos lunfardos. El uso de vocablos lunfardos en las zarzuelas y en la revista estrenada por la Compañía Podestá demuestran la familiaridad del público con los términos lunfardos.

Tanto en la zarzuela *Justicia criolla* como en la revista de *Podestá* aparece por primera vez la interpretación de un tango y, a partir de estos dos ejemplos, se empiezan a incluir tangos en las obras de teatro. Eso fue una consecuencia, como veremos, del gran éxito que obtuvo el tango en Francia, en París.

Después, en 1913, Enrique Velloso estrenó su comedia *El tango en París*, y en el mismo año el autor Elías Alippi en *En una noche de garufa* montó una orquesta típica tocando tangos, hasta que en 1918 el mismo Alippi, después de escuchar a Carlos Gardel cantar *Mi noche triste*, decidió incluir en su pieza teatral un tango cantado.

También se utilizó mucho el lunfardo en el **sainete**, un género muy popular en las primeras décadas del siglo XIX. De todos los autores de sainetes, el más original fue, sin duda, Alberto Vaccarezza, en cuyas obras encontramos, probablemente, más vocablos lunfardos que en otras.

Él amó el habla popular y, como se puede notar en sus obras, tenía un gran dominio del lunfardo, que utilizó para caracterizar a los personajes y como recurso de humor. Él recogía en sus obras las expresiones que escuchaba con oído sensible en la calle, reflejando así el habla de entonces en la literatura de la época.

Conde (2010) habla de la presencia del lunfardo en la obra de Vaccarezza *Tu cuna fue un conventillo*, en una escena donde el italiano Don Antonio pide al criollo Aberastury (en Argentina se usa la palabra criollo para hablar de un descendiente de padres europeos nacidos y naturalizados en Hispanoamérica) consejos para seducir a una mujer. El diálogo, muy divertido, incluye un vesre, probablemente inventado por él:

DON ANTONIO: ¿Yo te qué?...
ABERASTURY: ¡No sea palmera!
Yo te “roequi” es yo te quiero
al revés...
DON ANTONIO: ¡Ah! ¡Qué riqueza
De idioma!...¡Cuando no alcanza
hasta te lo danno vuelta!...
!Assassino de Quevedo
E Cervantes de Saavedra!...(Conde, 2010, p. 235)

El sainete empezó a entrar en decadencia aproximadamente en 1930 a causa de la competencia de la radio y del cine.

8.2.14.2. El lunfardo en la letra de tango.

No cabe ninguna duda de que el tango ha sido uno de los medios fundamentales en la divulgación y en la conservación del lunfardo. Muchos vocablos, aunque no son usuales, se conocen gracias al tango o se puede intuir su significado gracias al contexto de la letra.

El tango canción nació en 1917 cuando Pascual Contursi le puso letra a “Lita” de Samuel Castriota, dando lugar a *Mi noche triste*, (Conde, 2011b) y dando nuevo significado al uso del lunfardo.

En esta nueva etapa, el tango va afirmándose y definiéndose a la vez que el leguaje lunfardesco crecía en sus posibilidades expresivas y se expandía gracias a las actuaciones de cantores extraordinarios.

“Juntos, tango y lunfardo – hijos los dos de la inmigración – ganaron para sí el favor popular afianzándose el uno al otro” (Conde, 2010, p. 236).

El éxito del tango incentivó el uso del lunfardo entre los letristas y poetas tangueros que lo recogieron, lo refinaron dando, a su vez, origen a nuevos términos lunfardos.

De hecho, después de poco tiempo que Gardel había grabado “Mi noche triste” de Contursi, otros tangos aparecieron que utilizaban el vocabulario lunfardo. “El cafiso”, por ejemplo, aproximadamente de 1918, de Florencio Iriarte, contenía varios vocablos en lunfardo. Muchos más se compusieron en las décadas de 1920 y 1930 con, por lo menos, tres o cuatro lunfardismos, a veces hasta diez.

El ciruja se puede considerar el tango lunfardo por excelencia dado que incluye en su texto casi treinta voces y expresiones lunfardas. De hecho, algunas partes resultan bastante difíciles de comprender.

Refiere Conde (2011b, p. 383) que el poeta Celedonio Flores, uno de los letristas de tangos más populares, expresa muy humildemente sus objetivos poéticos tanto en su soneto “Musa rea”

Yo no le canto al perfumado nardo

Ni al constelao azul del firmamento

Yo busco en el suburbio sentimiento...

¡Pa' cantarle a una flor...le canto al cardo!

como en los párrafos a finales del prólogo a su poemario *Cuando Pase el organito*:

Este libro es para los hombres modestos, para los que no saben nada, para los que leen deletreando dificultosamente, los que tienen las manos fuertes, rugosas y encallecidas (...). Para la pobre modista que en el rigor del invierno cubre con un tapado de transparente algodón el vestido del pasado verano (...). Yo escribo para ellos; para ellos son estos pobres versos míos...

evidenciando su necesidad de alejarse del Modernismo, cuya influencia sintieron todos los primeros letristas de tangos. Para dirigirse al público que menciona en el prólogo, por

supuesto, necesitaba un registro lejano de la poesía culta. Por eso, en sus escritos, era importante utilizar el lunfardo.

En sus tangos hay, a menudo, un tono sentencioso y moralizante, como en el tango “Mano a mano”, escrito en 1920, en el que un hombre compara el pasado y el presente de la mujer que lo dejó por otro hombre más adinerado. Le recuerda su pobre origen, aunque ahora su situación económica sea totalmente diferente. También en esta ocasión utiliza el lunfardo para hacer más real el ambiente de la historia.

<https://www.youtube.com/watch?v=HRguzgfaBGo>

Se dio el juego de remanye cuando vos, pobre percanta

Gambeteabas la pobreza en la casa de pensión

Hoy sos toda una bacana, la vida te ríe y canta,

los morlacos del otario los tirás a la marchanta

como juega el gato maula con el misero ratón.

Remanye: conocer bien algo o alguien

Percanta: muchacha

Gambetear: esquivar

Bacana: mujer rica

Morlacos: pesos de moneda nacional

Otarios: tontos que pagan los favores de una mujer

A la marchanta: descuidadamente

Maula: taimado

Como escribe Franchi (2008), la expresividad de estos versos reside tanto en la maestría poética de Flores como en la hábil alternancia entre lunfardo y lengua estándar.

En 1927 De Grandis escribe el tango *Amurado*, uno de los más logrados por el inspirado empleo del lunfardo:

<https://www.youtube.com/watch?v=plihvSTJ85c>

Campaneo a mi catrera
Y la encuentro desolada;
sólo tengo de recuerdo
el cuadrito que está allí,
pilchas viejas, unas flores
y mi alma atormentada;
eso es todo lo que queda
desde que se fue de aquí.

Una tarde más tristoná
Que la pena que me aqueja,
arregló su bagayito
y amurado me dejó.

Campaneo: miro

Catrera: cama

Pilchas: ropa

Amurado: abandonado

Aunque no todos los más importantes letristas del tango utilizaron el lunfardo, podemos decir con Mina (2007) que el lunfardo ha tenido una función innovadora: analizando su presencia en la letra de tangos, el resultado fue el de masificar esas palabras contraponiéndose al lenguaje estándar. Gracias al tango se pudieron difundir esas palabras que el pueblo reconocía y que sentía, no solo naturales, sino también cercanas, contribuyendo a crear empatía en quienes escuchaban.

Por consecuencia, el tango se consagra como canción popular, siendo adoptado por generaciones de rioplatenses que se sienten representados sentimentalmente y también lingüísticamente por las letras del tango.

8.2.14.3. “Mi noche triste”, de Pascual Contursi.

El tango “*Mi noche triste*” se considera el primer tango canción. Este tango era originalmente instrumental, fue compuesto por Samuel Castriota y se titulaba “*Lita*”. Posteriormente Pascual Contursi añadió la letra y lo tituló *Percanta que me amuraste*. Finalmente, cuando se decidió incorporarlo al sainete *Los dientes del perro*, se le puso el título final, con el que se lo conoce hoy.



Partitura de “Mi noche triste”.

Imagen recuperada de:

<https://www.todotango.com/historias/cronica/188/Mi-noche-triste-Mi-noche-triste-el-tango-cancion/>

Pascual Contursi había empezado a escribir poesías en su adolescencia, y más tarde se había dedicado a componer letra para tangos que no las tenían y a cantarlas en público, independientemente de que el autor de la música hubiese consentido o no.

La novedad consistía en el hecho de que las letras contaban una historia a la manera de famosos poetas como Evaristo Carriego, por ejemplo, que, como escribe Jorge Luis Borges (1970, p. 68) en su autobiografía, “fue el hombre que descubrió las posibilidades literarias de los decaídos y miserables suburbios de la ciudad”, y en cuyas poesías destacan los guapos, el café, el barrio.

En los anteriores, en cambio, no se contaba una historia y casi no aparecían la intimidad y la tristeza. Fue el primer tango que cantó Gardel y el primero que grabó en 1917. Fue él quien sugirió a su amigo Elías Alippi que incluyera la ejecución de *Mi noche triste* en su sainete *Los dientes del perro*. El sainete fue un éxito, también gracias a la incorporación de ese tango a la pieza teatral, al que el público brindó un largo aplauso.

Por eso, aunque este tango no fue el primer tango canción, se suele considerar el primero porque su estreno marcó el inicio de un nuevo género.

MI NOCHE TRISTE

<https://www.youtube.com/watch?v=bnWgrNHgciw>

Percanta que me amuraste
En lo mejor de mi vida,
dejándome el alma herida
y espina en el corazón,
sabiendo que te quería,
que vos eras mi alegría
y mi sueño abrasador,
para mí ya no hay consuelo

y por eso me encurdelo
pa' olvidarme de tu amor.

Cuando voy a mi cotorro
y lo veo desarreglado,
todo triste, abandonado,
me dan ganas de llorar;
me detengo largo rato
campaneando tu retrato
pa' poderme consolar.

Ya no hay en el bulín
aquellos lindos frasquitos
arreglados con moñitos
todos del mismo color.

El espejo está empañado
y parece que ha llorado
por la ausencia de tu amor.

De noche, cuando me acuesto
no puedo cerrar la puerta,
porque dejándola abierta
me hago la ilusión que volvés.

Siempre llevo bizcochitos
pa' tomar con matecitos

Mariagrazia Panagia

como si estuvieras vos,
y si vieras la catrera
como se pone Cabrera
cuando no nos ve a los dos.

La guitarra, en el ropero
todavía esta colgada:
nadie en ella canta nada
ni hace sus cuerdas vibrar.
Y la lámpara del cuarto
también tu ausencia ha sentido
porque su luz no ha querido

Percanta: mujer, amante

Amurar: abandonar

Encurdelo: me emborracho

Cotorro o bulín: lugar donde se vive, especialmente donde se duerme

Campanear: dar la alarma, en este caso, mirar

Matecito: diminutivo de la infusión rioplatense conocida como mate.

Catrera: cama, generalmente una cama humilde

Cabrero: enfadado

Gracias a las letras de ese tango, Contursi da nuevo significado al uso del lunfardo, salvándolo “del destino caricaturesco a que parecía haberlo condenado el sainete” (Gobello y Soler Cañas en Pellettieri, 1980, p. 3.155).

8.3. Orígenes del Tango y su Consagración

8.3.1. Contexto Histórico de 1850 a 1880.

El origen del tango, en los años 50, coincide con un punto de ruptura en Argentina. Cuando termina el gobierno dictatorial de Rosas en 1852, se dicta la Constitución de 1853 y se inicia el camino hacia la unificación del país en 1859. Pueden volver los críticos más emblemáticos de Rosas y con el regreso de los exiliados de la generación del '37 resurge la diversidad cultural y florece el pensamiento independiente.

Con el aporte de los movimientos migratorios, la Cuenca del Plata se empieza a perfilar como un centro cosmopolita. Entre 1864 y 1914, como hemos dicho, la Ciudad de Buenos Aires multiplicó ocho veces su población y, con la explosión demográfica a partir de 1915, se definirá el carácter de cosmópolis de la capital que será, sin duda, un factor profundamente transformador.

8.3.2. Área Geográfica.

El tango empieza hacia 1850 como música y danza orillera, y es característico de algunas ciudades con puertos fluviales de Argentina y Uruguay que tienen como eje al Río de la Plata, donde se ubican las capitales de ambos países, Buenos Aires y Montevideo, pero que se extiende a otras ciudades con puertos fluviales de la región entre las que destaca Rosario.

Existen diversos estudios que tienen como fin determinar en qué punto geográfico preciso apareció el tango. Algunas fuentes sostienen que surgió primero en Buenos Aires, otros en Montevideo, otros en Rosario. Los puertos de las ciudades eran los puntos donde ingresaron millones de inmigrantes entre 1850 y 1930, cuya presencia será determinante, como veremos, para la difusión del tango.

8.3.3. Origen de la palabra tango.

Cuando nombramos un tango nos referimos, hoy en día, a tres unidades con la misma palabra: el baile, la música y la letra. El origen de la palabra es, muy probablemente, africana y se refiere a las fiestas y las danzas de los negros en los tiempos de las colonias. En documentos porteños y montevideanos (Vega, 2016) encontramos la voz **tango** y **tambo** con la amplia acepción de lugar, fiesta y baile de negros, sin aplicarlo a un baile determinado.

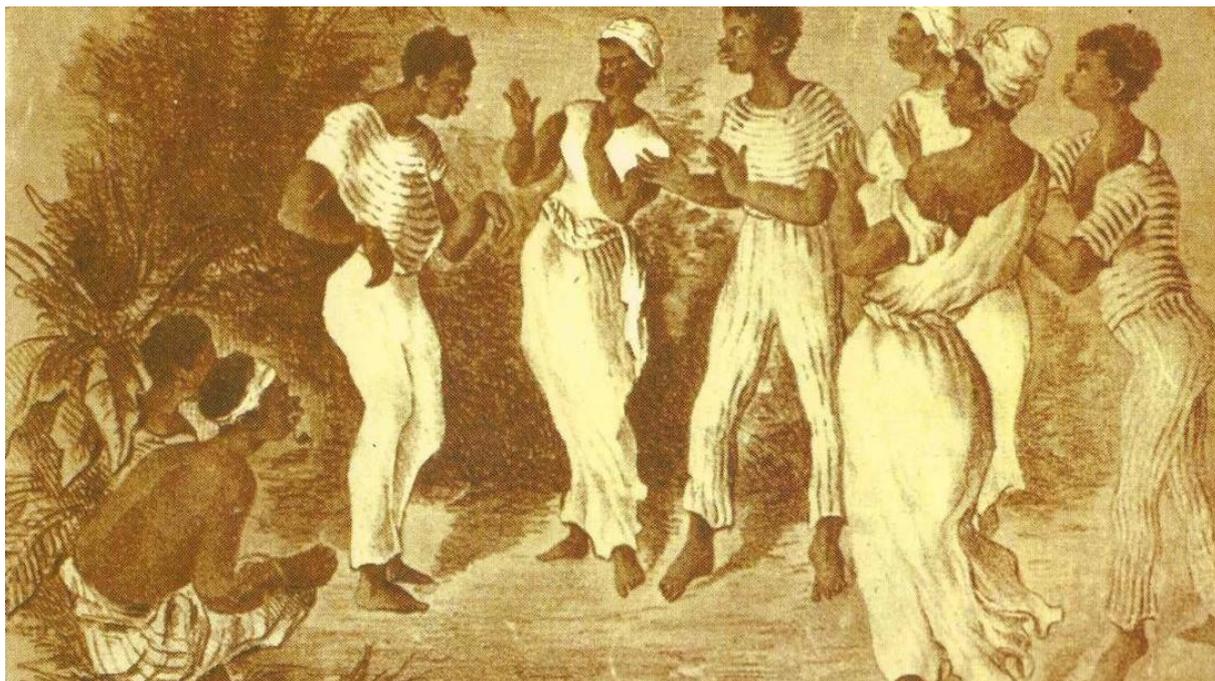
De estos lugares surgieron las academias, milongas, piringundines y canguelas, como veremos, en las que se iría formando el tango en la segunda mitad del siglo XIX.

Pero hay que referir que la palabra tango también existió en otros ámbitos: el **tango gitano**, por ejemplo, bailado por una mujer, entre los gitanos; el **tango cubano** que adquirió notable difusión por toda América Latina en la primera mitad del siglo XIX, y por eso también conocido como tango americano, en un primer momento de pareja suelta y al final de pareja enlazada; también existió un **tango brasileño**, o **maxixe**, una danza sensual muy desenvuelta; el **tango andaluz** se localiza en Sevilla pero se expandió en toda Andalucía. Llegó a su apogeo por los años 1855-1875 y consistía en canción y danza acompañados por la guitarra; el **tango español** también consistía en canción y danza y se extendió por toda América Latina.

Todas estas danzas influyeron en medida mayor o menor en la formación del tango.

8.3.4. Las Raíces Afrorrioplatenses.

Las raíces iniciales del tango se encuentran, como decíamos, en los “**tangos**” y “**candombes**” de los esclavos de origen africano, cuando Buenos Aires y Montevideo se encontraban bajo el dominio colonial de España. En esta época, se denominaban tango o tambo a las reuniones musicales de las comunidades de origen africano del Río de la Plata.



Escena de esclavos negros bailando candombe

Recuperado de:

<https://wsimag.com/es/espectaculos/46722-entre-criollos-negros-e-inmigrantes>

Para la abolición de la esclavitud habrá que esperar hasta mediados del siglo: en 1813 las Provincias Unidas del Río de la Plata decretaron la libertad de vientres (es decir una ley que decretaba que los hijos de esclavas eran hombres libres) y a partir de las guerras de independencia contra España que se combatieron entre 1810 y 1829, en la segunda década del siglo XIX, comenzó la abolición de la esclavitud, para concluirse a mediados del siglo.

8.3.5. El Gaucho, la Inmigración desde el Interior.

El habitante característico de las llanuras, de las zonas rurales rioplatenses era **el gaucho**, generalmente de origen criollo (nacido en el continente americano, pero con un origen europeo, también se identifica con el nombre de **mestizo criollo**) que se identificaba por su condición de hábil jinete y sus actividades relacionadas a los vacunos. A la mujer del gaucho se le llamaba tradicionalmente “china”.



Gaicho argentino.

Recuperado de:

<https://it.wikipedia.org/wiki/Gaicho#/media/File:JuanMoreira.jpg>

Los gauchos desempeñaron un papel fundamental en las guerras de independencia entre 1810 y 1825 y cuando las guerras se concluyeron, muchos de ellos se fueron a la capital, dando origen a la figura del *compadrito*. Como dice Gobello (1999, p. 13), “los hijos de los gauchos ya no fueron gauchitos, sino *compadritos*”.

La figura del **compadrito** está asociada al tango porque fue uno de los protagonistas de la creación del género: es un tipo social suburbano, descendiente históricamente del gaucho rural. Se le llamaba así al joven de condición social modesta que habitaba en las orillas de la ciudad. El término pasó al lenguaje cotidiano para designar al hombre provocador, jactancioso, pendenciero y que busca pelea.

8.3.6. Fusión de Varios Bailes.

Hasta **1870**, aproximadamente, convivieron varios tipos de músicas y bailes en Buenos Aires (**de origen africano**, como hemos visto, **campesino y folklórico, español y europeo**) hasta que se superpusieron nuevos ritmos, como la habanera, el fandango, el tango andaluz, el tango flamenco y otros ritmos.

- Tenemos que destacar la influencia del **candombe** sobre el tango.

Este ritmo **africano** fue llevado a América por los contingentes de esclavos negros durante el período de la colonización española. Gracias al baile, el candombe, los esclavos mantenían una pequeña libertad del control absoluto de sus dueños (Kleidermacher, 2011). Era un pequeño acto de resistencia, pero también eran acontecimientos culturales y les permitía encontrarse regularmente y reforzar los vínculos de amistad e identidad. La música de los negros de Buenos Aires se basaba en el ritmo marcado por los tambores.

Los candombes alcanzaron su época dorada con el gobierno de Juan Manuel Rosas y se hicieron muy populares. El “Restaurador”, así se le conoce también a Juan Manuel Rosas, se hizo asiduo asistente a los tambos o tangos, que como hemos visto eran las fiestas de los negros, y concurría cada domingo y día festivo. En dichas ocasiones la comunidad negra bailaba el **candombe** y cantaba sus canciones. Probablemente la razón por el estrecho vínculo de Rosas con la colectividad africana era que el dictador deseaba humillar a sus enemigos de la burguesía mostrando su ascendente y poder de convocatoria sobre la población negra que lo apoyaba.

Posteriormente, con el surgimiento de nuevos estilos de baile, los afroargentinos más jóvenes, en su afán por integrarse a la sociedad porteña, fueron abandonando las danzas relacionadas con su ascendencia africana, adoptando los valeses y las polcas importados de Europa. Así, los candombes fueron desapareciendo, pero, aunque de forma alterada, permanecieron gracias al contacto interracial entre blancos pobres y negros en las academias de baile, donde nació la **milonga**, un baile fruto de la fusión y de la transculturación que, en

un primer momento, pudo haber sido creado por los jóvenes blancos para imitar de manera irónica el candombe.

A esos ritmos africanos se añade la **música campesina y folklórica del mestizo criollo o gaucho** (nacido de la cohabitación entre blancos e indias). El mestizo criollo heredó, entre otras cosas, de su padre la guitarra y la músicas españolas y europea, y de su madre las músicas propias de la civilización india. De la suma de ambas herencias nació la música que hoy se llama folklore. Los guitarreros criollos aportaron su condición de ser músicos y cantores intuitivos, y su creatividad. La creación anónima, libre, que rompe con los esquemas fue la influencia que trajo el gaucho de la pampa a la ciudad.

Cuando se habla de **música y danza española** se hace referencia a las danzas incorporadas en las zarzuelas de origen español. La zarzuela es un género que surge en Madrid y que sufrió la influencia de la ópera italiana, en la que se alternan escenas habladas, cantadas y bailadas. Sensible a las sugerencias del costumbrismo, representaba la vida local de la época. En la zarzuela había jotas, seguidillas, habaneras, vals, mazurcas, tangos españoles (Vega, 2016). De la zarzuela surge el género chico, una zarzuela más breve, de un acto. Estos géneros, zarzuelas y género chico, y con ellos otros bailes españoles como tangos españoles, andaluces, etc., vinieron a Buenos Aires desde 1854 con los emigrantes de Andalucía y alcanzaron enorme difusión y popularidad.

Entre las danzas importadas de España cabe mencionar también la **habanera**, de origen cubano. La variación introducida por la habanera fue la pareja enlazada, pues los bailes originales de los negros eran todos sueltos.

A esos ritmos y bailes hay que añadir los **europeos**: la **cuadrilla**, el **vals**, la **polca**. **El fandango, el tango flamenco y el tango andaluz**, músicas en boga en la época, también hicieron su aporte. Todas estas músicas y ritmos nos dan una idea del gran movimiento artístico y popular en la Argentina en aquel periodo.

Poco a poco, se produjo una fusión entre estos elementos: el negro aportó, junto con la música y la coreografía, sus instrumentos musicales, la mayoría de los cuales eran tambores, y el mestizo criollo la guitarra y la flauta, a los que se añadirá el violín. En las reuniones bailables de los negros, cuando empezaron a ingresar los blancos y mestizos, predominaba el espíritu negro, su perfección en la ejecución coreográfica y los bailarines blancos se limitaban a imitar las coreografías practicadas por los negros. Para hacerlo, utilizaban sus conocimientos de bailes folklóricos o europeos.

Así, poco a poco, los blancos torpes mejoraron su baile, llegando al punto de competir con habilidad y creatividad con el bailarín negro o mulato. Este es el momento en que se distingue el **compadrito** que, con su baile, domina el ritmo e introduce variaciones coreográficas, fruto de su propia creación. Después de años, por lo menos de una generación, se dio lugar a la aparición de una **nueva** música y coreografía, común a los negros y a los blancos. A ese nuevo baile se le llamó **milonga**, que los compadritos bailaban para lucirse. Luego, la milonga evolucionará al tango.

Según Carretero (1999a, p. 43) “la guitarra y el violín permitieron armonizar musicalmente esa etapa y preparar el nacimiento de la **nueva**”. Violín, guitarra y flauta tenían también la característica de ser transportados fácilmente, a diferencia del tambor, que fue relegado a un papel secundario, y, poco a poco, eliminado.

Los años a partir de **1870** son muy importantes para el nacimiento de la **milonga** porque es cuando se empezó a tener, como eje centralizador, el tiempo musical del 2/4. Este fue el elemento unificador de la **nueva** música popular que estaba naciendo, una marcación que podía fácilmente ser reproducida por músicos que no tenían cultura musical. La memoria auditiva, de hecho, desempeñó un papel fundamental. “Es la etapa del compadrito analfabeto pero intuitivo, que creó poesía y música, pero no supo graficarla” (Carretero, 1999a, p. 44).

Otra novedad será que la pareja baila enlazada, gracias a la influencia de la habanera,

como hemos dicho antes. De hecho, los bailes africanos no se bailaban sueltos. Como hemos señalado, este nuevo baile evolucionará al tango. El origen del tango, como hemos mencionado, es rioplatense. Surge en las orillas del Río de la Plata, de las dos ciudades de Buenos Aires y Montevideo. El tango nació orillero, enraizado a los bajos fondos.

8.3.7. El periodo transicional 1870-1880: el conventillo como crisol.

Hay que comprender que hubo una profunda transformación social del elemento trabajador en su adaptación a las nuevas condiciones, por un lado, por parte de la gente llegada del **interior** que dejó, poco a poco, sus hábitos y costumbres campesinas para adquirir características más adecuadas a la ciudad en un proceso en el que, sin dejar sus raíces de hombres de campo, los llevaría a ser ciudadanos. Por otra parte, recordamos la inmigración masiva del **exterior** que también contribuyó profundamente en un cambio social muy grande.

El acrecentamiento de la población, el alto porcentaje de radicación urbana y relativa extensión geográfica, multiplicó la cantidad de habitantes de la ciudad de Buenos Aires. A ello hay que añadir que la mayoría de esta población de inmigrantes era masculina y soltera. La consecuencia de todas esas circunstancias fue una demanda muy consistente de alojamiento, comida y sexo. Así que se multiplicaron las casas de comida barata, las casas de alojamiento barato que tomaron el nombre de *conventillos* y el negocio floreciente de prostíbulos.

Como consecuencia de la peste de 1871, los más pudientes que vivían en la zona de San Telmo y Montserrat, abandonaron sus casas, dejándolas vacías. Todas estas casas las ocuparon muchos italianos (llamados *tanos*, de “napolitano”), vascos (*tarugos*), árabes (*turcos*), españoles (*gallegos*) y otras nacionalidades.

El *conventillo*, estructurado en torno a un patio, devino un verdadero crisol de razas e idiosincrasias donde se fueron fundiendo etnias y lenguas entre las más diferentes.

Caminar por Buenos Aires en aquellos tiempos significó, para porteños y viajeros, encontrarse con los más opuestos rostros étnicos y los más diferentes colores de piel, que a su vez utilizaban sonidos, frases, palabras tan diferentes, dado que cada habitante hacía referencia a su lugar de origen.

Podemos decir que el *conventillo* reunió aspectos negativos y positivos. Entre los negativos la falta de higiene, de privacidad, la facilidad a los cotilleos, y entre los positivos presentaba la ventaja de dar residencias mínimas a precios baratos que un trabajador con un salario medio podía permitirse y de constituir un espacio de socialización. Se compartían fiestas, comidas (las piezas, carecían de cocinas así que las comidas se preparaban en los patios utilizando braseros de carbón).



Inmigrantes bailando tango

Recuperado de:

<http://tangosalbardo.blogspot.com/2018/10/los-inicios-del-tango.html>

Lo cierto es que, en ese hervidero de nacionalidades, también se amalgamaron ritmos populares, danzas y canciones que constituían, para sus habitantes, una manera para olvidarse, por un momento, de las dificultades y de la pobreza en que vivían y que darán al tango un carácter que perdurará por décadas.

8.3.8. Lugares de Reunión y Diversión.

Escribe Carretero (1999b) que en la segunda mitad del siglo XIX las familias más adineradas y cultas de la ciudad iban a los teatros, a la ópera, a reuniones sociales o familiares y escuchaban valsos, minuets, polcas, mazurcas, cuadrillas. El pueblo, la clase trabajadora, para la distracción tenía las casas que ofrecían música, juego, baile, bebidas, mujeres, como las pulperías, los boliches, los cafés, las casas de las chinas cuarteras y los prostíbulos. Otros lugares donde se podía oír música popular eran los **circos**, para acompañar algún número o en los intervalos.

A los **cuartos de las chinas**, que eran sobre todo criollas, pero también indias, negras y de todas las variaciones étnicas que surgieron de la mestización, iban soldados, en un primer momento, pero después en general hombres solos para encontrar compañía. A menudo había música, ejecutada con guitarra, violín, flauta o, si faltaban instrumentos, algún organillo callejero. La pareja, con la milonga, ya bailaba abrazada y la mujer seguía los pasos que le marcaba el hombre.

En los barrios había **academias de baile**, famosas en los comentarios de las familias de buena posición por los escándalos y líos callejeros que armaban sus concurrentes. Academia de baile, de hecho, era un eufemismo para no llamarlas prostíbulos. En todas se vendían bebidas alcohólicas y se practicaban juegos de azar. Y era fácil que al final de la noche se produjeran peleas, con heridos, contusos y a veces algún muerto con la llegada de la policía.

También frecuentaban esos lugares los jóvenes de buena familia, los niños bien, sin decírselo a sus padres, en búsqueda de distracción o de placer. A menudo volviendo, rompían los faroles públicos de la calle, los cristales de las ventanas, pero cuando la policía les iniciaba acciones por vagancia, gracias a las relaciones con políticos y jueces, se anulaban los sumarios iniciados y quedaban en libertad. De todas formas, estos niños bien también fueron indirectamente vehículos difusores del tango inicial (Carretero, 1999b).

Mucha gente también concurría a las **pulperías**. A esos lugares iban músicos para tocar en conjuntos improvisados o actuar como solistas. El hecho de que hubiera música daba la oportunidad de vincularse con mujeres y otros hombres. En la década de 1880 se hizo famosa la *pulpería de María Adela*, allí se bailaba a todas horas.

También se ejercía la prostitución clandestina en **los cafés** y cafés con camareras. De sus escándalos y peleas, escribe Carretero (1990b), referían los diarios. *La Prensa*, por ejemplo, refiere en 1887 de la práctica de duelos a cuchillo, frente a las puertas de los cafés. Todos estos lugares ofrecían música, baile y *mujeres ligeras*.

Para **1880** el tango ya está bastante difundido. Se suele considerar 1880 la fecha inicial del **tango**.

En los lugares de baile se bailaba “milongueando quebrado”, o sea, se bailaban los *cortes* y las *quebradas* que constituían lo más importante de la coreografía del candombe que, como hemos visto, era el baile de los negros.

El corte consistía en cortar la marcha, en los desfiles callejeros, y las quebradas, en quiebras del cuerpo, bastante lujuriosos, que se hacían en el corte de la marcha (...). El candombe se bailaba en pareja suelta (...). Al trasladar a los bailes de pareja enlazada los quiebras de pareja suelta, el compadrito fue creando empíricamente una coreografía propia, juntando su cuerpo con el de la compañera y entrecruzando sus piernas de un modo que, pudiendo ser erótico (como ocurre ahora en los tangos de

fantasía que se bailan en los escenarios), resultaba directamente obsceno. Por eso, bailar con cortes estaba prohibido (...). A esta altura - años 1870/1880 - el tango ya está inventado (Gobello, 1999, p. 16).

Estos son los ambientes donde nació y se desarrolló la música popular, y de ella el tango. Íntimamente ligado al ambiente prostibulario, aunque no fuera el único origen, el tango se refugió y arraigó en él (Carretero, 1999b), popularizándolo y dándole un halo de pecaminosidad, de lascivia que en su origen como música, no tenía. No nos olvidemos que el tango nació como música y que en algunas obras teatrales se incluían piezas bailables llamadas tangos.

8.3.9. La Música.

Como ya hemos visto, aunque las variantes en los instrumentos fueron muchas, podemos decir que, en un principio, los instrumentos utilizados preferentemente fueron la guitarra, el violín y la flauta. Raramente el número de músicos que se reunían para entretener al público llegaba a cuatro. Era un período de gran inestabilidad, los músicos no tenían la seguridad de permanecer en el mismo lugar, por eso se movían de un lugar a otro, llevando el instrumento consigo para encontrar una contratación. Si no encontraban trabajo en un lugar, lo intentaban en otro. En algunos barrios había organitos a manija, por eso, en la calle se podían ver a muchachos que practicaban pasos para cuando tuvieran que bailar con las mujeres en las reuniones bailables.



Hombres practicando pasos de tango.

Recuperado de:

<http://gayinfluence.blogspot.com/2011/08/brothers-enrique-guillermo-de-fazio.html>

Los personajes que iban a bailar o escuchar música eran los compadritos, el hombre común, el inmigrante del exterior o el que procedía de las regiones del interior. Todos ellos se convirtieron en difusores de la música, con sus silbidos, canturreos o, por transmitir nuevos pasos a jóvenes inexpertos que querían conocer estos lugares que, al estar prohibidos, tenían el encanto de lo pecaminoso.

La mayoría de los tangos, antes que se escribieran en pentagrama, tenían letras como complemento de la música, nunca al revés. El lenguaje utilizado, dirigido al ambiente de que hablábamos no era nada castizo, sino muy elocuente y los títulos, alusiones muy claras.

8.3.10. La Consagración del Tango: de 1890 a 1930. Primeros Cambios.

Durante el primer gobierno de Julio A. Roca, se alcanzó cierta estabilidad política y económica que, en términos musicales significó la difusión de Academias de música en todo el país donde algunos inmigrantes europeos, sobre todo italianos, que habían adquirido una cultura musical en su país, enseñaban solfeo, teoría, piano y otros instrumentos a alumnos de familias adineradas.

Una consecuencia fue que los músicos que hasta aquel momento habían tocado de manera intuitiva, se animaron a poner en el pentagrama sus músicas, dando lugar a piezas impresas. Estos autores, no sabiendo escribir música, se dirigían a quienes sabían escribir para que se las pasaran a limpio después de tarareárselas o silbárselas. Así empezó el negocio de venderlas al público y, de esa forma, se facilitó, silenciosamente, el ingreso del tango en los hogares, dado que los adolescentes estudiantes de música incluían piezas editadas con tangos en boga, entre las partituras del estudio. También lo introducían a los hogares los hijos de familias bien que, a escondidas de sus padres, habían estado en esos lugares prohibidos, contagiando el entusiasmo a hermanos y otros parientes.

En los teatros populares llegó a ser costumbre incluir algún tango en la representación y algunos locales empezaron a contratar a los músicos para que tocaran de manera estable. Esta era una manera de asegurarse, en cierta forma, una asistencia de público a sus locales.

8.3.11. París.

A finales del siglo, exactamente en 1889, tuvo lugar la Exposición Universal de París para conmemorar el centenario de la Revolución Francesa, un acontecimiento que marcó un momento culminante en la historia, simbolizado por la construcción de la Torre Eiffel, también completada en 1889.

En la Exposición participaron 35 países. Argentina también tenía su pabellón y en aquella ocasión se llevó música de tangos impresa que se vendió con éxito. También se organizó la formación de conjuntos para su ejecución acompañada por la coreografía de una pareja bailarina. La melodía musical, el exotismo y la sensualidad del baile, lograron atraer adeptos en muy poco tiempo. París en esos momentos era el centro del mundo civilizado y la gente se acercó a la novedad con mucha curiosidad.

En cuanto a la popularización del tango en la capital francesa, hay que mencionar también la presencia del matrimonio Gobbi, artistas especializados en actuaciones musicales cómicas, también conocidos como *Los reyes del gramófono*, enviados a París para grabar tangos.

En estos años de mayor estabilidad económica la clase alta argentina pudo viajar a Europa y también a París, intentando integrarse a la vida cultural y también nocturna de la refinada capital.

La gran sorpresa que se llevó la clase alta argentina allí fue encontrarse con, nada menos que, el tango porteño, tan despreciado en Buenos Aires (Carretero, 1999b). El tango en París era bailado y aplaudido, mientras ellos en su país lo habían criticado y despreciado por su origen rufianesco y prostibulario. En la primera década de 1900 nacieron en París aproximadamente un centenar de academias de baile donde se enseñaba tango. El baile había sido acogido con entusiasmo por todas las clases sociales.

En 1912 también llegaron a la capital francesa muchos argentinos que habían ido a Europa para sustituir a los parisinos, rusos, polacos que habían abierto las academias para enseñar a bailar tango. Entre los más populares destacó Saborido. Pronto se difundió una verdadera moda tango, sombreros, faldas, un auténtico triunfo del tango.



Tango en París 1913.

Recuperado de:

<http://www.histoire-tango.fr/histoire%20danse%20tango/passage%20en%20europe.htm>

(colección privada [histoire-tango.fr](http://www.histoire-tango.fr))

Después de la sorpresa parisina de este grupo argentino, hubo cambios graduales también en Buenos Aires. Por supuesto, no todos los que constituían la clase dirigente cambiaron su opinión con respecto al baile, sino que se mantuvieron en el rechazo del tango y de la clase de donde procedía, por su origen lupanario y por usar palabras de lunfardo popular que las clases más educadas no usaban, pero muchos se mostraron dispuestos a obviar el rechazo hacia esa música popular.

Poco a poco, el tango se difundía entre todas las clases sociales. La clase media lo

había aceptado en sus clubes, donde además de polcas, valeses, mazurcas se bailaban también tangos. Se calcula que entre 1905 y 1920 aproximadamente cuarenta conjuntos musicales grabaron frecuentemente y unos cincuenta de forma ocasional.

8.3.12. Los Instrumentos.

Hasta 1910 guitarra, violín y flauta constituían el trío más común. Con la incorporación del bandoneón se abandonó la flauta y en la segunda década triunfó el cuarteto compuesto por piano, bandoneón, violín y guitarra. Este cuarteto se suele llamar Cuarteto Típico y precederá a la llamada Orquesta de la Guardia Vieja. La incorporación del piano significó que los músicos habían superado la fase del deambuleo y que podían aprovechar un lugar estable para tocar. También significó una concurrencia estable por parte del público.

También para el tango existían las llamadas *bandas* que amenizaban las reuniones al aire libre y que tenían una sonoridad mayor. Su repertorio era variado y para un público heterogéneo, incluía tangos que se bailaban sin cortes ni quebradas, que no se necesitaban grandes habilidades por parte de los bailarines.

Podemos hablar de una segunda generación de músicos que tenían estas características:

- 1) Eran de clase media baja
- 2) Eran letrados en materia musical
- 3) Los conjuntos tenían estabilidad laboral. Se puede hablar de orquestas típicas, cada una con su director.

8.3.13. El Tango Canción. Carlos Gardel.

El tango canción pertenece a la segunda generación de tangos. La primera había crecido en los conventillos, en las pulperías, en los prostíbulos y sus personajes pertenecían al

mismo ambiente. Esta segunda fase converge con el proceso de urbanización de Buenos Aires y coincide con las agrupaciones musicales –tríos y cuartetos– que llegarán a formar la base considerada fundamental –bandoneón, piano, guitarra y violín– de la llamada Guardia Vieja.

Una de las mayores contribuciones para la aceptación del género popular fue la aparición de Carlos Gardel, que imprimió a sus interpretaciones un tono romántico y triste. Nacido en Francia, empieza su carrera cantando en los bares y en las fiestas. En 1913 formó un dúo con José Razzano que perduraría hasta 1925. El primer tango que marcó su debut discográfico en 1918 fue *Mi noche triste*, con letra de Pascual Contursi, del que se vendieron 100.000 copias. El éxito obtenido con esta composición consolidó definitivamente el género musical de tango canción. Carlos Gardel alcanzó desde el primer momento una gran popularidad y pronto empezó a exhibirse también en Europa. Su enorme popularidad como intérprete de tangos melancólicos está confirmada por la cantidad de sus grabaciones, 770 de las que 514 fueron tangos. El éxito popular lo acompañó siempre.

Entre 1934 y 1935 rodó sus cinco películas más conocidas donde aparecía como personaje principal. Su música significó un cambio extraordinario en la historia del tango. En una entrevista para *Noticias Gráficas* del 21 de septiembre de 1933, Carlos Gardel dijo:

No es suficiente tener una voz muy melodiosa para entonar el tango. No. Tienes también que sentirlo, tienes que vivir su espíritu. Yo lo vivo (...) Sé que soy el tango cuando al salir del hipódromo me siguen con la vista los muchachos de la popular; no me engaño cuando el sastre se esmera por hacerme su mejor traje o la vendedora me busca entre todas, la corbata más linda. Sé que el homenaje es al tango. Yo soy para ellos el tango (...). Aun cuando entono una dulce canción francesa, aun cuando la gente me escucha las bellas notas de *Parlez Moi d'Amour*, yo sé que soy el cantor de tangos que se presta para otras canciones (Carozzi, M. J. 2003, p. 76).

Carlos Gardel murió en un accidente aéreo en 1935.

8.3.14. El Tango y la Radio.

En 1920 nace la primera radio en Buenos Aires que se llamaba Radio Club Argentina o Radio Argentina. La radio también contribuyó a la propagación del tango. En 1929 el número de estaciones de radio había superado las treinta unidades. Una curiosidad es que, en varias de estas emisoras, aunque fuesen presentados con nombres diferentes, eran siempre los mismos tríos y cuartetos, de acuerdo con los anunciadores, para poder ganar algo más para llegar a fin de mes.

La presencia de Gardel en las radios fue constante hasta 1935, poco tiempo antes del trágico accidente en que perdió la vida.

8.3.15. El Tango y el Cine Mudo.

La primera exhibición cinematográfica en Argentina fue el 18 de julio de 1896. Las películas no tenían sonido, por eso, para animar las escenas y no causar tedio en el espectador, se llamaba a los músicos de tango más hábiles en interpretar qué música coincidía con las escenas proyectadas en la pantalla.

El primer corto cinematográfico en que aparece una pareja bailando tango es de 1911. En *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, de 1921, en una escena que llegará a ser famosa, Rodolfo Valentino baila un tango.

Siguieron muchas películas de tango, pero probablemente el tango hipnótico bailado por Rodolfo Valentino en la película de 1921, contribuirá más que otros a encender la fantasía de bailarines, dándole aún mas popularidad.

8.3.16. Hacia Reglamentaciones más Estrictas.

Hipólito Yrigoyen fue presidente entre 1916 y 1922, año en que le sucedió Marcelo T. De Alvear y en 1928 fue reelegido. Él intentó, con dificultad, constituir un sistema democrático

eficiente donde los distintos poderes se contrapesasen en forma adecuada, asegurando el respeto de las minorías, mostrando una actitud más sensible a los problemas sociales y a los movimientos de protesta y a las huelgas de los trabajadores.

El 6 de septiembre de 1930 será depuesto por un alzamiento militar, el primer golpe de estado del siglo XX, encabezado por el general Uriburu. Este es el comienzo de la **Década Infame** y el ascenso de los conservadores, marcado por los mecanismos de fraude y persecución política y por la presencia, cada vez más marcada, de las Fuerzas Armadas.

Como escribe Julián Barsky (2016), en 1930 empieza para el tango una segunda etapa de fuerte intervención estatal a través de reglamentaciones, leyes y estatutos. Así, mientras en una primera etapa, visto el ambiente de los bajos fondos al que estaba principalmente relacionado, el tango sufre censura y limitaciones en el sentido de que cualquier reunión pública en la que hubiera tango corría el riesgo de multa, si no de clausura, en la segunda etapa el tango será observado y regulado sobre todo **desde el punto de vista de sus letras, tanto desde el aspecto formal como del contenido.**

De hecho, si en un primer momento el gobierno argentino había fomentado la inmigración para que se poblaran y cultivaran las tierras desiertas, cuando los inmigrantes se asentaron en las grandes ciudades y empezaron sus reivindicaciones sociales y luchas de clases, se produjo, en los sectores más reaccionarios de la sociedad argentina, un ataque hacia el cosmopolitismo y los inmigrantes, acusándolos de destruir la unidad moral del país.

Además, la mezcla de idiomas y dialectos que se había producido con las oleadas migratorias había originado, por parte de los sectores más tradicionalistas de la sociedad, un ataque hacia el lunfardo con la acusación de envilecer la pureza del idioma. Así, Leopoldo Lugones, periodista y ensayista, y otros intelectuales, consideraron que la literatura tenía que encargarse de salvaguardar los valores nacionales, dando unidad al lenguaje y defendiendo su pureza.

Entre 1932 y 1938 se dictan varias disposiciones en las que se definen aspectos que serán decisivos para la proscripción del lenguaje popular. Se dispone que la acreditación de toda estación radioeléctrica queda a cargo de la Dirección General de Correos y Telégrafos, se ordena que el objetivo principal de las transmisiones debe ser el de ofrecer al oyente manifestaciones altamente artísticas y culturales. Se tenían que evitar los modismos que bastardearan el idioma y lo relacionado con la comicidad de bajo tono que se respaldase en remedos de otros idiomas. Conde (2011b) evidencia que, aunque el lunfardo no estaba directamente mencionado, se estaba aludiendo implícitamente a este.

Y así, los compositores se encontraron con que las radios empezaron a censurar algunas de sus canciones.



¡Basta! El Director de Correos y Telégrafos. – Hay que reglamentar la radio para salvar la cultura nacional.

Recuperado del archivo de la revista argentina “Caras y Caretas” - N° 1863 (16-6-1934)

<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004727437&search=&lang=es>

8.3.17. La Proscripción de 1943 y la Censura de las Letras de Tango.

Las normas comenzaron a cumplirse con rigurosidad a partir de junio de 1943, cuando se dispuso que se aplicaran inflexiblemente las normas, sin excepción alguna, en todas las emisoras radiofónicas que imponían una corrección en el empleo del idioma, evitando toda palabra del argot o bajo fondo.

Hubo varias circulares: para señalar algún ejemplo, en la primera, entre muchas otras, se proscribieron las siguientes palabras del lunfardo:

Guitas: por monedas

Morfones: por comilones

Atenti: por atención

Pibes: por niños

Mangos: por pesos

Varias voces terminadas en -ao

En la segunda circular, muchísimas más, entre las que señalamos:

Bulín: por habitación

Estufo: por aburrido

Estrilar: por enfadarse

Encanar: por impresionar

Funyi: por sombrero

Encurdelarse: por emborracharse

Gayola: por prisión

Junar: por mirar

Laburo: por trabajo

Marroco: por pan

La censura radiofónica, con la intención de moralizar, provocó la transformación o deformación de letras y títulos. Algunos tangos solo tuvieron que modificar los títulos. En algunos casos los cambios fueron mínimos. “Anclao en París” se corrigió en “Anclado en París”. “Bailongo de los domingos” se tituló “El Baile de los domingos”. El tango “Amurado”, que llevaba varios lunfardismos, se grabó en forma instrumental y en las radios era anunciado como “Abandonado”. “Chiqué” se denominó “El elegante”, “Elegante papirusa” fue grabado con el título “Elegante porteñita”, “Shusheta” con el título “El aristócrata”. “La borrachera del tango” se cambió a “La embriaguez del tango”, lo cual es curioso, dado que borrachera es un término del español estándar. “La casita de mis viejos”, “La casita de mis padres”.

En las letras del tango “Griseta”, en la línea “en el loco divagar del *cabaret*” fue modificada por “en el loco divagar del barrio aquel”, dado que la palabra *cabaret* estaba prohibida (Conde, 2011b). En “A las siete en el café” la *piba* Margarita se transformó en María Margarita.

Algunos tangos fueron prohibidos, por razones morales, como “Percal” que hablaba de una muchacha de “quince abriles” que había abandonado su casa. También “Cafetín de Buenos Aires” fue prohibido, probablemente porque fue considerado pesimista.

Algunos tangos fueron modificados desde el principio hasta el final. Como escribe Conde (2011b), los autores, si querían que sus textos se difundieran, tenían que adaptarse y volver a escribir los textos. El poeta Eduardo Calvo había escrito el tango “Arrabalero” que en la primera estrofa decía:

<https://www.youtube.com/watch?v=aLa6ELXDgYo>

Soy la pebeta más rechiflada

Que en el suburbio pasó la vida;

Soy la percanta que fue querida

De aquel malevo que la amuró.
Soy el orgullo del barrio entero,
Tengo una efe que es mi ilusión,
Porque soy criolla, bien milonguera,
Quiero a mi hombre de corazón.

Pebeta: muchacha

Rechiflada: aquí, enamorada

Percanta: mujer

Malevo: delincuente

Amurar: abbbandonare

Efe: vesre de fé

Y en la versión modificada:

Allá en Pompeya tengo una novia
Que es la estrellita de mi pasión,
Tierna y sincera cual flor de lirio,
Con un santuario en mi corazón...
Enamorado sentí en el pecho
Cuando en mis trovas canté a mi amor,
Y poco a poco la fui queriendo
Como a rezongos de bandoneón.

El poeta Celedonio Flores tuvo que volver a escribir varios tangos, por ejemplo
“El bulín de la calle Ayacucho”

<https://www.youtube.com/watch?v=hXFd6a4xGXM>

El bulín de la calle Ayacucho
Que en mis tiempos de rana alquilaba,
El bulín que la barra buscaba
Pa' caer por la noche a timbear.
El bulín donde tantos muchachos
En su racha de vida fulera
Encontraron marroco y catrera
Rechiflado parece llorar.

Bulin: habitación

Rana: astuto, listo

Barra: amigos comunes

Timbear: jugar

Racha: periodo breve de tiempo

Fulero: embustero

Marroco: pan

Catrera: cama

Rechiflado: loco

Que en la versión revisada quedaba:

Mi cuartito feliz y coqueto
Que en la calle Ayacucho alquilaba,
Mi cuartito feliz que albergaba
Un romance sincero de amor.

Mi cuartito feliz donde siempre

Una mano cordial se tendía

Y una linda carita ponía

Con bondad su sonrisa mejor...

Las letras de los tangos “Mano a mano”, “El ciruja”, “Mala Junta”, “Boedo”, “Mi dolor”, “Los mareados” son otros ejemplos donde el sentido está totalmente deformado con resultados poéticos, por supuesto, inferiores. Burgstaller (2005, p. 1) escribe:

La censura (sobre todo la ejercida desde el poder) es un reflejo del miedo. Las apariciones de las músicas populares provocaron temor en las clases dominantes pues sospechaban (y a veces con razón) que detrás de la novedad se escondía la posibilidad del reclamo, de la pérdida de los privilegios. Así el avance del tango implicaba el avance de una clase social que comprendía que también tenía derechos. Como ejemplo de esto, recordemos lo que decía el escritor Ezequiel Martínez Estrada: “En la formación de las palabras espurias hay algo de ignorancia y de pereza, pero hay mucho más de intención rebelde, esas palabras victimarias de otras que automáticamente se sepultan debajo, se propagan con facilidad aún en los círculos superiores porque llegan como un hálito de la venganza anónima.” Y así como se prohibió el tango llegó un momento en el cual, estando este instalado en la sociedad, había que ponerle otro tipo de freno. Entonces se arremetió contra las letras. En una cruzada en pro de la pureza del idioma se prohibieron tangos, se eliminó el voceo, cualquier referencia a la droga y al alcohol y, por supuesto, al uso del lunfardo.

Y añade (ibid, 2005) que el ambiente en que apareció la censura radiofónica, por lo menos en ámbitos gubernamentales, había recibido muy bien el avance de Nazismo y Fascismo. Según Burgstaller (2005) quizás, el ejemplo más claro de lo que significó la censura y del miedo al que nos referíamos antes, sea “**Cambalache**” prohibido por todas las

dictaduras de Argentina desde 1943.

https://www.youtube.com/watch?v=vH6_jzFlkFg

Que el mundo fue y será una porquería

Ya lo sé...

(¡En el quinientos seis

Y en el dos mil también!)

Que siempre ha habido chorros,

maquiavelos y estafaos,

contentos y amargaos,

valores y dublé...

Pero que el siglo veinte

Es un despliegue

De maldá insolente,

ya no hay quien lo niegue.

Vivimos revolcaos

En un merengue

Y en un mismo lodo

Todos manoseaos...

¡Hoy resulta que es lo mismo

Ser derecho que traidor!...

¡Ignorante, sabio o chorro,

generoso o estafador!

¡Todo es igual!

¡Nada es mejor!
¡Lo mismo un burro
que un gran profesor!
No hay aplazaos
Ni escalofón,
los inmorales
nos han igualao.
Si uno vive en la impostura
Y otro roba en su ambición,
¡da lo mismo que sea cura,
colchonero, rey de bastos,
caradura o polizon!...

¡Qué falta de respeto, que atropello
a la razón!
¡Cualquiera es un señor;
Cualquiera es un ladron!
Mezclao con Stravisky va Don Bosco
Y “La Mignon”,
Don Chicho y Napoleón,
Carnera y San Martín...
Igual que en la vidriera
Irrespetuosa
De los cambalaches
Se ha mezclao la vida,

y herida por un sable

sin remaches

ves llorar la Biblia

contra un calefón...

¡Siglo veinte, cambalache

Problemático y febril!...

¡El que no llora no mama

Y el que no afana es un gil!

¡Dale no más!

¡Dale que va!

¡Que allá en el horno nos vamos a encontrar!

¡No pienses más,

sentate a un lao,

que a nadie importa si naciste honrao!

Es lo mismo el que labura

Noche y día como un buey,

que el que vive de los otros,

que el que mata, que el que cura

o esta fuera de la ley...

Chorro: ladrón

Maquiavelo: persona lista y calculadora

Dublé: imitación

Merengue: desorden, lío

Alexander Stavisky: ladrón internacional, muerto suicida

Don Bosco, fundador de la Congregación Salesiana, aquí citado como emblema de la santidad y de una existencia dedicada al altruismo

La Mignon: del francés mignonne, bonita, pero también amante. Aquí con el sentido de mujer mantenida

Don Chicho: apodo de Juan Galiffi, mafioso argentino, preso y procesado en 1932

Primo Carnera: boxeador italiano, campeón mundial de los pesos pesados en 1933

San Martín: general y político argentino que llevó a cabo la lucha por la independencia de Argentina, Chile y Perú

Vidriera: vetrina

Cambalache: lugar de compraventa de segunda mano

Afanar: rubare

Gil: tonto

Laburar: trabajar

8.3.18. Llega el Fin de la Prohibición.

Después de las elecciones en las que fue elegido democráticamente Juan Domingo Perón, la Sociedad Argentina de Autores y Compositores (SADAIC) envió una carta al presidente de la Nación para pedir una audiencia.

Perón concedió la audiencia al día siguiente de recibir la carta. El 25 de marzo de 1949 se encontraron Perón y una delegación de la SADAIC y, según se cuenta, Perón se acercó al músico Alberto Vacarezza, a quien habían robado en un tranvía algunos días antes, y lo saludó diciéndole: “Don Alberto, me enteré que los otros días lo afanaron en el bondi.” El uso

de las palabras lunfardas **afanar** (robar) y **bondi** (tranvía) por parte del presidente provocó la risa general. Tácitamente quedaba entendido que la censura había llegado a su fin (Conde, 2011b).

A partir de esa fecha, las prohibiciones gradualmente disminuyeron, aunque no desaparecieron del todo.

En 1953 José Gobello publicó *Lunfardía. Acotaciones al lenguaje porteño*, la primera obra que analiza el lunfardo desde el punto de vista lingüístico y no criminológico y que da lugar a una etapa de aceptación, estudio y reconocimiento del lunfardo.

En 1962, José Gobello junto con Nicolás Olivari y Amaro Villanueva, fundaron la *Academia Porteña del Lunfardo*, con el propósito de reunir a escritores y periodistas para estudiar el lunfardo. Hoy en día, la institución sigue siendo muy activa en la investigación y en el estudio de la evolución del lunfardo gracias a excelentes estudiosos como Oscar Conde. En 2021 se organizó el primer Congreso Internacional del Lunfardo, reuniendo a especialistas de Argentina, Italia, Polonia, Francia, España y Lituania.

8.3.19. El Tango, Patrimonio de la Humanidad.

El 30 de septiembre de 2009 la Unesco declaró al tango Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Este género musical que incluye danza, música, poesía y canto es considerado una de las principales manifestaciones de identidad para los habitantes de la región del Río de la Plata. El baile, seductor con letra melancólica, personifica y alienta tanto la diversidad cultural como el diálogo: un homenaje a la mezcla de inmigrantes europeos, descendientes de esclavos y criollos entre los que surgió una amplia gama de costumbres, creencias y rituales que se transformó en un distintivo cultural de la identidad (Norese, 2020).

CAPÍTULO III
MARCO APLICATIVO
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

Tras la conceptualización y revisión de la literatura sobre nuestro tema de investigación, vamos a presentar el diseño de la investigación que comprende una selección de informaciones, técnicas y procedimientos que hemos utilizado para la recogida de datos y que nos han permitido dar respuestas a las preguntas de investigación.

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos optado por el diseño mixto.

2. Metodología de la Investigación

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación educativa. Utiliza un procedimiento sistemático e intencional en el que se recopila información válida y fiable, para posteriores análisis e interpretaciones de los datos obtenidos con el objetivo de avanzar en el conocimiento a través de la solución de problemas y la comprensión de los fenómenos presentes en los ámbitos de la educación (Sáez, 2017).

De hecho, para hacer una investigación educativa con el objetivo de comprender, conocer y explicar la realidad educativa que tenga una base para desarrollar un conocimiento científico, se debe aplicar un proceso organizativo, sistemático y empírico que sigue el modelo científico (Bisquerra, 2009). La investigación científica en el ámbito educativo tiene la característica de la subjetividad sistematizada y de reflexividad (Nghah Eyara, 2021).

Siguiendo los métodos de McMillan & Schuemacher (2005) se pueden clasificar dos métodos de investigación: cuantitativos y cualitativos, según los diseños de investigación y el

tipo de generalizaciones y representaciones que derivan de ellos. Los estudiosos explican que las modalidades de investigación cuantitativa (experimental y no experimental) se caracteriza por su objetividad y cuantificación. Las modalidades de investigación cualitativa (interactiva y no interactiva) se caracterizan por su subjetividad sistematizada y reflexividad.

Estos dos enfoques son los más comunes en la metodología de la investigación educativa. La modalidad más utilizada antes en la investigación educativa solía ser el enfoque cualitativo pero ahora, con el avance de la investigación tecnológica y científica, se utiliza más el enfoque cuantitativo. Las dos se basan en observaciones y evaluaciones del fenómeno, llegan a conclusiones como resultados de estas observaciones y evaluaciones, demuestran el grado de la realidad de las conclusiones y las comprueban para poder generar nuevas fundamentaciones, basándose en las tendencias encontradas (Cortés e Iglesias, 2004).

2.1. Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo se basa en la medición de las características de fenómenos sociales. Se trata de estudiar fenómenos observables a través de datos empíricos y objetivos, recogidos gracias a procedimientos de medición estructurados, y con diseño de investigación controlados. La neutralidad se lleva a cabo con criterios de validez, fiabilidad y objetividad.

El objetivo es descubrir leyes por las que se rigen los fenómenos educativos para elaborar y verificar nuevas teorías. Las estrategias e instrumentos de recogida de datos son los test, los cuestionarios, la observación sistémica y la experimentación. También se analizan datos mediante herramientas estadísticas y utilizando procedimientos empíricos-analíticos. La tendencia de este método es generalizar y normalizar resultados (Bernal, 2007).

2.2. Enfoque cualitativo

A diferencia del enfoque cuantitativo que tiende a generalizar, el enfoque cualitativo

analiza los casos específicos. Se hace referencia a este método también con las definiciones paradigma interpretativo, etnográfico, fenomenológico, humanista o naturalista.

El enfoque cualitativo se basa en el estudio de los significados de las acciones humanas y permite describir las dinámicas de la vida de un grupo social. Reflexiona sobre la realidad educativa, a partir de los significados de las personas involucradas desde el punto de vista de cada individuo, estudiando sus actitudes, intenciones y motivaciones. Se usa para comprender la realidad referida a un ámbito particular, generalmente con datos descriptivos.

Para recoger las informaciones, se suele recurrir a encuestas, generalmente cuestionarios o entrevistas, u observaciones participantes. En el ámbito de la educación, este enfoque se centra en la observación, la interpretación y la valoración de comportamientos educativos, con el objetivo de entender los fenómenos sociales y pedagógicos. Tomando como base la información obtenida de la población o de las personas estudiadas, se trata de conceptualizar sobre la realidad (Bernal, 2007).

2.3. Enfoque mixto

A estos dos enfoques últimamente se ha añadido un tercero: el enfoque mixto (Creswell, 2003) que incorpora los dos enfoques señalados hasta ahora, dado que no se consideran polos opuestos o en contraste, sino que quieren alcanzar fines diferentes: por un lado, el enfoque cuantitativo permite acercarse al análisis de una situación educativa y a una modificación a través de una intervención, mientras que el enfoque cualitativo pretende comprender la realidad educativa, a partir de los significados de las personas involucradas.

Estudiosos como Sáez (2017), han utilizado varios criterios para clasificar los métodos de investigación: los enfoques (cuantitativo, cualitativo), los niveles de investigación (exploratorio, descriptivo, experimental), las dimensiones espaciales y temporales (estudios históricos, comparativos, longitudinales, transversales), las metodologías mixtas.

En nuestro caso, el enfoque mixto cuantitativo y cualitativo es el que mejor se adapta a nuestra investigación. A nivel del enfoque cuantitativo, la modalidad descriptiva nos permitirá caracterizar la población y cuantificar los resultados del análisis.

Desde el enfoque cualitativo, la modalidad fenomenológica nos permitirá describir los significados de los participantes de la investigación.

A continuación vamos a explicar con más detalles el método mixto.

3. Diseño de la Investigación con un Enfoque Mixto

Como hemos visto antes, el diseño mixto es la combinación de los enfoques cualitativos y cuantitativos que da al investigador una perspectiva más amplia para comprender mejor los fenómenos y añadir conocimientos prácticos y teóricos al estudio de la realidad.

Los datos cuantitativos, como hemos dicho, dan una comprensión general del problema y los datos cualitativos analizan el problema desde un punto de vista más detallado (Pereira, 2011). La combinación, por lo tanto, proporciona una comprensión más completa.

Este tipo de estrategia es menos conocida que los otros métodos. El concepto de mezclar método diferentes nació cuando Campbell y Fisk utilizaron métodos o enfoques múltiples para estudiar la validez de los rasgos psicológicos en 1959. Desde aquel momento, también otros estudiosos se animaron a mezclar métodos, asociando métodos de campo, como entrevistas, o sea datos cualitativos, con datos cuantitativos.

Nació, así, la triangulación de fuentes de datos que representa el grado máximo de integración, al ampliar el cuadro de los aspectos de una misma realidad social.

Con el diseño mixto, el investigador reúne y analiza datos, integrando los resultados de ambos enfoques y deduciendo sus conclusiones.

Como los puntos de vista son diferentes, cada enfoque puede compensar las limitaciones del otro. Por eso, la utilización de ambos métodos puede proporcionar una comprensión más

completa. Finalmente, podemos decir que los dos métodos se complementan y, por esa razón, hemos elegido un enfoque mixto para nuestro estudio.

Creswell (2014) localiza tres estrategias generales del método mixto:

- Los *procedimientos de métodos mixtos secuenciales* en los que el investigador elabora los resultados de un método ampliándolos con los resultados de otro. Se puede partir utilizando el método cuantitativo, probando una teoría o un concepto, seguido por la utilización del método cualitativo, con una investigación más detallada.
- Los *procedimientos de métodos mixtos concurrentes* son aquellos en los que el investigador une ambos datos para llegar a un análisis exhaustivo del problema de investigación. El investigador reúne los dos tipos de datos para llegar a la interpretación de los resultados globales.
- Los *procedimientos de métodos mixtos transformativos* son aquellos en los que el investigador usa una lente teórica como una perspectiva general dentro de un diseño que contiene datos tanto cuantitativos como cualitativos. Esta lente proporciona un marco con temas de interés, métodos para recopilar datos y resultados o cambios anticipados por el estudio. Se puede plantear un método de recolección de datos que involucra un enfoque secuencial o concurrente.

3.1. Planificación de Procedimientos de Métodos Mixtos

En el diseño de procedimientos para un estudio de métodos mixtos influyen cuatro aspectos importantes: la sincronización, la ponderación, la mezcla y la teorización

- *Sincronización*: se debe considerar el momento de la recopilación de los datos cuantitativos y cualitativos, ya sea en fases (secuencialmente) o reunidos al mismo tiempo (concurrentemente).

- *Ponderación*: se debe aclarar si se ha dado prioridad a la investigación cuantitativa o cualitativa.
- *Mezcla*: los datos cuantitativos y cualitativos se mezclan en un extremo de continuo, se mantienen separados en el otro extremo de continuo o se combinan de alguna manera entre estos dos extremos. Las dos bases de datos pueden mantenerse separados, pero conectadas.
- *Teorización*: hay que tener en cuenta también si guía todo el diseño una perspectiva teórica más amplia. Las teorías pueden ser explícitas o implícitas.

3.2. Estrategias Alternativas y Modelos Visuales de Métodos Mixtos

Creswell (2003) propone seis estrategias entre las que los estudiosos pueden elegir, en el momento en que se aplica un método mixto. Estas estrategias describen la notación que se ha desarrollado en el ámbito de métodos mixtos. Esta notación proporciona etiquetas y símbolos abreviados que transmiten aspectos importantes de estos métodos. Se trata de una forma en que los investigadores pueden comunicar fácilmente sus procedimientos. En un estudio de métodos mixtos, los datos cualitativos y cuantitativos pueden enfatizarse igualmente, o uno puede enfatizarse más que el otro.

- “Cuan” y “Cual” significan cuantitativo y cualitativo, respectivamente, y usan el mismo número de letras para indicar la igualdad entre los enfoques.
- La notación CUAN/cual indica que los métodos cualitativos están integrados en un diseño cuantitativo.

En las figuras siguientes se incorporan procedimientos específicos de recogida de datos, análisis e interpretación para ayudar a comprender los procedimientos generales y específicos utilizados en los métodos mixtos.

- *Diseño mixto secuencial explicativo*. En la estrategia explicativa secuencial, el

investigador recoge y analiza los datos cuantitativos en una primera fase de investigación seguida de la recogida de datos cualitativos en una segunda fase basándose en los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente. La mezcla ocurre cuando los resultados cuantitativos informan la recogida de datos cualitativos. Por lo tanto, las dos formas de recogidas de datos están separadas pero conectadas, el diseño puede ser explícito o implícito.

- *Diseño mixto secuencial exploratorio.* La estrategia exploratoria secuencial tiene similitudes con el enfoque secuencial explicativo, salvo que las fases se invierten. Esta estrategia implica una primera fase de recogida y análisis de datos cualitativos, seguida de una segunda fase de recopilación y análisis de datos cuantitativos que se basa en los resultados de la primera fase cualitativa. La ponderación general se coloca en la primera fase y los datos se mezclan en la conexión entre el análisis de datos cualitativos y la recogida de datos cuantitativos, el diseño puede ser implícito o explícito.
- *Diseño mixto transformativo.* La estrategia transformadora secuencial es un enfoque de dos fases con una lente teórica que superpone los procedimientos secuenciales. También tiene una fase inicial que puede ser cuantitativa o cualitativa y una segunda fase que puede ser cualitativa o cuantitativa. A diferencia de los enfoques exploratorios y explicativos secuenciales, el modelo transformador secuencial tiene una perspectiva teórica para guiar la investigación. En el uso de esta perspectiva teórica, la ideología es más importante que el uso de métodos solos.
- *Diseño de triangulación concurrente.* En la estrategia de triangulación concurrente, el investigador recopila datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo y luego compara las dos bases de datos para determinar si hay convergencia, diferencia o alguna combinación.

- *Diseño integrado concurrente.* La estrategia integrada concurrente puede identificarse mediante una fase de recopilación de datos, durante la cual se recopilan datos cuantitativos y cualitativos de un modo simultáneo. Este enfoque tiene un primer método que guía el estudio y una base de datos secundaria que juega un papel de apoyo en los procedimientos. Con menos prioridad, el método secundario (cuantitativo o cualitativo) está integrado dentro del método predominante (cualitativo o cuantitativo).
- *Diseño transformativo concurrente.* La estrategia transformadora concurrente se guía por el uso de una perspectiva teórica específica, así como la recogida simultánea de datos cuantitativos y cualitativos. Esta perspectiva puede basarse en ideologías como la teoría crítica, la investigación participativa o un marco conceptual o teórico.

3.3. Enfoque Mixto, Explicativo Secuencial de la Presente Investigación

El presente estudio sigue los procedimientos del diseño explicativo secuencial:

CUAN ⇒ cual. Este es un enfoque en el que, el investigador recoge y analiza los datos cuantitativos en una primera fase de investigación seguida de la recopilación de datos cualitativos en una segunda fase basándose en los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente.

A continuación, vamos a presentar la estrategia metodológica que hemos seleccionado para nuestro estudio, en la cual partimos de una extracción de datos a partir de un cuestionario (con datos cuantitativos), siguiendo posteriormente con la interpretación de dichos datos de forma cualitativa, analizándolos para llegar a una interpretación del análisis completo. No existe una extracción de datos de forma cualitativa hasta llegar a la búsqueda y extracción de las palabras lunfardas en las letras de los tangos, con lo que realizamos una

mezcla entre los datos que extraemos del cuestionario y los que extraemos de los tangos, con el fin de poder diseñar finalmente, tras el análisis, una estrategia didáctica en el aprendizaje del español.

3.4. Población y Muestra

Con el término población nos referimos a los individuos que presentan ciertas características y de quienes deseamos estudiar ciertos datos. Gracias a estas personas vamos a obtener la información. La población estudiada, por lo tanto, sirve para alcanzar los objetivos pretendidos por la investigación.

Cuando la encuesta se lleva a cabo con una parte de la población, se realiza un estudio muestral (Santesmates, 2009). Con esta parte, o porción, se puede observar el fenómeno que se piensa estudiar sacando las conclusiones generalizables a toda la población.

Las condiciones básicas con las que debe cumplir una muestra para ser representativa, según Tomás-Sábado (2009) son:

- Se deben limitar y definir claramente las características que conforman la totalidad de la población.
- Ha de haber garantías de que cada elemento de la población tiene las mismas posibilidades de figurar en la muestra. Si no, habrá que utilizarse el procedimiento adecuado.
- La muestra tendrá que tener el tamaño adecuado para poder extrapolar los resultados obtenidos con garantías de fiabilidad.

Para seleccionar la muestra hay que especificar la unidad muestral, seleccionar el método de muestreo, determinar el tamaño de la muestra, diseñar el plan de muestreo y seleccionar la muestra (Santesmates, 2009).

En la presente investigación, la población objeto de estudio está formada por siete adultos que están aprendiendo español.

Nuestra muestra ha sido seleccionada de manera no aleatoria, por lo tanto, es un muestreo probabilístico (Santesmates, 2009). En el cuestionario, no se recogen preguntas con respuestas predeterminadas, pues en muchas de ellas el estudiante responde según su opinión o conocimiento.

El número de adultos que participaron en nuestra encuesta, o sea el tamaño de nuestra muestra es siete.

4. Instrumentos de Recogida de Datos

La ciencia utiliza instrumentos que puedan cuantificar fenómenos estableciendo relaciones funcionales. Las técnicas de recogida de información comprenden los instrumentos y los recursos utilizados. El investigador debe elegir el instrumento más adecuado al diseño de investigación planteado, considerando las características imprescindibles de medida, a saber la validez, la fiabilidad y el grado de operatividad de las variables (Gil, 2016).

Ello garantiza:

- Involucrar la recogida de datos cuantitativos (cerrados) y cualitativos (abiertos) para dar respuestas a las preguntas de investigación.
- Incluir el análisis de las dos tipologías de datos.
- Planificar de forma rigurosa la recopilación de datos (muestra fuente de información y pasos para el análisis).
- Conseguir que los dos tipos de datos se conecten durante el diseño de los análisis
- Incorporar los procedimientos del método mixto secuencial, considerando diferentes momentos para la recogida de datos (secuencial) y también el énfasis (no equitativo) para cada base de datos (Creswell, 2014, Barrera-Corrominas y Gairín, 2018).

4.1. Cuestionario: su Construcción, Validación y Fabilidad

4.1.1. Su Construcción.

La identificación nos permite recoger información sobre la edad, sexo, nivel de conocimiento de los estudiantes. Dadas las características no formales del estudio que llevamos a cabo, es decir, no está recogido en currículum alguno, los datos del cuestionario serán utilizados para conocer la población.

Los componentes de la identificación actúan como variables independientes.

VARIABLES INDEPENDIENTES

- Edad
- Sexo
- Niveles de conocimiento del español

La segunda parte del cuestionario recoge las áreas y dimensiones de análisis.

Se pueden identificar dos niveles:

- Nivel cultural
- Nivel lingüístico relacionado con el español argentino y con la música

4.1.2. Validación del Cuestionario por Juicio de Expertos

La validación tiene la finalidad de garantizar que el cuestionario realmente mida las variables para las que fue diseñado. La revisión del cuestionario por juicio de expertos se basa en comentarios externos sobre el enfoque del contenido. El objetivo es determinar si las preguntas y la forma en las que se han formulado son adecuadas y comprensibles para la muestra. La validación es un esfuerzo para garantizar que el cuestionario realmente mida las variables para las que fue diseñado. La revisión del cuestionario por juicio de expertos busca comentarios externos sobre el enfoque del contenido. Su propósito es determinar si las preguntas y la forma en la que las formamos son adecuadas y comprensibles para la muestra

(Wiley, 2016). Un experto puede ser consultado de forma independiente o reunido en forma de panel de expertos (Leeuw, Hox, & Dilman, 2008). En nuestro caso se hizo de forma independiente. Esta etapa se realizó por dos expertos académicos escogidos por su trayectoria en investigaciones en el ámbito de métodos de investigación. El instrumento fue enviado vía correo electrónico. Los expertos dieron las sugerencias que entendieron precisas para la validación del cuestionario, sugerencias que fueron atendidas. No adjuntamos el documento de validación de estos expertos porque entendemos que no es preciso, pero sí disponemos de él.

4.1.3. Cuestionario.

Con este cuestionario pretendemos conocer a los alumnos con los que trabajaremos, tanto en su nivel cultural en relación al lunfardo y la cultura argentina, su relación con el tango y sus letras, así como su grado de conocimiento y dominio del español como lengua. A partir de él, diseñaremos las actividades que nos permitirán avanzar en el aprendizaje en los aspectos referidos a esta investigación, y recogidos en los objetivos de la misma.

Sexo: Hombre Mujer

Edad:

Lengua materna:

1. ¿Qué lenguas conoces? Indica el nivel, por favor

_____ Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

_____ Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

_____ Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

2. ¿Has recibido algún curso de español?

Sí ¿En qué país? ¿Cuánto tiempo?

No ¿Cómo has aprendido español?

3. ¿Has vivido en otros países aparte del tuyo? ¿Cuánto tiempo?

4. ¿Cuál crees que es tu nivel de conocimiento de la cultura argentina?

Muy bajo Bajo Medio Alto Muy alto

5. ¿Cuál ha sido tu principal vía de conocimientos de la cultura argentina? Marca solo una, por favor

a) Via formal: A través de las clases Conferencias

Otras (especificar):

b) Via Informal: Familiares Amigos A través de los
medios de comunicación Internet Viajes

Otras (especificar):

6. Cuando oyes o lees el nombre de tu país ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

7. Cuando oyes o lees el nombre de Argentina ¿cuáles son las imágenes, ideas, o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

8. Tu lengua materna te parece...

9. La lengua española que se habla en Argentina te parece...

10. ¿Te gusta el tango? (referido a la música, no al baile) ¿Qué opinas de esta música?

11. ¿Qué sabes del lunfardo? Explica brevemente lo que conoces de esta jerga.

4.1.4. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario.

A continuación, presentamos los resultados de nuestra investigación, el grado de validación de las hipótesis y las conclusiones.

Algunas preguntas trataban de recoger datos para identificar el perfil de los sujetos de la investigación con el objetivo de obtener una imagen, aunque muy sintética, de su vinculación con las lenguas, sus culturas y, más específicamente, con la cultura argentina.

Tabla 5

Perfil de los sujetos de la investigación: nacionalidad, sexo, edad, aprendizaje formal de español, apreciación propia del nivel de español, apreciación propia del conocimiento de la cultura argentina

NACIONALIDAD	SEXO	EDAD	APRENDIZAJE FORMAL DEL ESPAÑOL	APRECIACIÓN PROPIA DEL NIVEL DE ESPAÑOL	APRECIACIÓN PROPIA DEL CONOCIMIENTO DE LA CULTURA ARGENTINA
ITALIANA	HOMBRE	29	SÍ	ALTO	NO MUCHO
ITALIANA	MUJER	59	SÍ	MUY ALTO	MUY BAJO
ITALIANA	MUJER	32	SÍ	MUY ALTO	BAJO
INGLESA	MUJER	70	SÍ	BAJO	MEDIO
ESTONIA	MUJER	74	SÍ	MUY ALTO	MEDIO
ITALIANA	HOMBRE	63	SÍ	BAJO	MEDIO
ITALIANA	MUJER	47	NO	ALTO	MEDIO

Tabla 6

Perfil de los sujetos de la investigación: estancia en otros países, cursos de español, conocimiento del lunfardo

ESTANCIA EN OTROS PAÍSES	CURSOS DE ESPAÑOL	CONOCIMIENTO DEL LUNFARDO
IRLANDA: 1 AÑO	INSTITUTO 5 AÑOS, UNIVERSIDAD 5 AÑOS	NO MUCHO
ESPAÑA: 2 MESES, INGLATERRA: 2 MESES	UNIVERSIDAD 5 AÑOS, ESPAÑA 1 MES	NADA
ESPAÑA: 1 AÑO	INSTITUTO 5 AÑOS, UNIVERSIDAD 5 AÑOS, ESPAÑA 1 MES	JERGA
JAPÓN 3 AÑOS, ARGENTINA 5 AÑOS	ARGENTINA, CLASES PRIVADAS, 6 MESES	ALGUNAS PALABRAS
CUBA: 23 AÑOS	CUBA: 5 AÑOS Y 6 MESES	NO LO CONOZCO
INGLATERRA: 2 MESES, FRANCIA: 2 MESES	CURSO 4 MESES	NADA
ARGENTINA: 1 AÑO, BRASIL: 3 MESES		BUENO

Perfil de las 7 personas entrevistadas:

- 5 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 29 y los 74 años
La media de edad es de 53 años.
- 3 nacionalidades: italiana (4), inglesa (1), estonia (1).
- 6 han recibido educación formal en ELE: 4 de ellos durante al menos 5 años
- La que resta contesta que ha aprendido viajando por América Latina y que ha vivido en Argentina durante varios periodos cuantificables en 1 año
- Las principales vías de conocimiento de la cultura argentina son los medios de comunicación, los amigos o los viajes.

Las preguntas restantes pretendían obtener información de sus conocimientos, creencias y valoraciones sobre algunos aspectos de la cultura argentina, sobre la suya propia.

Concretamente, las preguntas de 6 a 9 intentan dirigirse más a la parte sensible de los entrevistados que a la parte racional intentando un acercamiento al subconsciente de los estudiantes, a sus afectos, y emociones. De hecho, siendo la motivación un aspecto muy importante para el aprendizaje de una lengua, como decíamos en la parte teórica, creemos que sentir atracción o rechazo hacia una determinada cultura, es fundamental a la hora de aprender un idioma.

Gracias a esas preguntas podemos obtener datos que nos ayuden a valorar si un texto argentino, de las letras de un tango, por ejemplo, podría motivar a los estudiantes a aprender español de forma más eficiente, por lo que su aprendizaje será más rápido y su interés será mayor.

Preguntas 6 y 7:

Cuando oyes o lees en nombre de tu país/de Argentina, ¿cuáles son las imágenes, ideas o palabras que espontáneamente te vienen a la mente?

Tabla 7

Perfil de los sujetos de la investigación: propio país, Argentina

PROPIO PAÍS	ARGENTINA
Cultura (2), figuras relacionadas con la cultura de Estonia (1), mar (2), arte (2)	Tango (6), bailar tango, escuelas de tango, amigos, amigos de Argentina, amigos que bailan tango de otros países, gente amable, gente acogedora
Bandera italiana con sus colores, canto coral, Tallin medieval, Universidad de Tartu, encanto, belleza, colores, mandolina, mafia, desorden, todo funciona bien, todo es confiable, naturaleza, cielo gris, lluvia, sol, flores bonitas, árboles hermosos, campos verdes, pizza, buena elección de restaurantes y comida en los supermercados	Buenos Aires, Calle 9 de Julio, Plaza de Mayo, Plaza de las Madres, Evita Perón, Galerías Pacífico, cultura, arte, milongas, mate, medialunas, café cortado, calabaza, empanadas, tiendas comida por peso, jamón crudo, vinos argentinos, Patagonia, Pampa, mar

Como se puede observar, la mayoría de los términos que se refieren al propio país se pueden reunir sobre todo en tres grupos: naturaleza, cultura y comida. Nos ha llamado la atención la influencia de heteroestereotipos (las representaciones de los otros sobre nuestra cultura) como, por ejemplo, mandolina, sole, mar. Creemos que en estos casos la persona responde más a lo que ella cree que es representativo de su país para un extranjero.

Es inevitable notar que, por lo que se refiere a los términos relacionados a Argentina, el que más se repite es tango u otros aspectos relacionados al tango, como bailar tango, escuelas de tango, amigos que bailan tango y también la idea de amabilidad, de amistad, la actitud acogedora referida a los argentinos. Se puede deducir que la sensación general producida por este país es muy agradable. Otros términos se refieren a la ciudad de Buenos Aires, sus calles, la comida y, en medida menor, a la naturaleza.

Preguntas 8 y 9:

Tu lengua materna / la lengua española que se habla en Argentina te parece...

Tabla 8

Perfil de los sujetos de la investigación: Lengua materna, lengua española

LENGUA MATERNA	LENGUA ESPAÑOLA QUE SE HABLA EN ARGENTINA
Dulce, fácil, hermosa, muy bonita, difícil	Hermosa, muy linda, maravillosa, original
Estoy orgulloso de mi lengua materna, aunque no de los que la matan todos los días; un canto, algo muy natural que viene desde la profundidad de mi alma, desde mis ancestros	No sé mucho sobre eso, seguramente los diferentes dichos y acentos; difícil, no puedo recordar suficientes palabras, no puedo entender los tiempos verbales, entiendo la teoría y las reglas, pero no puedo adquirirlo; con un dejo muy especial, me encanta

Por lo que se refiere a la lengua materna son casi todos términos positivos, dulce, fácil, hermosa, muy bonita. Nos ha llamado la atención que ha aparecido el término difícil referido a la lengua materna. Puede referirse a alguna dificultad experimentada en el aprendizaje de la lengua en la infancia y que la sensación haya permanecido hasta hoy, o quizás, la percepción esté influenciada por las creencias extranjeras hacia la lengua materna.

En el conjunto de las respuestas que se refieren a la lengua hablada en Argentina se observan respuestas muy positivas: hermosa, linda, maravillosa, original, especial, lo cual manifiesta una actitud positiva por parte de los encuestados. Las respuestas menos positivas se refieren a la dificultad de aprender el idioma y a la dificultad de contestar a la pregunta por no conocer mucho de la lengua.

Pregunta 10:

¿Te gusta el tango? ¿Qué opinas de esta música?

Tabla 9

Perfil de los sujetos de la investigación: ¿te gusta el tango?, ¿qué opinas de esta música?

TANGO

Me gusta (3), me encanta (2), me gusta mucho (1), me gusta muchísimo (1), muy emocionante (2), sensual (4), melancólica(3)

Muy emocionante, sentimental ;

Me gusta muchísimo por su enorme energía también melancólica, por su variedad rítmica y por sus diversos niveles de escucha que ofrece;

Me gusta por su mezcla de sensualidad y melancolía;

No sé mucho sobre eso, pero me parece muy sensual y llena de encanto; Emocionante y también melancólica, como yo. Expresa sensualidad, vitalidad, drama, y sentimientos cálidos y dulces. Me recuerda todas las veces que iba a las milongas de Buenos Aires y cuando aprendía a bailar, así que combina los sentimientos de pérdida y nostalgia que el tango expresa. Me gusta traducir las letras, aunque no sea tan fácil para mí. Son ridículamente tristes y melancólicas y sin esperanzas así que me hacen reír de mis mismos sentimientos de melancolía. En fin, la música del tango para mí es perfecta

En la pregunta 10 les pedimos una reflexión sobre un aspecto de la cultura argentina, o sea, la música del tango, si le gustaba y qué opinaban de esa música.

Todos contestaron que les gustaba, y por lo que se refiere a las sensaciones que les transmitía, muchos estaban de acuerdo en calificarlo como emocionante, sensual, melancólico. Algunos lo calificaron como sentimental, profundo, pasional. Nos ha parecido interesante, en una respuesta, el paralelo entre el sentimiento de nostalgia y melancolía producido por la música y las letras de tango y los “sentimientos de pérdida y nostalgia” experimentados en la realidad de confinamiento de estos días.

Las respuestas positivas con respecto al tango hacen pensar que los estudiantes podrían sentirse motivados a mejorar sus conocimientos de español a través de las letras de tango.

Pregunta 11:

¿Qué sabes del lunfardo? Explica brevemente lo que conoces de este argot

Tabla 10

Perfil de los sujetos de la investigación: ¿qué sabes del lunfardo?

LUNFARDO

No sé nada (3); no sé mucho, solo que es el lenguaje usado en el tango; es una jerga llena de palabras italianas que se habla en Buenos Aires; sé que existe, sé algunas palabras; es un lenguaje nacido entre los delincuentes y en la cárcel, utilizado después también en el habla popular gracias al tango. A menudo se invierten las sílabas, pero muchas proceden de las lenguas originarias de los inmigrados

En la pregunta 11 preguntamos si conocían el lunfardo: 3 de los encuestados no lo conocían, 2 conocían algunas palabras, 1 sabía que se trata de una jerga y 1 conocía mucho sobre lo que es.

Con esta información se puede imaginar que, gracias a la presencia de las palabras de lunfardo contenidas en las letras de tango, el aprendizaje y la profundización del español sería más eficiente.

4.1.5. Conclusión referida a las informaciones extraídas del cuestionario

Creemos que, a pesar de la situación excepcional en la que nos encontramos, o sea, una situación que nos obliga al aislamiento, la encuesta llevada a cabo mediante un cuestionario enviado por mail, al que los encuestados han contestado, hemos cumplido con uno de los objetivos más importantes de nuestra investigación, cual es acercarnos a las representaciones culturales que, en la actualidad, tienen los encuestados y, así, llevar a cabo propuestas didácticas basadas en los intereses y necesidades de los estudiantes.

5. Diccionario de Términos Lunfardos en una Selección de Tangos entre 1917 y 2019

5.1. *Elaboración de un diccionario*

En principio, la tarea de un diccionario es registrar las palabras utilizadas en un cierto idioma. Su objetivo es recoger, recopilar las palabras, describirlas, considerar su significado. El diccionario se convierte, de alguna manera, en la memoria colectiva de un pueblo y de su cultura lingüística.

Se debe ofrecer un sistema de organización coherente, para que el lector descubra rápidamente la definición que desea encontrar. En la mayoría de las lenguas europeas, las formas verbales se dan en infinitivo, los adjetivos en masculino singular y los nombres en singular, organizado todo por orden alfabético.

Para dar el significado léxico de una palabra se puede recurrir a un sinónimo exacto o casi exacto, que sea más conocido que el vocablo en cuestión. También se puede dar el significado de una palabra describiéndola con frases enteras o por medio de perífrasis.

Una importante característica de un diccionario es que se trata de un repertorio que se denomina abierto, dado que las lenguas están en continuo cambio. Por eso, un diccionario está continuamente evolucionando, actualizándose como la lengua se está transformando continuamente.

Por lo que se refiere a las partes de un diccionario general o normativo, podemos distinguir:

1. Artículo: cada una de las secciones dedicadas a las palabras que vamos a definir
2. Entrada: la palabra en negrita que vamos a definir
3. Pronunciación: normalmente esta parte no se encuentra en los diccionarios generales, tan solo en casos muy específicos de alguna particularidad fónica.
4. Etimología: indica el origen de la palabra
5. Categoría gramatical: es indicada con abreviaturas que se encontrarán al principio del diccionario, o al final
6. Definición: los significados de la palabra. Puede ser de dos tipos:
 - Nominal: se crea mediante sinónimos. Ej.: **Anodino**. Insignificante, ineficaz, insustancial.
 - Lógica: describe la palabra, desde lo más general a lo más particular. Ej.: **Bolso**. Bolsa de mano generalmente pequeña, de cuero, tela u otras materias, provista de cierre y frecuentemente de asa, usada por las mujeres para llevar dinero, documentos, objetos de uso personal, etc.
7. Acepciones: cada uno de los significados que tiene la palabra. Están numeradas.
8. Locuciones o frases hechas, sentencias en las que están contenidas las palabras que estamos definiendo.
9. Ejemplos de uso, que pueden ser:
 - Por vigencias, si se trata de una palabra que está empezando a estar en desuso y se está convirtiendo en un arcaísmo o es una palabra que se ha adoptado, o sea un neologismo, cogida de otra lengua o creada
 - Por áreas geográficas, según la zona donde se utiliza
 - Nivel o registro, si el empleo es más coloquial o más formal.

- Otras marcas de uso, si es utilizada más en un lenguaje jurídico, burocrático, etc. o si es de uso infantil, despectivo etc.

5.2. Diccionarios de lunfardo

El primer testimonio lexicográfico, hasta ahora, del lunfardo es un artículo de autor anónimo publicado en 1878 en el periódico *La Prensa* de Buenos Aires. Allí se incluían algunas palabras y expresiones compiladas por un comisario.

El empleado policial y periodista Benigno Lugones, el criminalista Drago, el policía Álvarez, el penalista Antonio Dellepiane, el teniente de guardiacárceles Luis Contreras Villamayor editaron, en los años siguientes, lexicones de lunfardo.

En 1959, José Gobello y Luciano Payet publicaron un diccionario que se diferencia de los anteriores y que tiene gran importancia dado que incluía entre sus lemas, palabras y locuciones caídas en desuso, pero consideradas fundamentales por los autores por ser documentadas en cuadros costumbristas de la prensa, en letras de tango, sainetes, revistas humorísticas, guiones radiofónicos y cinematográficos (Conde, 2017).

Los lexicones de lunfardo publicados en los años siguientes siguieron la misma orientación presentándose como una combinación de diccionario de uso y diccionario histórico, contribuyendo así a mantener despierto el interés por el tema.

En 2004 se publica el *Diccionario Etimológico del Lunfardo* de Oscar Conde, poeta, ensayista, profesor universitario y miembro de la Academia Porteña del Lunfardo y en 2011 la edición corregida y aumentada, con casi seis mil entradas.

Estos estudios son la prueba evidente de la importancia que se atribuye a esa forma de expresión popular porteña que dio origen, en 1962, a la fundación de la Academia Porteña del Lunfardo, gracias a José Gobello, Nicolás Olivari y Amaro Villanueva. Su finalidad principal fue, y es hoy en día, la investigación lingüística, y, en particular, el estudio de la evolución del

habla coloquial de la ciudad de Buenos Aires y del área rioplatense, extendiéndose al estudio y a la valorización de todos los aspectos de la cultura popular de Buenos Aires.

Como hemos dicho, los primeros que se interesaron en el lunfardo lo consideraron un léxico de la delincuencia, utilizado exclusivamente en el ambiente delictivo. Estos primeros estudiosos eran criminalistas o policías que, escuchando estas palabras de boca de ladrones arrestados, tomaron por una jerga de ladrones un conjunto de palabras que, en realidad, eran utilizadas por las clases humildes en los suburbios, y, entre ellos, también por un porcentaje de delincuentes (Conde, 2017).

Piaggio, periodista, supo comprender que se trataba de un repertorio léxico popular, es decir, un argot, pero hasta las primeras cinco décadas del siglo XX se mantuvo una actitud crítica y descalificante hacia el lunfardo.

Esta postura empezó a cambiar en 1953 con la publicación de “*Lunfardía*”, de José Gobello, cuyo propósito viene aclarado por el mismo autor en el libro “*Aproximación del lunfardo*” cuando escribe de haber querido “arrebatar el lunfardo de la jurisdicción de la criminología para aproximarlos a la lingüística” (Gobello, 1996, p. 9).

Como hemos dicho antes, el lunfardo no es un idioma ni un dialecto, sino solamente léxicos de voces y locuciones que, aunque disponen de verbos y adjetivos, carecen de artículos, preposiciones, pronombres, adverbios y conjunciones, por lo que hay que utilizar los de la lengua española, así como para las construcciones de las frases y su sintaxis.

Vamos, a continuación, a mencionar obras, artículos, glosarios ordenados en forma de vocabulario de lunfardo o diccionarios que contienen voces lunfardas, y a sus autores.

1878 – Autor anónimo: “*El dialecto de los ladrones*”, publicado en el periódico *La Prensa* de Buenos Aires, contenente 29 voces y locuciones.

1879 – Benigno Lugones: “*Los beduinos urbanos*” y “*Los caballeros de la industria*”, dos artículos publicados en el periódico *La Nación* con el subtítulo “*Bocetos policiales*”,

incluyendo **54 voces** con sus correspondientes definiciones.

1887 – Juan A. Piaggio: “*Caló porteño (Callejeando)*”, primer cuadro de costumbres callejeras que aparece en *La Nación* desarrollando un diálogo en lunfardo. Juan A. Piaggio afirma que había escrito un pequeño diccionario que no llegó a publicar a causa de haberlo perdido.

1888 – Luis María Drago: “*Los hombres de presa*”, libro del gran jurista argentino dedicado al estudio de las particularidades físicas y morales de los criminales. Drago añade una lista de cuarenta y tres vocablos lunfardos, ya recogidos por Benigno Lugones.

1894 – Antonio Dellepiane: “*El idioma del delito con Diccionario lunfardo-español*”. Publicado por el jurista Antonio **Dellepiane**, constituye la primera exposición metódica del lunfardo. Eso fue el producto de su trabajo en la Penitenciaría Nacional, a la que acudía como miembro de la Comisión de Cárcenes. Como apéndice de su libro reúne el primer diccionario de lunfardo, un conjunto de **414** términos lunfardos.

1897 – José S. Álvarez, comisario de pesquisas de la Policía de Buenos Aires, pero también escritor y costumbrista argentino con el seudónimo de **Fabio Carrizo** y, más tarde, de **Fray Mocho**, publica el libro “*Memorias de un vigilante*” con **34** vocablos de lunfardo.

1915 – Luis C. Villamayor y Enrique Ricardo Del Valle: “*El lenguaje del bajo fondo: Vocabulario lunfardo*”. Luis Contreras Villamayor era teniente de guardacárceles en la Penitenciaría Nacional y periodista. Su vocabulario contiene 1.648 términos, así que cuadruplicaba las voces recogidas por Dellepiane. En el ensayo que precede al diccionario se notifica por primera vez la existencia del *vesre*.

1920 - Diccionario lunfardo de Juan Francisco Palermo, obra mencionada en las páginas del periódico “*Crítica*”, pero, al parecer, perdida.

- 1922-1923 – Autor desconocido:** *“Diccionario del delito”* se publicó en la *Revista de Policía* y fue distribuido exclusivamente entre miembros de la fuerza (Conde, 2017, nota 20)
- 1953 – José Gobello:** *“Lunfardía”* reproduce los dos ensayos de Benigno Lugones publicados en 1879 con un glosario de los lunfardismos contenidos en los artículos de Lugones y en las *“Memorias de un vigilante”* de José S. Álvarez.
- 1958 – Juan Carlos Lamadrid:** *“Hombre sumado”* (con glosario de lunfardismos). Libro de versos. Periodista, letrista de tango, fue uno de los diez escritores que el 21 de diciembre de 1962 firmaron el acta fundacional de la Academia Porteña del Lunfardo.
- 1959 – José Gobello y Luciano Payet:** *“Breve diccionario lunfardo”*.
- 1961 – Álvaro Yunque:** *“La poesía dialectal porteña”* (ensayo, incluyendo glosario de lunfardismos).
- 1962 – Juan del Monte:** *Para un diccionario*” (nota en el diario “El mundo”, de Buenos Aires).
- 1972 – Fernando Hugo Casullo:** *“Diccionario de voces lunfardas y vulgares”*.
- 1974 – José Gobello:** *“Diccionario lunfardo”*.
- 1978 – Enrique Chiappara:** *“Glosario Lunfardo”*.
- 1980 – Emilio Dis:** *“Código lunfardo”*.
- 1980 – Vicente Alberto Capparelli:** *“Recopilación de voces del lunfardo, de lo sórdido, de lo popular y del reo”*.
- 1986 – Raúl Tomás Escobar:** *“Diccionario del hampa y del delito”*.
- 1987 – Tino Rodríguez:** *“Filosofía Lunfarda”*.
- 1987 – Tino Rodríguez:** *“Primer diccionario de sinónimos del lunfardo”*.
- 1989 – Adolfo Enrique Rodríguez:** *“Lexicón de 12.500 voces y locuciones lunfardas, populares, jergales y extranjeras*, suplemento de la revista *Mundo Policial*, N.60, Buenos Aires.

1992 – José Gobello: “Nuevo diccionario de lunfardo”.

1996 – José Gobello: “Tangos, letras y letristas”. Se trata de un conjunto de seis tomos, los primeros cinco ofrecen las letras de quinientos tangos y otras especies musicales emparentadas con el tango, mientras que el sexto es un diccionario de lunfardo de aproximadamente 1.600 entradas que permite la comprensión más profunda de los textos.

1997 – “Registro del habla de los Argentinos”, por la Academia Argentina de Letras”.

2002 – Athos Espíndola: “Diccionario del lunfardo”.

2011 – Oscar Conde: “Diccionario etimológico del lunfardo”. Edición corregida y aumentada que comprende casi seis mil entradas y da cuenta de la etimología de los vocablos.

2008 – Diccionario del habla de los argentinos, por la Academia Argentina de Letras.

2011 – Oscar Conde: “Diccionario etimológico del lunfardo”. Edición corregida y aumentada que comprende casi seis mil entradas y da cuenta de la etimología de los vocablos.

2014 – DRAE Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, 23 edición.
(actualización publicada en 2021)

2019 – Diccionario de la lengua de Argentina por la Academia Argentina de Letras.

5.3. Nuestro diccionario de lunfardo

En nuestro caso, el diccionario quiere ser un testigo más de cómo tango y lunfardo, desde el principio, caminaron uno junto al otro, cogidos de la mano. Un testigo más de cómo el habla argentina ha modelado, a lo largo de los años y de los acontecimientos, un “lenguaje singular, distintivo, vivo y pujante, en crecimiento incesante y evolutivo, de permanente enriquecimiento (Espíndola, 2003, p. 7).

Ya a partir de la época colonial, indigenismos quechuas, guaraníes y querandíes sobre

todo, se habían infiltrado en el lenguaje y con la Independencia las voces de campaña, mitad indias y mitad gauchas, llegaron a la ciudad. Pero sobre todo con la Gran Inmigración, cuando llegaron idiomas y dialectos de toda variedad, las palabras llegadas con los inmigrantes, como por juego, se incluyeron en el habla diaria. Así nació el lunfardo. Nacido en el bajo fondo, “creció, se agrandó y tuvo la virtud de abrirse al sentir y al ingenio popular, que lo sacó de las orillas, lo prohió (Espíndola, 2003, p. 7) [...] “La Argentina se diferencia de ellos (los países hispanoamericanos) [...] en la constante creación de nuevas palabras, de nuevas acepciones (Espíndola, 2003, p. 8).

Con las palabras de Oscar Conde (2017, p. 2) podemos definir el lunfardo como “un repertorio léxico constituido por voces y expresiones populares de diversa procedencia utilizados en alternancia o abierta oposición a los del español estándar”.

Los objetivos de la elaboración de este diccionario han sido, por un lado, la búsqueda y, cuando eso ha sido posible, la determinación del origen de los términos lunfardos, y por otro, proporcionar la acepción de los términos.

Tenemos que precisar que, aunque el diccionario haya sido compilado con empeño y pasión, no se trata de un diccionario completo de lunfardo, sino que se recogieron los términos lunfardos encontrados en los tangos analizados, o sea, una selección de tangos que tienen fecha de 1917 a 2019, con la intención de ampliar la información dada en los glosarios, al final de cada tango.

Lo que sí puede resultar interesante es, sobre todo para los estudiosos extranjeros, cuáles de las voces referidas siguen estando en uso hoy en día o se están poniendo de moda otra vez, de manera que resulte sencillo saber si una locución o un vocablo están en uso en el momento de la consulta.

Habiendo analizado también tangos de las últimas décadas hemos pretendido recoger también nuevas acepciones de palabras ya conocidas o términos aparecidos en las últimas

décadas, dado que el lunfardo en sus orígenes nunca dejó de verse alimentado por nuevas voces y expresiones surgidas de los medios de comunicación, del lenguaje juvenil, etc.

5.4. Diccionarios consultados

Los diccionarios que hemos consultado para elaborar el nuestro han sido:

Casaccia, G. (1851). *Vocabolario genovese-italiano*. Fratelli Pagano.

Recuperado de:

http://www.zeneize.net/media/libbri/pdf/1851_casaccia.pdf

Conde, O. (2011). *Diccionario etimológico del lunfardo*. Taurus.

Dellepiane, A. (1894). *El idioma del delito*. A. Moen.

Recuperado de:

http://www.saij.gob.ar/docs-f/biblioteca_digital/libros/dellepiane-antonio_idioma-delito_1894/dellepiane-antonio_idioma-delito_1894.pdf

Espíndola, A. *Diccionario del lunfardo*. A. Buenos Aires, Planeta, 2003.

Gobello, J. (1953). *Lunfardía*. Argos, Buenos Aires.

Gobello J. (1975). *Diccionario lunfardo*. A. Peña Lillo, Buenos Aires.

Gobello J. (1994). *Nuevo Diccionario Lunfardo*. Corregidor, Buenos Aires.

Gobello, J., Oliveri, M. H. (2006). *Diccionario del habla de Buenos Aires*. Carpe Noctem.

Petracco Sicardi G. et al. (1985-1992). *Vocabolario delle parlate liguri*. Genova: *Consulta Ligure*.

Teruggi, M. E. (1998). *Diccionario de voces lunfardas y rioplatenses*. Alianza Editorial.

Villamayor, L. C. (1969). *El lenguaje del bajo fondo: vocabulario lunfardo*. Editorial Schapire.

6. Aplicación Metodológica en la Investigación

6.1. Introducción

En el subcapítulo 6 analizamos el diseño de la investigación: primero presentamos la tabla de temporalización, luego la población y muestra, posteriormente las variables, independientes y dependientes.

A continuación presentamos los tangos analizados y sus letras. Cada uno aparece con uno o más enlaces para escucharlos y un glosario para traducir argentinismos y términos de lunfardo. En el glosario se evidencian los términos de lunfardo que están en uso hoy en día, precisando, por ejemplo, si lo usan solo personas mayores, mientras que no se evidencian los que ya no están en uso.

Después se presentan los análisis de los datos: primero el de los errores, y después de los aciertos. A continuación presentamos cuatro actividades propuestas a los alumnos y, finalmente, la autoevaluación.

6.2. Diseño de la investigación. Temporalización y Otros Aspectos

El trabajo de investigación fue dividido en su momento en tres partes: contextual, experimental y evaluadora, tal como aparecen en la tabla de abajo.

En la primera parte, contextual, se plantea el proyecto, se proponen los objetivos, se definen las hipótesis y el material que se necesite. Por otra parte, se presenta el marco teórico de la investigación. Se lleva a cabo la encuesta. Se analizan las informaciones obtenidas y se prepara el diseño del programa experimental.

En la parte experimental se realizan las actividades referidas al análisis de las letras de los tangos y la propuesta didáctica.

La última parte, evaluadora, se dedica al análisis de los resultados, a las reflexiones y a las conclusiones.

Temporalización



No secuenciamos una temporalización más detallada porque entendemos que no es preciso, pues al tratarse de un doble estudio, por un lado de búsqueda y análisis de vocablos en letras de canciones, por otro lado, seriación y descripción de los mismos, y por fin elaboración de una unidad didáctica modelo para su aplicación docente, las acciones han ido entrecruzándose a lo largo de todo el proceso, por lo que es complejo trazar una línea de descripción independiente de unas acciones con respecto a las otras.

6.3. Población y Muestra

La población a la que dirigimos nuestro proyecto está formada por 7 personas, 5 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 29 y los 74 años, de diversas

nacionalidades y con conocimientos previos del español. Dadas las características sociales y sanitarias en las que nos encontramos, ha sido imposible encontrar una muestra superior, por lo que el proyecto está dirigido a estas personas, si bien es ampliable a un número mayor si las circunstancias lo permiten.

Perfil de las siete personas:

- 5 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 29 y los 74 años. La media de edad es de 53 años.
- 3 nacionalidades: italiana (4), inglesa (1), estonia (1).
- 6 han recibido educación formal en ELE: 4 de ellos durante al menos 5 años.
- La que resta ha aprendido viajando por América Latina y ha vivido en Argentina durante varios periodos cuantificables en 1 año.

6.4. Variables

En nuestra investigación, hemos definido dos tipos de variables: dependientes e independientes.

6.4.1. Variables independientes.

La variable independiente, también llamada antecedente o casual, es un factor que no depende de otras variables. Entre nuestras variables independientes hemos considerado:

- Edad
- Sexo
- Niveles de conocimiento del español

Consideramos conveniente seleccionar estas variables por los motivos que se exponen a continuación:

- Edad.

La edad de los encuestados está comprendida entre los 27 y los 74 años. La muestra es, por lo tanto, bastante heterogénea. Consideramos que la diferencia de edad no afecta a la investigación sino, por el contrario, enriquece el intercambio entre los estudiantes.

- Sexo.

En algunos estudios del ámbito educativo se observan las diferencias por sexo entre las mujeres y los hombres. Sin embargo, en nuestro grupo de participantes el número de alumnos es de dos hombres, por tanto, creemos que esta variable no afecta al proceso de investigación.

- Tiempo de estudios de español.

Hemos decidido recoger esta información porque el tiempo que los alumnos llevan estudiando español puede influir en su desempeño en las actividades. Se examina, por lo tanto, si hay diferencias y si son significativas, aunque cabe señalar que las diferencias encontradas en esta variable no tienen que significar que los alumnos difieran en cuanto al nivel lingüístico, ya que el tiempo de estudios no siempre corresponde con su competencia lingüística, sino que esta también depende de otros factores como el lugar (un país hispanohablante, una escuela pública, las clases particulares, etc.) o la intensidad de aprendizaje, entre otros.

En nuestro caso, otra variable independiente corresponde a la introducción de las actividades didácticas basadas en el estudio de palabras lunfardas. Como propósito de la investigación pretendemos analizar sus efectos en la competencia comunicativa intercultural y en los distintos aspectos motivacionales y actitudinales. El programa, basado en la escucha de tangos y siguientes actividades, se ha diseñado tomando en cuenta las premisas de constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje intercultural, aprendizaje basado en tareas y el uso de las TIC, todos enmarcados dentro de la metodología AICLE.

6.4.2. Variables dependientes.

La variable dependiente, también llamada consecuente, es la que se predice utilizando otras variables. Esta variable refleja y mide los efectos producidos por la manipulación de la variable independiente. En la presente investigación, con las variables dependientes identificamos dos grupos de factores, el primer grupo abarca las variables de la categoría de la competencia comunicativa intercultural y el segundo, las variables de la categoría motivacional.

Cada uno de los dos grupos de variables se desglosa, a su vez, en conceptos más específicos que son los siguientes:

1. Competencia comunicativa intercultural comprende:

- Competencia gramatical
- Competencia léxica
- Sinónimos
- Verbos
- Lenguaje coloquial
- Competencia intercultural

2. Categoría motivacional comprende:

Tipo de motivación:

- Motivación instrumental
- Motivación integradora
- Motivación intrínseca

Grado de motivación (motivación para aprender español):

- Actitud hacia sí mismo como aprendiente de ELE
- Actitud hacia la cultura hispana en general y, más concretamente, hacia la cultura argentina, el español hablado en Argentina y su música.

6.5. Instrumentos de la Investigación: Cuestionario, Textos de Tango, Diccionario

Además del cuestionario que hemos visto antes, incluimos entre los instrumentos de la investigación los textos de 39 canciones de tango escritos entre 1917 y 2019 que contienen vocabulario lunfardo (menos una) y un diccionario lunfardo que recoge todos estos términos.

6.5.1. Tangos y Letras.

Tangos tradicionales: el tango canción (1917-1956)

Agrupamos bajo el nombre de “Tangos tradicionales” los tangos que van desde 1917 hasta 1956 (o 1963, según algunos estudiosos). De hecho, se suele relacionar la fecha de 1917 con el principio del tango canción con “*Mi noche triste*” de Pascual Contursi, de que hemos hablado en el capítulo II, y la conclusión de este género con la fecha de 1956, con el tango “*La última curda*” de Cátulo Castillo.

Cuando hablamos de *tango canción* nos referimos al tango como género popular que responde a un esquema que, por su estructura externa, tiene tres o cuatro estrofas, un estribillo que a veces se repite. Generalmente el verso es de seis u ocho sílabas.

Por lo que se refiere a las letras, suelen contener el relato de una historia que, a diferencia de los tangos anteriores, incluye los sentimientos y humaniza al protagonista. Se sirve de figuras literarias, metáforas, alegorías, personificaciones, preguntas retóricas, muy a menudo relacionadas con el mundo rioplatense. Por eso, otra característica importante es el lenguaje, cercano al habla corriente y popular, a las expresiones usuales del Río de la Plata. Además de algunas voces gauchescas, utiliza mucho el lunfardo, efecto de la inmigración rioplatense, que le da un tono muy realista.

Los temas

El universo temático del tango es muy variado. Entre los temas más difundidos está el

amor, y más concretamente el sufrimiento causado por el **abandono**, generalmente por parte de la amada. A veces, se mencionan las causas del abandono, por ejemplo **la traición**: él o ella se va con un tercero. Eso puede dar lugar a varias reacciones por parte del abandonado: a veces se aprovecha para hablar en general de la naturaleza femenina, como para dar consejos a los que escuchan.

En general, el dolor por el abandono no da lugar a ningún intento de salir de ese sufrimiento, demostrando que el personaje realmente no quiere escapar al recuerdo ni a la pena.

Otra reacción puede ser la **venganza**, donde el móvil son los sentimientos, el odio, el rencor y una reacción emocional descontrolada, o el **duelo criollo**, que es más una cuestión de honor, relacionado al código de hombría que no permite el engaño. Al duelo se relacionan otros temas como la prisión, consecuencia del duelo (Willenpart, 2001).

Para olvidar las penas de amor, el protagonista puede recurrir a distracciones como el alcohol, el tabaco, el juego.

El **alcohol** solitamente se relaciona al tema del amor y representa un intento para escapar de la tristeza, por ejemplo por un abandono o una traición. A menudo el protagonista se dirige al alcohol como a su aliado y confesor, a veces sustituido por el **tabaco**.

La timba, juego por dinero, es un tema muy transitado por las letras de tango y comprendía las **carreras de caballos** y los naipes. En Buenos Aires se llamaba *turf* a la actividad hípica y la apuesta de dinero en esa actividad. Podemos decir que tango y *turf* nacieron juntos. Muchos tangos fueron dedicados a este tema: algunos son dedicados a famosos jinetes, a caballos ganadores o las ilusiones rotas por un caballo que no ganó. Era frecuente utilizar la carrera de caballos como una metáfora de las situaciones de la vida cotidiana.

Otra pasión recurrente es el **juego de naipes**, al que se refiere el jugador con el

término *carpeta*. Es utilizado para describir costumbres y personajes, a menudo resaltando el valor negativo y a veces tratado como símbolo de experiencia y sabiduría. Otro punto de vista es el aspecto existencial, asociando el juego y la vida, resaltando su fatalismo.

Un tema frecuente es el del **compadrito**, del que hemos hablado en los capítulos precedentes, descendiente del gaucho que había dejado el campo y se había trasladado a la ciudad para encontrar trabajo. Su fama está relacionada a un comportamiento generalmente fanfarrón y cobarde. Por eso, algunos tangos que tratan este tema utilizan un tono irónico.

Un elemento importante de las letras de tango son los **lugares**, tanto en el exterior como la ciudad con sus calles y barrios, como en el interior, lugares públicos como cabaret, prostíbulos, o privados como el *bulín* o el *cotorro*.

Se nombran lugares específicos de la ciudad de Buenos Aires, ciudad que más encarna y se identifica con el tango y que sirven para enmarcar la acción de los personajes o cuartos que creaban el marco idílico de la historia de amor. El barrio, en cambio, se menciona como lugar de nacimiento del protagonista haciendo referencia a la familiaridad del protagonista con el lugar y la añoranza de tiempos pasados.

El **paso del tiempo** es otro tema muy tratado que subraya que las cosas humanas son pasajeras, la fugacidad de la vida y las vueltas de la vida y de la suerte. Este tema está relacionado a la vuelta, en general a un lugar, un barrio, un café, una calle, donde se fue feliz.

Finalmente, mencionamos el **tema existencial y de la crítica social** que se relaciona con la realidad histórica y social de Argentina y refleja los problemas de la decadencia moral, de la pobreza, vividos en varios momentos de la primera mitad del siglo XX. A estos se pueden añadir los tangos que tratan el tema de la **inmigración**, la nostalgia por el país de origen, la tristeza y el drama de su desarraigo.

Las letras de tango quedan como reflejo y testigo de la realidad rioplatense de ese periodo. “El tango es, por lo tanto, un género realista y popular en cuanto a sus temas, en cuanto

a su fondo y a su lenguaje” (Willenpart, 2001, p. 229). Hay más temas tratados en los tangos, por ejemplo, los amigos, la madre, el carnaval, el cabaret, la cárcel, la muerte, entre otros.

La elección de los temas que hemos tomado en consideración en este trabajo se ha basado en la presencia del vocabulario lunfardo en la letra.

Títulos de los Tangos

A.- Tangos tradicionales: el tango canción (1917-1956)

- **MI NOCHE TRISTE**
- **EL BULÍN DE LA CALLE AYACUCHO**
- **EL CIRUJA**
- **UNO Y UNO**
- **BARAJANDO**
- **MALA ENTRAÑA**
- **YIRA, YIRA**
- **VENTARRÓN**
- **CAMBALACHE**
- **LAS CUARENTA**
- **MANDRIA**
- **CARTÓN JUNAO**
- **BIEN PULENTA**
- **UN BAILE A BENEFICIO (La podrida)**
- **AMARROTO**

B.- Tangos de los años 60

Decadencia del tango: años 60

Influencia del rock y de otras corrientes musicales

Astor Piazzolla y Horacio Ferrer, la vanguardia

- **BALADA PARA UN LOCO**

C.- Tangos de los años 70, 80, 90

Los años 70 y 80

- **CUARTETAS PARA UN AHORCADO**

- **SONETO CON BRONCA**

El renacimiento del tango, los años 80

- **A LO MEGATA**

Los años 90

- **HOY POR HOY**

- **PERFIL BAJO**

- **TANGO NEGRO**

- **TOCÁ TANGÓ**

D.- Tangos de los años 2000

La vuelta definitiva del tango

Lazos entre tango clásico y tango actual

Temas del tango actual

- **DÁRSENA SUR**
- **NI OLVIDO NI PERDÓN**
- **EL HIJO DEL DIPUTADO**
- **BUENOS DÍAS BUENOS AIRES**
- **SOY DEL RÍO DE LA PLATA**
- **UN CHABÓN JAILAIFE**
- **LA PESADILLA**
- **EZEIZA**

- **EL YUTA LORENZO**
- **QUEDÉ MANIJA**
- **MI INVOLUCIÓN**
- **LIMPIAVIDRIOS**
- **ME DIJERON**
- **EL CHORRO DE LA ESQUINA**
- **ES IGUAL = SE IGUAL**
- **VUELVE EL TANGO**

Fichas y Letras de los Tangos

MI NOCHE TRISTE

Letra de Pascual Contursi (1888 – 1932)

Música de Samuel Castriota (1885 – 1932)

Grabado en 1917

Con “**Mi noche triste**” nace el tango canción. El autor, Contursi, como hemos visto en el capítulo II, empieza a escribir letras para tangos instrumentales, dando voz por primera vez al inmigrante, a su nostalgia y desarraigo, a sus penas por el abandono o la traición de la mujer.

El protagonista de los tangos del principio del siglo XX, el compadrito presumido, provocador que quiere demostrar su “superioridad a los demás en cuanto al coraje, a la habilidad para el baile, a la fama, al éxito en cuestiones amorosas, al orgullo” (Mertz, 2005, p. 48), deja el paso al nuevo porteño, al hijo de inmigrantes y sus tristezas (Gobello, 2008).

El tango se hace sentimental: la letra empieza con el verso que se hizo famoso “percanta (mujer) que me amuraste (abandonaste)” y en la primera estrofa encontramos ya

todos los elementos del tango canción, la tristeza, la nostalgia, el desengaño, el alcohol para olvidar.

Versión cantada por Carlos Gardel. Guitarras de Aguilar, Barbieri y Riverol (1930)

<https://www.youtube.com/watch?v=KkvahgCYmnQ>

Letra

Percanta que me amuraste
En lo mejor de mi vida,
dejándome el alma herida
y espina en el corazón,
sabiendo que te quería,
que vos eras mi alegría
y mi sueño abrasador,
para mí ya no hay consuelo
y por eso me encurdelo
pa' olvidarme de tu amor.

Cuando voy a mi cotorro
y lo veo desarreglado,
todo triste, abandonado,
me dan ganas de llorar;
me detengo largo rato
campaneando tu retrato
pa' poderme consolar.

De noche, cuando me acuesto

no puedo cerrar la puerta,
porque dejándola abierta
me hago la ilusión que volvés.

Siempre llevo bizcochitos
pa' tomar con matecitos
como si estuvieras vos,
y si vieras la catrera
como se pone Cabrera
cuando no nos ve a los dos.

Ya no hay en el bulín
aquellos lindos frasquitos
adornados con moñitos
todos del mismo color.
El espejo está empañado
y parece que ha llorado
por la ausencia de tu amor.

La guitarra, en el ropero
todavía esta colgada:
nadie en ella canta nada
ni hace sus cuerdas vibrar.
Y la lámpara del cuarto
también tu ausencia ha sentido
porque su luz no ha querido

mi noche triste alumbrar.

Glosario

Los términos que recogeremos en los glosarios que aparecen a continuación son palabras que creemos pueden ser de significados desconocidos para el lector. En ellas se pueden encontrar, en la gran mayoría, palabras lunfardas, pero también algunos argentinismos u otras de significación desconocida.

Percanta: mujer, amante

Amurar: abandonar

Me encurdelo: me emborracho

Cotorro: lugar donde se vive, especialmente donde se duerme

Campanear: dar la alarma, en este caso, mirar, **se usa poco**

Matecito: diminutivo de la infusión rioplatense conocida como mate.

Catrería: cama, generalmente una cama humilde, **se usa poco**

Cabrera: enfadada, **la usa la gente mayor**

Bulín: lugar donde se vive, especialmente donde se duerme

EL BULÍN DE LA CALLE AYACUCHO

Letra de Celedonio Flores (1896 - 1947)

Música de José Servidio (1900 – 1969) / Luis Servidio (1895 – 1961)

Grabado en 1925

El *bulín*, la habitación, se encuentra a menudo en las letras de tango, y, en general, está relacionado con la sexualidad y la independencia. En el caso de este tango, se trata de un cuarto que realmente ha existido, que el autor de la letra, Celedonio Flores, alquilaba y donde se reunía con algunos amigos, también artistas, músicos y cantores. Se reunían los viernes, se

Mariagrazia Panagia

tomaba mate, se charlaba, se jugaba a las cartas. Las reuniones terminaron cuando Flores encontró novia.

Este tango sufrió la censura que comenzó en 1943, cuando la dictadura militar prohibió el lenguaje lunfardo. Estas restricciones duraron hasta los años 50, cuando subió al gobierno Perón.

Versión de la Orquesta de Anibal Troilo, cantor Francisco Fiorentino (1941)

<https://www.youtube.com/watch?v=hXFd6a4xGXM>

Versión de la Orquesta de Anibal Troilo, cantor el Polaco Goyeneche (1971)

<https://www.youtube.com/watch?v=SnxYy3WmJi4>

Letra

El bulín de la calle Ayacucho

Que en mis tiempos de rana alquilaba,

El bulín que la barra buscaba

Pa' caer por la noche a timbear.

El bulín donde tantos muchachos

En su racha de vida fulera

Encontraron marroco y catrera

Rechiflado parece llorar.

El primus no me fallaba

Con su carga de aguardiente

Y habiendo agua caliente

El mate era allí señor.

No faltaba la guitarra

Bien encordada y lustrosa

Ni el bacán de voz gangosa
Con berretín de cantor
El bulín de la calle Ayacucho
Ha quedado mistongo y fulero:
Ya no se oye el cantor milonguero,
Engrupido, su musa entonar.
Y en el primus no bulle la pava
Que a la barra contenta reunía
Y el bacán de la rante alegría
Está seco de tanto llorar.

Cada cosa era un recuerdo
Que la vida me amargaba:
Por eso me la pasaba
Fulero, rante y tristón.

Los muchachos se cortaron
Al verme tan afligido
Y yo me quedé en el nido
Empollando mi aflicción.

Cotorrito mistongo, tirado
En el fondo de aquel conventillo,
Sin alfombras, sin lujo y sin brillo,
Cuántos días felices pasé,

al calor del querer de una piba
que fue mía, mimosa y sincera...
¡Y una noche de invierno, fulera,
hasta el cielo de un vuelo se fue!

Glosario

Bulin: habitación, **no se usa, pero se entiende**

Rana: astuto, listo

Barra: amigos comunes, **se usa poco**

Timbear: jugar, **en uso**

Fulero: embustero, **en uso con el significado de feo**

Marroco: pan

Catrería: cama, **se usa poco**

Rechiflado: loco, **se usa poco**

Primus: marca muy popular de calentador de kerosene

Bacán: persona adinerada, **lo usan las personas mayores**

Berretín: capricho, **en uso**

Mistongo: pobre, humilde

Fulero: mísero

Engrupido: engreído, **en uso**

Rante: forma aferética de *atorrante*, divertido, simpático

Cotorrito: pequeño cotorro, habitación

Conventillo: nombre que se le dio a las casonas viejas de muchas habitaciones que se alquilaban a partir de mediados de 1800

Piba: chica, joven, **en uso**

EL CIRUJA

Letra de Alfredo Marino (1904 - 1973)

Música de Ernesto de la Cruz (1898 – 1985)

Grabado en 1927

El ciruja es uno de los tangos más ricos de palabras lunfardas y simboliza magistralmente el buen uso poético del lunfardo, trasladado al tango. El autor de la letra, Alfredo Marino, guitarrista y cantor, se improvisó letrista como consecuencia de una apuesta acerca del empleo del lunfardo en las letras de tango, escribiendo así un clásico que sigue perdurando. El tango, musicalizado por Ernesto de la Cruz, bandoneonista, alcanzó tanto éxito desde el principio que sorprendió a los mismos autores. Considerado el tango lunfardesco por excelencia, junto a *Uno y uno*, debe su fortuna no tanto a la historia que narra, que es una historia habitual, sino a la pureza de su estilo, la expresividad de las imágenes y a la limpieza de los versos.

El protagonista se describe como “*hábil para el tajo*”, experto de navaja, y de ahí el apodo de ciruja, apócope de cirujano. La mirada esquiva y la expresión hosca pintan al hombre que acaba de salir de la cárcel. Se va acercando al que fue su humilde hogar, y presiente que no va a encontrar nada de su pasado. Evoca la época en que jugaba a los naipes, iba al hipódromo y hacía el amor con una mujer que le sacaba dinero por ello. Todo el dinero que conseguía con sus delitos y vicios se lo llevaba a la mujer de la que estaba enamorado. Marino la describe como una chica ostentosa (*un mosaico diquero*), que hurgaba en los restos de la basura, enamorada de un proxeneta (*cafiolo*) que se quedaba con el dinero que le sacaba al protagonista. Un día las circunstancias enfrentaron a los dos hombres, y el protagonista, hábil con el cuchillo, mató al rufián. Cumplida la pena en la cárcel, solo, con la única gratificación de un rayo de sol, evoca con tristeza a la mujer que amaba. El tango culmina con el verso muy expresivo “campaneando un cacho ‘e sol en la vedera”, imagen del protagonista que se asoma a un poco de sol para calentar su cuerpo envejecido.

Gobello escribe que *El ciruja*, junto con *La Gayola* y *Barajando* son los últimos tango *malandras* y que “en la última estrofa Marino logra el verso más perfecto que haya enriquecido jamás la literatura tanguística, *campaneando un cacho ‘e sol en la vedera....* La miseria física, la desmoralización, no han logrado nunca expresarse de modo tan elocuente”. (Gobello, 1972, p. 124).

Horacio Salas (1986) considera *El ciruja* la cumbre de los tangos lunfardos y que los versos condensan una historia desoladora, un camino sin esperanzas.

En 1943 una campaña del gobierno militar obligó a suprimir el lenguaje lunfardo, así como cualquier referencia a la embriaguez o expresión considerada inmoral. El autor, Marino, tuvo que reescribir la letra con modificaciones que tergiversan totalmente el sentido original.

Versión de la Orquesta de Carlos Figari, cantor Edmundo Rivero (1956)

<https://www.youtube.com/watch?v=L4NdhPn8kvk>

Versión de la Orquesta Alfredo De Angelis, cantor Julio Martel (1949)

<https://www.youtube.com/watch?v=auyqAgouOdI>

Versión de la Orquesta Carlos Di Sarli, instrumental (1951)

<https://www.youtube.com/watch?v=SZR0Q-lz0pw>

Letra

Como con bronca, y junando

De rabo de ojo a un costado,

Sus pasos ha encaminado

Derecho pa'l arrabal.

Lo lleva el presentimiento

De que en aquel potrerito

No existe ya el bulincito

Que fue su único ideal.

Recordaba aquella horas de garufa
Cuando minga de laburo se pasaba,
Meta y ponga, al codillo escolaseaba
Y en los burros se ligaba un metejón.

Cuando no era tan junado por los tiras,
La lanceaba sin temer el manyamiento
Una mina le shacaba todo el vento
Y jugó con su pasión.

Era un mosaico diquero
Que yugaba de quemera
Hija de una curandera
Mechera de profesión

Pero vivía engrupida
De un cafiolo vidalita
Y le pasaba la guita
Que le shacaba al matón

Frente a frente dando muestra de coraje
Los dos guapos se trenzaron en el bajo
Y el ciruja que era listo para el tajo,
Al cafiolo le cobró caro su amor.

Hoy ya libre 'e la gayola y sin la mina,
Campaneando un cacho 'e sol en la vereda,
Piensa un rato en el amor de la quemera
Y solloza en su dolor.

Glosario

Ciruja: apodo referido al protagonista, experto de navaja, **hoy en uso con el sentido de una persona que anda juntando basura para luego venderla**

Junar: mirar, **en uso**

Bulín: habitación, cuarto.

Garufa: diversión

Minga: nada, **en uso**

Laburo: trabajo, **en uso**

Punguia: robo que se practica en el bolsillo de la víctima

Codillo: Juego de naipes

Escolasear: jugar por dinero, **en uso**

Burro: caballo de carrera, **en uso**

Metejón: deuda muy grande, **en uso con el significado de enamoramiento**

Junado: conocido, **en uso**

Tira: policía de investigaciones, **en uso**

Lancear: robar, tirar la lanza, o sea, introducir los dedos en el bolsillo de la víctima.

Manyamiento: procedimiento que realizaba la policía para identificar a los delincuentes. Se denominaba reconocimiento policial y consistía en hacer desfilar en el patio del Departamento de Policía a ladrones conocidos para que los policías que estaban presentes los reconocieran en futuro.

Mina: mujer, **en uso**

Solfear: hurtar

Vento: dinero, **en uso**

Mosaico: moza, chica

Diquero: ostentoso, presumido, que pretende seducir con falsas apariencias

Yugar: trabajar, **en uso**

Quemera: mujer que recoge desechos en la quema de basura o para, luego, venderlos.

Mechera: ladrona de tiendas, **en uso**

Engrupida: engañada

Cafiolo: rufián, **se usa poco**

Vidalita: joven atractivo, ocioso, de vida fácil, proxeneta

Guita: dinero, **en uso**

Shacar: robar

Matón: pendenciero

Guapo: hombre pendenciero y perdonavidas

Trenzarse: entrar en contienda, **en uso**

Gayola: cárcel, **en uso**

Campanear: contemplar

UNO Y UNO

Letra de Lorenzo Traverso (1897 – 1952)

Música de Julio Pollero (1898 – 1960)

Grabado en 1928

Junto a *El ciruja*, se considera el tango lunfardesco por excelencia. El compositor, Lorenzo Traverso, fue durante muchos años, empresario del Teatro Soleil, y siempre había

Mariagrazia Panagia

tenido miras de escribir obras para poder representarlas en ese teatro, pero sin tener mucha suerte. Consiguió solamente un éxito con el tango *Uno y uno*, que trata uno de los temas más transitados por las letras de tango: las carreras de caballos.

En las carreras de caballos, la apuesta mínima era un boleto a ganador y otro a placé (colocado) y era propio de tacaños o de jugadores caídos en desgracia como el protagonista de este tango, cuya decadencia económica contrasta con las apuestas de cincuenta boletos a ganador que hacía en épocas mejores. Peor que apostar uno y uno era apostar medio y medio, y, por supuesto, también a esta variante se le dedicó un tango, *Medio y medio* de M.C. Calatayud.

Versión de la Orquesta Típica Francini – Pontiers, cantor Raúl Berón (1947)

<https://www.youtube.com/watch?v=fWB7SbU8Ghg>

Letra

Hace rato que te juno

Que sos un gil a la gurda,

Pretencioso cuando curda,

Engrupido y charlatán.

Se te dio vuelta la taba,

Hoy andás hecho un andrajo;

Has descendido tan bajo

Que ni bolilla te dan.

Qué quedó de aquel jailefe

Que en el juego del amor

Decía siempre: “Mucha efe

Me tengo pa’ tayador”?

¿Dónde están aquellos briyos

y de vento aquel pacoy,
que diqueabas, poligriyo,
con las minas del convoy?

Y esos jetras tan costosos,
Funyi y tarros de un color,
Que de puro espamentoso
Los tenías al por mayor
Y esas grelas que engrupido
Te tenían con su amor
¿No manyás que vos has sido
un mishé de lo mejor.
Se acabaron esos saques
De cincuenta ganadores;
Ya no hay tarros de colores
Ni almuerzos en el Julien.
Ya no hay paddock en las carreras,
Y hoy, si no te ve ninguno,
Te acoplás con uno y uno...
¡Qué distinto era tu tren!

Glosario

Junar: mirar, conocer, **en uso**

Gil: estúpido, **en uso**

A la gurda: a lo grande

Curda: borracho, **en uso**

Engrupido: envanecido, pagado de si mismo, **en uso**

Se te dio vuelta la taba: se ha invertido la situación

Andrajo: prenda de vestir vieja, rota y sucia. Fig. vagabundo

Dar bola: argentinismo, hacer caso

Jailefe: individuo de alta sociedad, del inglés "high life"

Efe: fe, vesre

Tayador: banquero en el juego de dados, naipes o ruleta, el

Briyos: anillos con piedras preciosas

Vento: dinero, **se usa poco**

Pacoy: paquete

Diquear: engañar con falsas apariencias, ostentar

Poligriyo: hombre pobre y despreciable, **se usa muy poco, personas mayores**

Convoy: por juego paranomástico, conventillo

Jetra: traje, vesre, **en uso**

Funyi: sombrero

Tarros: zapatos

Espamentoso: ostentoso, **lo usan las personas mayores**

Grela: mujer joven, **en uso con el significado de suciedad**

Manyar: entender, **se usa poco**

Mishé: tonto, hombre maduro que paga el favor de las mujeres

Saques de cincuenta ganadores: apuesta de 50 billetes a ganador

Julien: Distinguido restaurante del centro

Paddock: tribuna oficial en el hipódromo

Te acoplás con uno y uno: jugar un billete ganador y uno a placé

BARAJANDO

Letra de Eduardo Escariz Méndez (1888 – 1957)

Música de Nicolás Vaccaro (1899 – 1975)

Grabado en 1929

Otra temática recurrente en las letras de tango es la del juego de naipes, asociado a la falta de trabajo y, sobre todo, referido a las apuestas de dinero, especialmente en los tangos de las primeras décadas del siglo XX, lo cual demuestra que evidentemente era un hábito social bastante frecuente.

En este tango abundan los paralelismos entre la vida y los naipes: se cuenta la historia de un hombre que, utilizando su apariencia de *galaico* almacenero, honesto y trabajador, suele engañar a los tontos con varias trampas, con el fin de hacerse la pesca del día. Su suerte se interrumpe cuando se enamora perdidamente de una chica que de juego sabe más que él. Aunque él sea hábil para el juego y para las trampas, le puede engañar una mujer mentirosa. Así, el protagonista termina con la metáfora final, utilizando otra vez un léxico vinculado al juego, filosofando que en el naipe de la vida, cuando *cartas son mujeres*, no es suficiente tener sujetas las cartas mejores, si la chica no es sincera.

El autor de la letra, Eduardo Méndez, fue un poeta cuya experiencia en la vida se refleja en sus composiciones, de hecho llevó una vida irregular y eso le permitió adquirir la experiencia necesaria para escribir tangos como éste: pasó mucho tiempo en locales de juego, en los últimos tiempos vendió libros en las famosas bouquinerías del Cabildo y terminó sus días en un hospital psiquiátrico.

Versión de la Orquesta de Juan D' Arienzo, cantor: Alberto Echagüe (1948)

<https://www.youtube.com/watch?v=UUpjaGcYHn4>

Letra

Con las cartas de la vida

Por mitad bien marquilladas
Como guillan los malandros
Carpeteros de cartel,
Mi experiencia timbalera
y las treinta bien fajadas,
me largué por esos barrios
a encarnar el espinel.

Ayudado por mi cara
de galaico almacenero
Trabajándose a una sierva
de una familia de bien
Y mi anillo de ojalata
con espejo vichadero
Me he fritado a muchos vivos
como ranas al sartén.

Pero, en cambio, una minona
Que me tuvo rechiflado
Y por quien hasta de espaldas
Con el lomo caminé,
Me enceró con un jueguito
Tan al lustre preparado
Que hasta el pelo de las manos
De cabrero me arranqué.

Mientras yo tiraba siempre
Con la mula bien cinchada
Ella en juego con un coso
Mayorengo y gran bacán
Se tomaba “El conte Rosso”
Propiamente acomodada,
Y en la lona de los giles
Me tiró en el cuarto round.

Me la dieron como a un zonzo,
Pegadita con saliva,
Mas mi cancha no la pierdo
Por mal juego que se dé.
Y si he quedado arañando
Como un gato panza arriba
Me consuelo embolsicando
La experiencia que gané.
En el naipe de la vida
Cuando cartas son mujeres,
Aunque lleven bien fajadas
Pa'l amor las 33,
es inútil que se prendan al querer con alfileres,
si la mina no es de un paño,
derechita y sin revés.

Glosario

Marquilladas: marcadas

Guillar: cosechar, obtener ganancias, engañar

Carpetero: jugador de naipes

Timbalero: timbero, relativo a la timba, es decir, al juego

Encarnar el espinel: alude a la acción de colocar el sebo en el anzuelo

Galaico: gallego, español, se trata de un *hapax*, se encuentra documentada solo en este texto

Espejo vichadero: Anillo con un espejo usado por ciertos tahúres para observar los naipes de los contrarios

Minona: muchacha

Rechiflado: Enamorado, enloquecido, **se usa muy poco**

Con la mula bien cichada: engaño que se hace con naipes marcados

Coso: un tipo, un sujeto, **lo usan poco las personas mayores**

Mayorengo: oficial de policía, hombre de importancia

Bacán: persona acaudalada, **la usan las personas mayores**

Conte Rosso: nombre de un buque italiano que hacía viajes entre Argentina y Europa

Lona de los giles: metáfora pugilística que se refiere a la lona que cubre el ring.

Gil: estúpido, **en uso**

Cancha: habilidad, experiencia, **en uso**

Fajadas: sujetas, amarradas

Las 33: alude al puntaje de truco, juego de cartas popular en Sudamérica. El 6 y el 7 del mismo palo otorgan el puntaje máximo para el envido y, con el bonus de 20 puntos, se alcanza 33. **En uso**

MALA ENTRAÑA

Letra de Celedonio Flores (1896 – 1947)

Música de Enrique Maciel (1897 – 1962)

Grabado en 1927

Mala entraña, escrito por Celedonio Esteban Flores, poeta y letrista de gran popularidad, con música de Enrique Maciel, fue estrenado por Gardel en 1927, acompañado de las guitarras de Ricardo y Barbieri.

En 1926 Enrique Maciel, con el deseo de lograr un éxito, le pidió a Carlos Gardel que grabara uno de sus tangos, *Señor*, y él le contestó que lo haría, a cambio de un favor, que le pusiese música a un poema de Celedonio Flores. Así nació *Mala entraña*.

Celedonio Flores había nacido en Buenos Aires, y pasó su infancia y adolescencia en el barrio de Villa Crespo, donde convivían criollos e inmigrantes procedentes de países diferentes. Este ambiente en el que se fundían varias culturas, debió de ser una gran fuente de inspiración para cuando se convirtió en poeta y letrista a los 20 años. Para sus personajes, utilizó mucho el lunfardo. De hábitos bohemios, fue también boxeador.

Como en la mayoría de los protagonistas de los textos de Flores, el poema pinta, en este caso con pinceladas de humor, a uno de los personajes de barrio característicos del universo tanguero de Flores: un “*compadrito*” con delirios de grandeza que viste bien, frecuenta el hipódromo y el verde paño de las mesas de juego entreverando centro y arrabal con vanas aspiraciones. El personaje queda descrito hasta en los detalles ya en la primera estrofa.

En la segunda estrofa el contraste entre la calle Florida, que simboliza el centro, elegante y discreto, y el arrabal, grosero y popular, representa toda una leyenda del tango y su literatura.

En la tercera estrofa aparece la timba, como sinónimo de hombría, un mito fuerte en el tango, presente muy a menudo. Aquí notamos un rasgo del personaje, su sangre fría, su aire

Mariagrazia Panagia

indiferente, impassible: incluso cuando aparece la madre, figura presente en muchos tangos, él mantiene su expresión helada, indiferente. El protagonista se presenta, por lo tanto, como un duro, que ni siquiera la muerte de la madre lo conmueve, aunque se podría imaginar que sí, sufre, pero no quiere demostrarlo para no expresar su debilidad en público. De todas formas es una novedad la distancia que mantiene el protagonista frente a la figura de la viejecita, clásico lugar común del universo tanguero.

Este personaje no es un ganador, ni es un fracasado, aparece más como un desesperado, un lobo solitario, que esconde su angustia detrás de la máscara de su *mala entraña*.

Versión de la Orquesta de Alfredo Gobbi, cantor Héctor Coral (1950)

<https://www.youtube.com/watch?v=zKUh45E73W0>

Letra

Te criaste entre malevos,
Malandrines y matones,
Entre gente de avería
Desarrollaste tu acción;
por tu estampa en el suburbio
florecieron los balcones
y lograste la conquista
de sensibles corazones
con tu prestigio sentado
de buen mozo y de varón.

Mezcla rara de magnate

Nacido entre el sabalaje,

vos sos la calle Florida
que se vino al arrabal.
¡Compadrito de mi barrio
que solo cambió de traje!
Siempre pienso, si te veo
Tirándote a personaje,
Que sos un mixto jaulero
Con berretín de zorzal.

Malandrín de la carpeta
Te timbeaste de un biabazo
El caudal con que tu vieja
Pudo vivir todo un mes,
Impasible ante las fichas,
En las noches de escolaso
O en el circo de Palermo
Cuando a taco y a lonjazo
Te perdés por un pescuezo
La moneda que tenés.

Y por eso entre el chusmaje
Hoy te vas indiferente,
Insensible a los halagos
De la vida y al sufrir,
Se murió tu pobre madre,

Y en el mármol de tu frente
Ni una sombra, ni una arruga
Que deschavara elocuente,
Que tu vieja no fue un perro,
Y que vos sabés sentir...

Pero al fin todo se acaba
En esta vida rastrera
Y se arruga el más derecho
Si lo tiran a doblar;
vos, que sos más estirado
que tejido de fiamblera,
Quiera Dios que no te cache
La mala racha fulera,
que si no, como un alambre,
te voy a ver arrollar.

Glosario

Malevo: guapo provocador

Gente de avería: gente de mal vivir

Sabalaje: colectividad de pobres y marginados

Compadrito: tipo popular, jactancioso, provocativo, pendenciero.

Mixto jaulero: pajarito que suele cazarse mediante pequeña jaula

Berretín: fantasía, manía, **en uso**

Carpeta: mesa de juego

Timbear: apostar, jugar por dinero, **en uso**

Biabazo: golpe, saque

Escolaso: juego por dinero, **en uso**

El circo de Palermo: el hipódromo de Palermo

Deschavara: pusiera en evidencia

Arrugarse: amedrentarse, **en uso sin reflexivo**

Cachar: asir, tomar, **se usa poco**

Fulera: fea, pobre, **en uso con el sentido de feo**

YIRA, YIRA

Letra y música de Enrique Santos Discépolo (1901- 1951)

Grabado en 1929

Ha sido uno de los tangos más veces grabados, no solo por orquestas y cantantes del género, sino en otros estilos y momentos y se ha consolidado como un canto de protesta, una crítica que puede ser adaptada a cualquier época porque no es ante un gobierno o un estado, sino frente al mundo entero y a su indiferencia (Zurita, 2016). En el cortometraje el cantante, Gardel, y el autor conversan sobre la canción, explicando lo que sería el tema: el desconsuelo y la mirada pesimista de la realidad, un tema novedoso, en aquel entonces, en la canción porteña.

Como refiere Galasso (1985, p. 29) el mismo autor, Enrique Santos Discépolo, explica cómo nació este tango:

“Yira, Yira” surgió, tal vez, como el más espontáneo, el más mío de los tangos [...] porque está inspirado en un momento de mi vida. Venía yo en 1927 de una gira en la que nos había ido muy mal. Y después de trabajos, fatigas, luchas y contratiempos regresaba a Buenos Aires sin un centavo. Me fui a vivir con mi hermano Armando a

una casita de la calle Laguna. Allí surgió “Yira,Yira” en medio de las dificultades diarias, del trabajo amargo, de la injusticia, del esfuerzo que no rinde, de la sensación que se nublan todos los horizontes, de que están cerrados todos los caminos. Pero en aquel momento el tango no salió. No se produce en medio de un gran dolor, sino con el recuerdo de ese dolor”.

Es un tango prácticamente escrito en lunfardo. José Gobello (2003) explica que el título viene del italiano *girare*: callejear, andar vagando de calle en calle. Sergio Pujol (2010) observa que el *flaneur* de Discépolo no mira la ciudad con nostalgia, ni la idealiza, no busca lo romántico de la ciudad, sino que ve en ella una jungla, un caos sin esperanza. Aunque el uso del lunfardo lo sitúa en la ciudad de Buenos Aires, la ciudad podría ser cualquier otra, el lamento de Discépolo es universal.

Sus imágenes poéticas son potentes, así como los recursos retóricos que utiliza. Por ejemplo, la *prosopopeya* o *animización* con que describe el mundo *sordo, mudo e indiferente*.

En el estribillo, que canta *todo es mentira y nada es amor*, Discépolo contrasta el *nada* con el *todo* de la frase anterior, como si las dos frases dijeran lo mismo de distinta manera, la primera afirmativa, afirmando la mentira y la otra negando el amor. Las dos son igual de pesimistas y funcionan muy bien juntas, como una falsa contradicción dado que están reafirmando la misma idea.

En la tercera estrofa hay una queja bien directa, utiliza verbos como *quebrar* y *morder*, imágenes táctiles como si se tratara de una fiera. En la siguiente encontramos la imagen, probablemente más fuerte de toda la canción: podemos imaginar al personaje, que es la suma de todos los pobres tipos del mundo, tocando los timbres que quedan mudos, como el mundo. En la letra, las pilas no se gastan, sino *se secan*, vocablo mucho más potente que gastar. Además en Argentina se le dice *seco* a quien no tiene un peso, o un *mango*, seco como

un río que se ha secado o como la *yerba de ayer, secándose al sol*.

Lo mismo que a mí, dice Discépolo, creando un vínculo con quien escucha, no se pone en un plan de superioridad, sino de igualdad. Hasta el final sigue con imágenes concretas, buscando un pecho fraterno para morir abrazado o describiendo los futuros herederos que ya se están probando la ropa que les va a dejar.

Versión cantada por Carlos Gardel en el cortometraje “*Yira, yira*” de Eduardo Morera de 1930. Está considerada como una de las primeras películas del cine sonoro latinoamericano y es particularmente interesante por la aparición misma de Discépolo, que mantiene con Gardel un diálogo previo a la canción.

<https://www.youtube.com/watch?v=OLt9gUkY9Y>

Versión de la Orquesta Francisco Canaro, cantor: Alberto Arenas

https://www.youtube.com/watch?v=v-Zb_fRIAVo

Letra

Cuando la suerte qu'es grela,

Fayando y fayando

Te largue parao

Cuando estés bien en la vía,

Sin rumbo, desesperao...

Cuando no tengas ni fe

Ni yerba de ayer

Secándose al sol

Cuando rajés los tamangos

Buscando ese mango

Que te haga morfar...

La indiferencia del mundo

Que es sordo y es mudo

Recién sentirás.

Verás que todo es mentira,

Verás que nada es amor

que al mundo nada le importa

Yira... Yira...

Aunque te quiebre la vida

Aunque te muerda un dolor

No esperes nunca una ayuda,

Ni una mano, ni un favor.

Cuando estén secas las pilas

De todos los timbres

Que vos apretás,

Buscando un pecho fraterno

Para morir abrazao

Cuando te dejen tirao

Después de cinchar

Lo mismo que a mí

Cuando manyés que a tu lado

Se prueban la ropa que vas a dejar

Te acordarás de este otario

Que un día, cansado,

Se puso a ladrar.

Glosario

Yirar: andar vagando de calle en calle, **en uso**

Grela: mujer, en este caso se refiere a voluble, **en uso con el significado de suciedad**

Fayar: equivocarse, fracasar, **en uso**

Estar en la vía: estar arruinado, **en uso**

Yerba: hace alusión al reciclaje de la yerba mate ya usada, para preparar una nueva bebida

Rajar los tamangos: vuelve el concepto de caminar. Rajar los tamangos es la forma coloquial de decir “romper los zapatos”, imagen que nos remite al pobre desempleado que camina por la calle para buscar trabajo

Mangos: pesos, **en uso**

Morfar: comer, **en uso**

Estar secas las pilas

Cinchar: llevar con esfuerzo algo

Manyar: entender, **en uso**

Otario: estúpido

VENTARRÓN

Letra de José Horacio Staffolani (1898 – 1968)

Música de Pedro Maffia (1899 – 1967)

Grabado en 1933

Ventarrón es el apodo de un delincuente que vive en el barrio de Pompeya de Buenos Aires a principios de la década de 1900. Entre los compadritos es el número uno, el más inteligente, atrevido, valiente y famoso de la ciudad. Todo el mundo lo aclama por sus azañas e incluso en el tango es el mejor de todos, no tiene rivales y las mujeres caen a sus pies.

Pese a todo, decide marcharse de Buenos Aires para seguir su destino. Después de mucho tiempo Ventarrón regresa, pero ya no es el mismo. No sabemos qué le pasó, pero está triste, enfermo y tiene el alma sin vida. A estas alturas, ya solo puede despertar la compasión de quienes le rodean. La gloria de Ventarrón, al son de un tango, solo queda un melancólico recuerdo.

Pedro Maffia, que musicalizó el tango, además de excelente compositor, fue también destacado bandoneonista y durante décadas docente de bandoneón. De él se dice que en su manera de tocar, encontró sonidos que nadie había descubierto antes.

La primera versión es cantada por Alberto Gómez, cantor de voz potente y refinada con registro de tenor. Entre los grandes solistas, fue muy popular en los años 30 y 40 y fue el cantor preferido de Enrique Santos Discépolo. La segunda versión es cantada por Adriana Varela, una de las principales cantantes contemporáneas argentinas que, en 1986, dejó sus estudios de psicoanálisis y lingüística para dedicarse al tango.

Versión de la Orquesta Típica Victor, cantor Alberto Gómez (1933)

<https://www.youtube.com/watch?v=JWK5C8jppig>

Versión cantada por Adriana Varela Tango en vivo, Discos Melopea, 1997

<https://www.youtube.com/watch?v=r0prnNyg9kc>

Letra

Por tu fama, por tu estampa,

Sos el malevo mentado del hampa

Sos el más taura entre todos los tauras,

Sos el mismo ventarrón.

¿Quién te iguala por tu rango

en las canyengues quebradas del tango?

¿Y en las conquistas de los corazones,

Si se da la ocasión?

Entre el malevaje

Ventarrón a vos te llaman...

Ventarrón, por tu coraje,

Por tus hazañas todos te aclaman...

A pesar de todo,

Ventarrón dejó Pompeya

Y se fue atrás de la estrella

Que su destino le señaló.

Muchos años han pasado

Y sus guapezas y sus berretines

Los fue dejando por los cafetines

Como un castigo de Dios.

Solo y triste, casi enfermo,

Con sus derrotas

Mordiéndole el alma,

Volvió el malevo buscando su fama

Que otro ya conquistó.

Ya no sos el mismo

Ventarrón de aquellos tiempos

Sos cartón para el amigo
Y para el maula un pobre cristo.

Y al sentir un tango
Compadrón y retobado
Recordás aquel pasado,
Las glorias guapas de...Ventarrón

Glosario

Ventarrón: racha de viento muy fuerte y devastadora

Malevo: pendenciero

Taura: valiente

Canyengue: manera especial de bailar e interpretar el tango

Quebrada: quiebro de la cintura

Malevaje: colectividad de los malevos, es decir, de los valentones y provocadores

Pompeya: barrio de Buenos Aires

Guapeza: condición, calidad de guapo, coraje

Berretín: capricho, manía, **en uso**

Cafetín: café frecuentado por gente de vida dudosa

Cartón: ingenuo

Maula: despreciable, cobarde

Compadrón: altivo, jactancioso

Retobado: rebelde, **en uso**

CAMBALACHE

Letra y música de Enrique Santos Discépolo (1901 – 1951)

Grabado en 1934

A pesar de la resistencia de su hermano Armando, gran dramaturgo, que había velado por su educación, Enrique Santos Discépolo decidió convertirse en un autor de canciones populares, un autor de tangos. Y todos sus tangos presentan una unidad perfecta de letra y música, gracias a su agudo sentido del ritmo y de la progresión dramática que había aprendido de su hermano y de su misma experiencia como autor teatral.

Cambalache es, probablemente, el tango más emblemático de Enrique Santos Discépolo, el que más expresa su filosofía pesimista y cuya letra, después de tantos años, sigue siendo muy actual. A partir de 1943, el gobierno militar empezó una campaña que impuso una fuerte censura que incluyó *Cambalache* y prohibió su difusión radiofónica por su lenguaje lunfardo y sus expresiones consideradas negativas para el país.

Versión cantada por Joan Manuel Serrat, del Álbum “En directo”, 1983

<https://www.youtube.com/watch?v=3HUoZsuNkKY>

Letra

Que el mundo fue y será una porquería

Ya lo sé...

(¡En el quinientos seis

Y en el dos mil también!)

Que siempre ha habido chorros,

maquiavelos y estafaos,

contentos y amargaos,

valores y dublé...

Pero que el siglo veinte

Es un despliegue
De maldá insolente,
ya no hay quien lo niegue.
Vivimos revolcaos
En un merengue
Y en un mismo lodo
Todos manoseaos...

¡Hoy resulta que es lo mismo
Ser derecho que traidor!...
¡Ignorante, sabio o chorro,
generoso o estafador!
¡Todo es igual!
¡Nada es mejor!
¡Lo mismo un burro
que un gran profesor!
No hay aplazaos
Ni escalofón,
los inmorales
nos han igualao.
Si uno vive en la impostura
Y otro roba en su ambición,
¡da lo mismo que sea cura,
colchonero, rey de bastos,
caradura o polizón!...

¡Qué falta de respeto, que atropello
a la razón!
¡Cualquiera es un señor;
Cualquiera es un ladrón!
Mezclao con Stravisky va Don Bosco
Y “La Mignon”,
Don Chicho y Napoleón,
Carnera y San Martín...
Igual que en la vidriera
Irrespetuosa
De los cambalaches
Se ha mezclao la vida,
y herida por un sable
sin remaches
ves llorar la Biblia
contra un calefón...

¡Siglo veinte, cambalache
Problemático y febril!...
¡El que no llora no mama
Y el que no afana es un gil!
¡Dale no más!
¡Dale que va!
¡Que allá en el horno nos vamos a encontrar!
¡No pienses más,

sentate a un lao,
que a nadie importa si naciste honrao!
Es lo mismo el que labura
Noche y día como un buey,
que el que vive de los otros,
que el que mata, que el que cura
o esta fuera de la ley...

Glosario

Chorro: ladrón, **en uso**

Maquiavelo: persona lista y calculadora

Dublé: imitación

Merengue: desorden, lío, **en uso**

Alexander Stavisky: ladrón internacional, muerto en circunstancias misteriosas y conocido por el caso de los bonos de Bayona, donde consiguió defraudar más de 200 millones de francos en perjuicio del Crédit municipal de Bayona

Don Bosco, fundador de la Congregación Salesiana, aquí citado como emblema de la santidad y de una existencia dedicada al altruismo

La Mignon: del francés mignonne, bonita, pero también amante. Aquí con el sentido de mujer mantenida

Don Chicho: apodo de Juan Galiffi, mafioso argentino, preso y procesado en 1932

Primo Carnera: boxeador italiano, campeón mundial de los pesos pesados en 1933

San Martín: general y político argentino que llevó a cabo la lucha por la independencia de Argentina, Chile y Peru

Vidriera: vetrina

Cambalache: lugar de compraventa de segunda mano

Afanar: robar, **en uso**

Gil: tonto, **en uso**

Laburar: trabajar, **en uso**

LAS CUARENTA

Letra Francisco Gorrindo (1908 – 1963)

Música Roberto Grela (1913 – 1992)

Grabado en 1937

El título de ese tango alude a la expresión “*cantar las cuarenta*” del juego de cartas del *tute* y se refiere al momento en el que se revelan las cartas y se declara lo que está en la mano, o sea, a la hora de la verdad. La expresión tuvo la virtud de transformarse en giro habitual del habla popular, extendiéndose, en sentido figurado, a decir la verdad, hablar con firmeza. Se cantan las cuarenta cuando se dice lo que todos callan.

El tango empieza con la descripción de un hombre cansado, que de su vida apenas conserva un resto, un residuo, que el poeta concretiza con la imagen del cigarrillo colgado de los labios, el *pucho de la vida* que aprieta entre los labios. Con su paso lento y la mirada indiferente se presenta como alguien que ha vivido y sufrido mucho. Según Adet (2010) en esos dos versos queda descrito todo un mito masculino con pinceladas muy expresivas: para ser hombre hay una manera de fumar, una manera de caminar y una manera de mirar, la mirada de alguien que ha vivido y sufrido mucho, y por lo tanto adquirido una sabiduría que no se aprende en los libros, sino en la calle. Según él, evocando esa imagen, Humphrey Bogart sería perfecto para interpretar esa escena.

El protagonista llega al barrio y es como si al doblar la esquina, el autor lo captara en ese momento en que da vuelta la página, presentándolo en un nuevo escenario: el de la vuelta

al barrio, uno de los mitos tangueros, en que el hombre, después de haber explorado nuevos horizontes, regresa derrotado o con el alma cansada, cuando ya “ha perdido todos sus sueños, los ideales y los valores por los cuales vivir: el amor, la amistad, la alegría, la justicia. Toda su vida se le presenta como un proceso vano, y ha llegado al punto máximo del descreimiento” (Mina, 2007, p.56).

La parte final deja abierto un interrogante. No sabemos a quién hace referencia en el último verso, si a una mujer, un delincuente, un policía...

Según Adet (2010) es en el mito donde el tango adquiere una poética perdurable, dado que el universo del tango es el universo de los mitos. Desde este punto de vista “Las cuarenta” se transforma en un arquetipo del género.

Por su contenido de denuncia social fue objeto de la censura del gobierno militar que prohibió su transmisión del 43 al 49.

Algunos han visto, en el protagonista de este tango, al mismo Gorrindo, el autor de la letra, cuyo instinto de observación y rebeldía lo derivaron a la poesía donde se expresó con aspereza, hondura y escepticismo. Su nombre alcanzó, en los años 40, rápida y amplia popularidad.

Roberto Grela, el autor de la música, pertenecía al grupo de los músicos que tocaba de oído, de los autodidactas y fue considerado un artista de sensibilidad exquisita y rara capacidad musical

Versión de la Orquesta de Francisco Canaro, cantor Roberto Maida (1937)

<https://www.youtube.com/watch?v=OphhB7nIAM8>

Versión de la Orquesta D'Arienzo, cantor Alberto Echagüe (1969)

<https://www.youtube.com/watch?v=KRb5yzqoAY4>

Versión cantada por Diego el Cigala (2010) Cigala & Tango

<https://www.youtube.com/watch?v=lgRDDRWtU9U>

Letra

Con el pucho de la vida apretado entre los labios,
la mirada turbia y fría, un poco lerdo el andar,
dobló la esquina del barrio y, curda ya de recuerdos,
como volcando un veneno esto se le oyó acusar.

Vieja calle de mi barrio donde he dado el primer paso,
vuelvo a vos, gastado el mazo en inútil barajar,
con una llaga en el pecho, con mi sueño hecho pedazos,
que se rompió en un abrazo que me diera la verdad.

Aprendí todo lo malo, aprendí todo lo bueno,
Sé del beso que se compra, sé del beso que se da,
Del amigo que es amigo siempre y cuando le convenga,
Y sé que con mucha plata uno vale mucho más.

Aprendí que en esta vida hay que llorar si otros lloran
Y si la murga se ríe, uno se debe reír;
No pensar ni equivocado... ¡Para qué, si igual se vive!
¡Y además corres el riesgo que te bauticen gil!

La vez que quise ser bueno en la cara se me rieron;
cuando grité una injusticia, la fuerza me hizo callar;
la expeanza fue mi amante; el desengaño mi amigo...

Toda carta tiene contra ¡y toda contra se da!

Hoy no creo ni en mí mismo... Todo es truco, todo es falso,

Y aquel, el que está más alto es igual a los demás...

Por eso no has de extrañarte si alguna noche, borracho,

Me vieras pasar del brazo con quien no debo pasar.

Glosario

Las cuarenta: de la expresión “cantar las cuarenta” del juego de naipes. En sentido figurado es como querer decirle al mundo lo que se piensa

Pucho: colilla del cigarrillo, **en uso con el significado de cigarrillo**

Curda: borracho, ebrio, **en uso**

Murga: conjunto de músicos improvisados y disfrazados que se presentan en carnaval,
en uso

Gil: tonto, **en uso**

Truco: juego de naipes, **en uso**

MANDRIA

Letra de Juan Miguel Velich (1886 – 1951) y Francisco Brancatti (1890 – 1980)

Música de Juan Carlos Rodríguez (1895 – 1928)

Grabado en 1939

Muchas de las letras de Brancatti para el tango fueron de corte campero. *Mandria* cuenta la historia de un gaucho traicionado por el que creía ser un amigo. Él lo acoge en su rancho, pero el recién llegado seduce a su mujer. El gaucho, entonces, traicionado y deshonorado, desafía al “hombre *mandria*”, o sea inútil, sin valor, a un “duelo criollo”. Era típico de los gauchos resolver así cuestiones de honor: las armas eran el cuchillo en una mano y el poncho, sostenido en el otro brazo, como escudo. En esta historia, sin embargo, el gaucho

retador incluso le da su cuchillo y su poncho al oponente: él luchará con el látigo. Permite al oponente elegir el día y la hora también.

Lo que más lo hace sufrir no es tanto la infidelidad de su mujer como la traición del hombre que él consideraba amigo. Durante el duelo, el gaucho azota los golpes de su látigo sobre el oponente. “Para los golpes, si tienes el coraje”, le dice, pero dándose cuenta que el hombre *mandria* es demasiado cobarde para luchar, lo deja ir: no vale la pena seguir adelante y mancharse de sangre con un mediocre de su suerte. “Ve con ella”, le dice, “y dile que es tarde para que le perdone. En cuanto a mí, ya he redimido mi honor”, rescatando su orgullo.

Jorge Luis Borges que no apreciaba el tango canción iniciado por Gardel por su estereotipo del hombre desesperado y llorando porque abandonado por la mujer fría e insensible a su dolor, encontró en historias como ésta, la verdadera esencia del tango, la esencia popular, hecha de polvo y cuchillo, de coraje y pasión.

La música apremiante, propia de D’Arienzo al que, de hecho, se le apoda “el rey del compás”, da la sensación de una acción rápida y de una lucha real que expresa sentimientos fuertes como el amor traicionado, una amistad rota, el desprecio, la venganza.

Con su estilo, D’Arienzo sedujo a los bailarines, dice Gobello (1997b, s/p), “devolvió el tango a los pies de los bailarines y con ello hizo que el tango volviera a interesar a los jóvenes. El rey del compás se convirtió en el rey de los bailes”.

Versión de Juan D’Arienzo y su Orquesta Típica, cantor Alberto Echagüe (1939)

https://www.youtube.com/watch?v=u0GxYGU_lxA

Versión de Juan D’Arienzo y su Orquesta Típica, cantor Mario Bustos (1957)

<https://www.youtube.com/watch?v=ssH6WXr1bnc>

Letra

Tome mi poncho, no se aflija...

¡Si hasta el cuchillo se lo presto!
Cite, que en la cancha que usted elija
He de dir y en fija
No pondré mal gesto.

Yo con el cabo 'e mi rebenque
Tengo de sobra pa' cobrarme...
Nunca he sido un maula, ¡Se lo juro!
Y en ningún apuro
Me sabré achicar.

Por la mujer,
Créame, no lo busqué...
Fue la acción
Que le viché al varón
Que en mi rancho cobijé...
Es su maldad
La que hoy me hace sufrir:
Pa' matar
O pa' morir
Vine a pelear
Y el hombre ha de cumplir.

Pa' los sotretas de su laya
Tengo güen brazo y estoy listo...

Tome...Abaraje si es de agaya,
Que el varón que taya
Debe estar previsto.
Esta es mi marca y me asujeto.
¡pa' que pelear a un hombre mandria!
Váyase con ella, la cobarde...
Dígale que es tarde
Pero me cobré.

Glosario

Mandria: cobarde, inútil, sin valor

En fija: seguramente, sin duda

Rebenque: Amer. Látigo

Maula: cobarde

Vichar: espiar, mirar

Sotreta: persona perversa

Abarajar: tomar, coger

De agaya: tener valor

Tayar: dominar, imponerse a otro

CARTÓN JUNAO

Letra de Carlos Weiss (1909 – 1966)

Música de Juan D'Arienzo (1900 – 1976) y Héctor Varela (1914 – 1987)

Grabado en 1947

Cartón junao encarna uno de los personajes del mundo tanguero: el *compadrito*,

joven suburbano perteneciente al pueblo bajo, generalmente fanfarrón y vanidoso. Suele ser imitador de las actitudes del *compadre*, el gaucho que había dejado las zonas rurales rioplatenses y se había asentado en la ciudad o en sus arrabales. Pero, mientras el compadre se caracterizaba por su coraje y su mirada, encarnaba la justicia frente a la arbitrariedad de la policía y se comportaba como un hombre de honor y de palabra, el *compadrito*, como denuncia la palabra, es menos en todo. Imita al *compadre*, en su manera de comportarse, pero mal. El compadre se impone, ya solo por su presencia y su conducta lineal, el compadrito llena sus carencias con aires de fanfarrón.

Así, nuestro **Cartón junao** siempre tiene algo de lo que presumir ante los demás, cuenta que es la mano derecha de prestigiosos criminales en formidables robos, que logra explotar mujeres haciéndolas prostitutas, cuenta estafas y atracos en que participa. En fin, es alguien a quien le gusta decirlo en grande y que se da muchos aires, como todos los compadritos. Lo único que no cuenta son las poderosas palizas que recibe de su compañera cuando logra enfurecerla. Lástima que lo cuenta ella y no hace que nuestro protagonista se vea bien.

Incluso, una noche que estaba contando sus heroicas hazañas en la puerta de un bar, ni siquiera se dio cuenta de que en realidad eran unos policías vestidos de civil los que lo escuchaban y quienes lo arrestaron. En resumen, nuestro cartón junao no es un genio pero, en definitiva, es bastante simpático.

Este tango se puede considerar un verdadero monumento al lunfardo: el autor de la letra es Carlos Weiss, nacido en un hogar de inmigrantes rusos en Buenos Aires, que, después de escribir letras convencionales, encontró su estilo personal en versos más lunfardescos, distinguiéndose, según cuentan sus amigos, por su personalidad simpática y agradable, mostrando siempre una sonrisa en sus noches de cabaret y de dados.

La orquesta es la de D'Arienzo, ya reconocible por su compás. Ya desde 1938, de hecho, su orquesta se podía identificar con el compás rápido y juguetón del “dos por

cuatro”.

Versión de la Orquesta Típica de Juan D’Arienzo, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=Obw9JEcbP78>

Letra

Siempre pasa con el pucho sobrador a flor de labio

Con la pinta media shiome que deschava el arrabal

Lleva el lengue hecho galleta, con el funyi arremangado

Y se va ladeando todo con andar acompadrado

Mientras pica en la vereda con el taco militar.

La chamuya de los grilos, de cachimba y empiedrada,

En la cara luce un feite que hoy es vieja cicatriz.

Se da dique que hace poco le fajaron la mancada

Y fue culpa de una nami que de puro rechiflada

Casi ortiba los aprontes que le daba en el bulín.

La va de que es junado, conversa de sotana,

Su vieja ferramenta la tuvo que amurar,

Pregunta por “ el hombre”, respeta la fulana

Y dicen que un caudillo lo pudo acomodar.

La va que fue ladero de puntos remanyados

Y en el refiche lungo del turbio chimentar,

para él no hay un secreto, desde tirar el carro,

pialarse en un choreo o hacer un cuento más.

Tiene pinta bulinera de gavión de rango misho
El yuguiyo lo levanta, casi, casi hasta la nuez,
cuando juna al mayorengo, se las toma “stricho y pico”,
se embalurda con dos cañas, le hace cruz al abanico
y pa’ andar algo piola la jotraba de chofer.

La saluda con ¡dequera! Y si marca es con un ¡quia!
Pero yo que le remanyo su prontuario, bien lo sé
Que no tiene más balurdo que un andar de contramano
Y los tiras, la otra noche, fue por gil que lo apuntaron
Cuando estaba haciendo pinta en la puerta de un café.

Glosario

Cartón junado: sujeto conocido

Pucho: colilla del cigarrillo, **en uso con el significado de cigarrillo**

Sobrador: petulante, **en uso**

Shiome: pobre

Deschavar: poner de manifiesto

Lengue: pañuelo de cuello

Galleta: tipo de nudo que se hace en ese pañuelo

Funyi: sombrero

Arremangado: levantado sobre los ojos

Acompadrado: que imita la actitud de los compadres, altanero

Picar: irse, alejarse de un lugar, **en uso con el significado de correr**

Taco militar: taco militar que empezaron a usar también compadritos porque les gustaba hacer sonar sus pisadas

Chamuya: sonido

Grilo: bolsillo

Casimba: cartera

Empiedrada: piedra preciosa del anillo

Feite: tajo, herida

Darse dique: alardear

Fajar la mancada: frustrar una operación delictiva

Nami: vesre de *mina*, mujer, **se usa poco**

Rechiflada: enfadada, enfurecida

Ortibar: contar, denunciar, **en uso**

Apronte: reto, reproche, paliza

Bulín: habitación, piso donde se vive, **se entiende, pero no se usa**

La va de: se jacta de, **se usa poco**

Junado: conocido, **en uso**

De sotana: en voz baja, para que no oigan otros

Ferramenta: arma

Amurar: abandonar, dejar

“El hombre”: con respeto hacia otro “colega”

Fulana: concubina del compinche

Caudillo: persona de influencia

Ladero: ayudante

Puntos: Individuos, sujetos

Remanyados: delincuentes muy conocidos

Refiche: Habladuría, hablar de los antecedentes de una persona

Lungo: largo, extenso, **se usa poco, entre gente mayor**

Chimentar: chismear, **en uso**

Tirar el carro: Explotar a una mujer

Pialarse en un choreo: unirse a quienes están cometiendo un robo

Cuento: relato engañoso para estafar a alguna víctima, **en uso**

Bulinero: el que vive en un conventillo

Gavión: seductor de mujeres

Rango mishio: categoría pobre

Yuguillo: cuello de la camisa

La nuez: la nuez de Adán

Junar: ver

Mayorengo: comisario de policía

Stricho y pico: hacer mutis por el foro, marcharse de un lugar sin que nadie se percate

Embalurdarse: confundirse

Le hace cruz al abanico: jura que se venga del delator

Abanico: delator

Jotraba: vesre de trabaja, **en uso**

Piola: limpio de antecedentes policiales, **en uso con el significado de interesante**

Dequera: ¡Ten cuidado! ¡Alerta!

Quia: Persona indeterminada, **en uso entre gente mayor**

Remanyo: conozco

Balurdo: antecedentes, **en uso con el significado de problema**

Tiras: agentes de policía, **en uso**

Gil: tonto, **en uso**

Apuntar: descubrir la policía a alguien en un acto delictivo

Hacer pinta: mostrarse, lucirse, pavonearse.

BIEN PULENTA

Letra de Carlos Weiss (1909 – 1966)

Música de Juan D'Arienzo (1900 – 1976) y Héctor Varela (1914 – 1987)

Grabado en 1950

El tango *Bien pulenta* nos habla de un hombre nacido y criado entre la gente del inframundo y de quien ha aprendido a ser él mismo valiente y astuto. Con su carácter reservado, ha conseguido ser respetado por todos, y a pesar de tener que tratar constantemente con tramposos y alborotadores, siempre ha mantenido un comportamiento leal y correcto. Por su integridad moral, tal vez alguien pensó que podría ser un tipo fácil de engañar, pero tuvo que cambiar de opinión. Y la palabra *pulenta* del título se refiere justamente a una persona vigorosa, que tiene gran fuerza, entendida también como fuerza moral.

Compusieron la música Juan D'Arienzo, el director de la orquesta, el “Rey del compás”, y Héctor Varela, su primer bandoneonista y arreglador, durante los diez años que permaneció en su orquesta. El ritmo es, como el mismo D'Arienzo dijo: “Nervioso y vibrante [...] Una orquesta debe tener sobre todo, vida [...] El tango antiguo, el de la Guardia Vieja, tenía ritmo, nervio, fuerza y carácter. La obligación nuestra es procurar que no pierda nada de eso” (1993, s/p).

Versión de Juan D'Arienzo y su Orquesta, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=6Aj6WqkQvuM>

Letra

Estoy hecho en el ambiente de muchachos calaveras,

entre guapos y malandras me hice taura pa' tallar

Me he jugado sin dar pifias en bulines y carpetas,

me enseñaron a ser vivo muchos vivos de verdad.
No me gustan los boliches, que las copas charlan mucho
Y entre tragos se deschava lo que nunca se pensó
Yo conozco tantos hombres que eran vivos y eran duchos
Y en la cruz de cuatro copas se comieron un garrón.

Yo nunca fui shusheta
de pinta y fulería
Y sé lo que es jugarme
la suerte a una baraja
Si tengo un metejón.
Le escapo a ese chamuyo
fulero y confidente
De aquellos que se sienten
Amigos de ocasión.
Yo soy de aquellas horas
que laten dentro el pecho
de minas seguidoras,
De hombres bien derechos
tallando tras cartón.

Siempre sé tener conducta por más contra que me busquen
Aunque muchos se embalurden que soy punto pa' currar.
Ando chivo con la yuta porque tengo mi rebusque
Y me aguanto cualquier copo con las cartas que me dan.

no me gusta avivar giles que después se me hacen contra,
acostumbro escuchar mucho, nunca fui conversador
y aprendí desde purrete que el que nace calavera
no se tuerce con la mala, ni tampoco es batidor.

Glosario

Bien pulenta: de gran calidad, **se entiende pero no se usa**

Guapo: valiente, temerario, **se entiende pero no se usa**

Malandra: delincuente, **lo usa la gente mayor**

Taura: valiente

Tallar: dominar una situación

Jugarse: comprometerse, **en uso**

Dar pifias: hacer errores

Bulines: habitaciones, apartamentos usados para citas amorosas

Carpetas: mesas de juego

Boliche: café, bar

Deschavar: poner de manifiesto

En la cruz de cuatro copas: se refiere a la cruz imaginaria que forman las cuatro copas de bebidas de otras tantas personas sentadas a la mesa de un bar

Comerse un garrón: sufrir cárcel siendo inocente, **en uso con el significado de *sufrir cualquier suceso desfavorable***

Shusheta: elegante, petimetre

Fulería: falsedad

Metejón: gran deuda de juego, **en uso con el significado de *enamoramiento***

Chamuyo: conversación, charla coloquial, **en uso con el significado de *intento de***

conquista amorosa

Fulero: falso

Mina: mujer, **en uso**

Cartón: delirante

Embalurdar: pensar erróneamente

Punto: individuo, sujeto

Currar: engañar, robar

Ando chivo con la yuta: estoy en malas relaciones con la policía

Rebusque: manera ingeniosa de ganarse la vida, trabajo ocasional

Y me aguanto cualquier copo con las cartas que me dan: hago frente a cualquier desafío sin pedir ayuda

Gil: tonto

Purrete: niño

Mala: adversidad, suerte adversa

Batidor: delator

UN BAILE A BENEFICIO (La podrida)

Milonga

Letra de José Alfredo Fernández (1897 - n/d)

Música de Juan Carlos Caviello (1923 - 2016)

Grabado en 1950

La milonga es un género musical rioplatense, nacido en los suburbios hacia 1870 y derivado del intercambio cultural entre inmigrantes y criollos. Se puede considerar una fusión que recibe, entre otras, influencias de los ritmos africanos y de la habanera. Este nuevo género evolucionará al tango. La milonga se caracteriza por ser alegre, rápida y sensual. Las letras,

en general, son más pícaras y el ritmo más chispeante y ligero que el tango. De ritmo alegre y juguetón, cobró vida en la voz de grandes payadores y se afianzó con el baile, lo cual cautivó a las clases populares.

La historia de esta milonga cuenta de una fiesta de suburbio organizada para recaudar dinero para un amigo que está en prisión. El autor enumera a los “distinguidos” invitados, especificando también sus apodos. Después de los hombres, enumera también a “las minas”, las mujeres, pintando un escenario grotesco donde se dan acontecimientos graciosos que llevan, al final, a una gran pelea, o como se dice en lunfardo, *la podrida*.

Nunca como en este caso, la interpretación del cantor, Jorge Vidal, caracterizó la versión, a menudo, según narran, improvisando, cambiando la letra e insertando comentarios diferentes cada vez. Junto con el gran director Osvaldo Pugliese, dejaron esta versión que ha llenado de alegría a generaciones de tangueros.

Versión de la Orquesta Osvaldo Pugliese, cantor: Jorge Vidal (1950)

https://www.youtube.com/watch?v=oiXTCRGGJM4&feature=emb_title

Letra

Con el lungo Pantaleón,
Pepino y el Loco Juan,
El peludo Santillán,
Tito y el chueco Ramón,
salimos con la intención
de ir a un bailongo fulero
a beneficio de un reo
que se hallaba engayolado
en Devoto y acusado
por asuntos de choreo.

Mariagrazia Panagia

(Resulta que el Loco es de buena familia, pero tiene un inconveniente el hombre, es coleccionista de gallinas)

Al buffet por la bebida
fui yo, Tito y el Peludo,
que ya estaba medio mudo
de la curda que tenía,
pero allí encontré una cría
chupando que daba gusto.

Estaba el guitarrero Augusto,
Gatillo, el cortao Potranca
Y el Zorro tenía una tranca
que de verlo daba susto.

(Este amigo siempre borracho. Y pensar que nació en la Martona, el hombre)

En el ambiente de minas
estaban las de Mendieta
Con la flaca Pañoleta,
la Paja Brava y la China
Pichuta, la Golondrina,
la mechera Encarnación
La gorda del Corralón,
Sarita de la Cortada,
la grela de Puñalada
y la parda del Callejón.

(Era un ambiente bastante, bastante somería, el ambiente)

Entre el baile, meta y ponga,

era brava la negrada,

y entre cortes y quebradas

se mandaban la milonga.

Una negra media conga

bailando con un chabón,

le dio al Loco un pisotón

propiamente en el juanete:

si Santillán no se mete,

el Loco, el Loco, le da un piñon.

(Pero hay que ver amigos, siempre le pisan el juanete al Loco. También, si el Loco tiene un juanete que parece una milanesa)

Pero el chabón muy careta

al Loco le dio un sopapo,

cayó el Loco como un sapo

haciendo sonar la jeta.

Intervino Pañoleta

para aliviar la cuestión,

el chabón para un rincón

se las quería picar,

pero lo hizo sonar

de un tortazo Pantaleón.

Pronto se armó la podrida:

piñas, trompadas, tortazos...

Santillán tiró un balazo

con un chumbo que traía.

Toda la gente corría,

quedó la casa pelada.

Pa' terminar la velada

yo me chorié un bandoneón,

un piloto, Pantaleón,

y el Loco la jeta hinchada.

Glosario

Podrida: Pelea, **en uso**

Lungo/a: alto, **en uso**

Fulero: de baja categoría, **en uso**

Engayolado: que está en la cárcel, **se usa poco, pero todo el mundo lo entiende**

Devoto: Nombre de la Cárcel del Servicio Penitenciario Federal, que se halla en barrio

de Villa Devoto de la ciudad de Buenos Aires

Chorreo: robo, **en uso, pero con una ere, choreo**

Curda: borrachera, **en uso**

Cría: Gentuza, gente maleducada o sin cultura, **en uso**

Violero: guitarrista, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Mechera: ladrona de tiendas, **en uso**

Grela: mujer

Meta y ponga: Expresión que indica una acción intensa y sostenida. Lugar peligroso, de gente temible

Negrada: conjunto de gente que despierta poca confianza, **en uso**

Cortes y quebradas: figuras del baile del tango

Conga: afrodescendiente de congoleño

Chabón: torpe, **hoy en uso con el sentido de fulano**

Milanesa: carne empanada

Piñón: trompada, **se usa poco**

Petiso: bajo

Careta: atrevido, descarado

Picar: irse, **en uso entre los jóvenes**

Chumbo: revólver, **en uso**

Chorear: robar, **en uso**

Piloto: impermeable

AMARROTO

Letra de Miguel Bucino (1905 – 1973)

Música de Juan Cao (1913 – 1953)

Grabado en 1951

Este tango, indisolublemente relacionado a la interpretación de la orquesta de D'Arienzo y la voz de Echagüe, ironiza sobre el tipo, eufemísticamente hablando, ahorrativo, o sea, el avaro, pintando con humor el comportamiento de quien es reacio a gastar dinero. Este tipo llegó incluso a convertirse en un personaje de tira cómica en la revista argentina

Rico tipo.

Bucino, el autor de la letra, vendía periódicos hasta los quince años cuando empezó a estudiar bandoneón y se convirtió en un gran bailarín de tangos y autor.

Versión de la Orquesta de Juan D'Arienzo, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=iG9BGdsLXBA>

Letra

Te pasaste treinta abrilas de una esquina a otra esquina

Sin saber qué era una mina, ni una copa, ni un café.

La yugabas como un burro y amurabas meneguina

Practicando infantería de tu casa hasta el taller.

Fútbol, timbas y carreras eran cosas indecentes,

sólo el cine era tu vicio...si podías garronear.

Y una vuelta que asomaste los mirones por Corrientes

al marearte con sus luces te tuvieron que auxiliar.

Hijo de "Quédate quieto" y la zaina "No te muevas",

nunca, nunca te rascaste ni teniendo sarampión...

Flor de chaucha que en la esquina no ligaste ni una breva

porque andabas como un longhi chamuyándolo al botón.

No tenías ni un amigo,"que el buey solo bien se lame",

según tu filosofía de amaroto sin control.

Y amasabas los billetes como quién hace un salame

laburando de esclavacho, como un gil, de sol a sol.

Hoy te veo engayolado... Te chapó una solterona
que podría ser tu nona y que es toda tu pasión...
Y seguís amarrocando para que ella, tu monona,
se las dé de gran princesa a costillas del chabón.

En el banco de la vida al final siempre se pierde,
no hay mortaja con bolsillos a la hora de partir.
Vos que no sabés siquiera de un final “bandera verde”,
aclárame, che amarroto... ¿para qué querés vivir?

Glosario

Mina: mujer, **en uso**

Yugabas: trabajabas, **en uso**

Amurabas: guardabas

Meneguina: dinero

Practicar infantería: caminando

Garronear: obtener algo sin pagar, **en uso**

Vuelta: vez

Mirones: ojos

Quieto: que no se mueve para pagar

Rascaste: pusiste la mano en el bolsillo para pagar

Flor de: expresión previa otra, que confiere a la misma, carácter superlativo, en uso

Chaucha: tonto

Breva: mujer joven atractiva

Longhi: tonto (vesre de gilón, aumentativo de gil: tonto), **se usa poco**

Chamuyándolo: hablándole, **en uso con el significado de hablar con la intención de establecer una relación amorosa**

Botón: policía

Amarroto: avaro

Amasabas: guardabas

Laburando: trabajando, **en uso**

Esclavacho: esclavo

Gil: tonto, **en uso**

Engayolado: casado/ juntado

Chapó: agarró, **en uso**

Nona: abuela, **en uso**

Amarrocando: guardando dinero, **en uso**

Monona: usado despectivamente en la letra. Literalmente: “mujer que tiene gracia y donaire”

Chabón: torpe, **en uso con el significado de sujeto innominado**

Bandera verde: la que se iza en el mástil en los finales muy dudosos, en las carreras de caballos, hasta que se revele la película fotográfica que permite establecer el orden de la llegada

Tangos de los años 60

La decadencia del tango

Hasta ahora, hemos visto tangos que van desde los años 20 hasta los años 50. Debido a una serie de características que hemos apuntado antes, hasta esta fecha, los tangos se suelen considerar tradicionales, (se suele considerar el año de 1917 para indicar el principio del tango canción con *Mi noche triste* de Contursi, y 1956, con *La última curda* o 1963 con *El*

último café, de Cátulo Castillo, para indicar el último tango canción) considerando la década de los años 40 como su edad de oro.

Después de los años 50, empieza un periodo de decadencia para el tango, que dura aproximadamente desde los años 50 hasta los años 80, cuando se hablará de un renacimiento del tango y el año 2000 representará un nuevo auge para este género.

Influencia del rock y de otras corrientes musicales

Para explicar las razones que llevaron el tango a la decadencia, podemos decir que una serie de circunstancias se dieron contemporáneamente. Primero hay que mencionar la enorme influencia de otras corrientes musicales, como por ejemplo la del rock n'roll de Elvis Presley, de Bill Haley que llega a Argentina en 1956, después de su nacimiento en los Estados Unidos en 1955-1956, y su consolidación a mediados de la década de 1970, hasta la dictadura militar que tomó el poder en 1976. Desde Inglaterra tuvo un éxito enorme la música pop de los Beatles o de los Rolling Stones, música muy seductora para la juventud de los años 60 y principios de los 70

que estaba muy identificada con todos los movimientos de protesta, especialmente en contra de la guerra del Vietnam, el mayo del 68 francés, el levantamiento en Praga, México 68; es decir, había una gran convulsión social en el mundo donde la juventud había asumido un rol principal, y creo que el rock era un poco el reflejo de eso (...). El tango es la expresión de otra cosa: del individuo que está solo, espera, piensa, reflexiona acerca de los grandes temas metafísicos del hombre, por qué pasa el tiempo, por qué los amores son efímeros y no duran, por qué muere la gente que uno quiere, tarde o temprano por qué deberá morirse uno también; es decir, el tango necesita tiempo y los nuevos tiempos que llegaron con los años 60 fueron más vertiginosos, de otra índole (entrevista a Alejandro Swarcman, en Mertz, 2016, pp. 336, 337).

Además, debemos mencionar un aumento de la popularidad del folclore, cuyas venta

de discos registró, en aquellos años, un verdadero “boom”.

Como consecuencia de los nuevos gustos del público, cayeron las ventas de grabaciones de tangos, disminuyeron las grandes orquestas, el baile casi desapareció y muchas milongas dejaron de existir. El género dejó de ser un fenómeno popular, de masa, que se expresaba en el baile, y quedó, sobre todo, como expresión cultural de *café concert*, para ser escuchado. (Liska, 2012)

También la radio y la televisión apoyaron las nuevas tendencias con las que se identificaban los jóvenes: si la televisión representaba el tango, muy a menudo lo hacía de forma exagerada o como cristalizada, así que el tango empezó a percibirse como una “música de viejos”. “No obstante, a pesar de su estancamiento, el tango sobrevivió a fuego muy bajito” (Mertz, 2016, p. 37).

Otra causa importante de la decadencia del tango fue la inestabilidad política y las dictaduras que tomaron el poder a partir de 1955 que, no solo abandonaron toda política de protección de las expresiones culturales, sino que empezaron a considerar peligrosas y sospechosas las agrupaciones y reuniones. Ya a partir de 1943, el gobierno había prohibido el uso del lunfardo y toda manifestación popular que “deformaba” el lenguaje en la radio y en todos los medios de difusión. Algunos tangos, como ya hemos dicho en otro capítulo, fueron censurados.

Los cantores de tango alternan su repertorio entre tangos viejos que ya no reflejan la realidad y las nuevas composiciones, pero de ninguna calidad.

Astor Piazzolla y Horacio Ferrer, la vanguardia

Es en este momento tan complicado, que aparece un bandoneonista destinado a revolucionar la historia del tango, Astor Piazzolla, que en los años 50 tocaba en la orquesta de Anibal Troilo. Su originalidad consistía tanto en interpretar los viejos tangos a su manera, como componer sus propios tangos. Fusionando creativamente influencias diversas, Piazzolla

introdujo bases rítmicas intensas que produjeron una drástica transformación del género.

Nacen así temas como *Adiós Nonino* de 1959, que rompía todas las estructuras del tango canción. Considerado un tango vanguardista, fue apreciado, en un primer momento, solo por una élite del tango. El tango de Astor Piazzolla en este momento se aleja totalmente de las clases bajas que habían asistido al nacimiento de este género y que creó una apasionada controversia entre tradicionalistas y renovadores sobre si el suyo fuera tango o no.

Cuando Piazzolla encuentra a Horacio Ferrer, joven poeta vanguardista uruguayo, nace una amistad que los lleva a trabajar juntos: en 1967 componen una ópera-tango que titulan *María de Buenos Aires*, un fracaso de público total, pero felicitado por la crítica internacional.

La controversia culmina en 1969 cuando presentan el tema *Balada para un loco* en el Festival de la Canción de Buenos Aires, interpretado en la sección correspondiente al tango. La canción provocará un escándalo que lleva a los organizadores a cambiar las reglas para que la canción no gane el festival. No obstante, se volvió un éxito de ventas.

Como consecuencia de la colaboración con Ferrer, la música de Piazzolla se hizo más popular. Además Ferrer con sus tangos, volvía a contar una historia, un cuento, como los viejos tangos. La poesía de Horacio Ferrer era innovadora, fantásica y onírica. Probablemente, uno de los grandes méritos que tuvo Horacio Ferrer fue el de llevar a la reconciliación del tango con el lunfardo, dado que con él, el tango iba incorporando un vocabulario que había perdido a lo largo de las décadas anteriores y reapropiándose de un lenguaje suyo.

BALADA PARA UN LOCO

Letra de Horacio Ferrer (1933-2014)

Musica de Astor Piazzolla (1921-1992)

Grabado en 1969

Estrenada por Amelita Baltar en el Festival de Tango de Buenos Aires, produjo un escándalo enorme entre partidarios y opositores del tango moderno. La canción llegó segunda, pero enseguida se convirtió en un éxito popular, quedando como una de las canciones más representativas de Buenos Aires, incluida entre las mejores canciones latinas de la historia. La esquina de Avenida Corrientes y Avenida Callao en Buenos Aires lleva el nombre de “Esquina Horacio Ferrer” por el verso llegado a ser famoso de esta canción.

A parte la presencia interesante de la ciudad, con la mención de algunas calles y de la localidad de Vieytes, a unos 100 kilómetros de la ciudad (Kolakovic, 2020) nos interesa notar la utilización del término lunfardo *piantao*, de origen italiano, que significa loco y que ha adquirido entre los hablantes, nuevo reconocimiento gracias a esta canción.

Versión cantada por Amelita Baltar, MediaMuv Discos

<https://www.youtube.com/watch?v=w0mKWBoRLpw>

Letra

Las tardecitas de Buenos Aires tienen ese que sé yo, viste?

Yo salgo de casa por Arenales, lo de siempre: en la calle y en mi...

Cuando, de repente, de atrás de ese árbol, se aparece él.

Mezcla rara de penúltimo linyera

Y de primer polizón en el viaje a Venus.

Medio melón en la cabeza,

Las rayas de la camisa pintadas en la piel,

Dos medias suelas clavadas en los pies

Y una banderita de taxi libre levantada en cada mano.

Parece que solo yo lo veo,

Porque él pasa entre la gente y los maniqués le guiñan,

Los semáforos le dan tres luces celestes

Y las naranjas del frutero de la esquina

le tiran azahares.

Y así, medio bailando y medio volando,

Se quita el melón, me saluda,

Me regala una banderita y me dice:

Ya sé que estoy piantao, piantao, piantao...

No ves que va la luna rodando por Callao,
que un corso de astronautas y niños, con un vals,
me baila alrededor... ¡Bailá! ¡Vení ! ¡Volá!...

Ya sé que estoy piantao, piantao, piantao...

Yo miro a Buenos Aires del nido de un gorrión

Y a vos te vi tan triste ... ¡Vení ! ¡Volá! ¡Sentí!...

El loco berretín que tengo para vos.

¡Loco! ¡Loco! ¡Loco!

Cuando anochezca en tu porteña soledad,
por la ribera de tu sábana vendré

Con un poema y un trombón

A desvelarte el corazón.

¡Loco! ¡Loco! ¡Loco!

Como un acróbata demente saltaré,

Sobre el abismo de tu escote hasta sentir

Que enloquecí tu corazón de libertad...

¡Ya vas a ver!

Y así diciendo, el loco me convida
A andar en su ilusión super-sport
Y vamos a correr por las cornisas
¡con una golondrina en el motor!
Del manicomio nos aplauden: “¡Viva! ¡Viva! ¡Viva!
Los locos que inventaron el Amor”,
Y un ángel y un soldado y una niña
Nos dan un valsecito bailador.
Nos sale a saludar la gente linda...
Y el loco, loco mío, ¡qué sé yo!:
Provoca campanarios con su risa,
Y al fin, me mira, y canta a media voz:
Quereme así, piantao, piantao, piantao...
Trepate a esta ternura de locos que hay en mí,
Ponete esta peluca de alondras, ¡y volá!
¡Volá conmigo ya! ¡Volá! Vení! Volá!
Quereme así, piantao, piantao, piantao...
Abrite los amores que vamos a intentar
La mágica locura total de revivir...
¡Vení, volá, vení! ¡Trai lai la larará!

¡Viva! ¡Viva! ¡Viva!
Loco él y loca yo...
¡Locos! ¡Locos! ¡Locos!

Loco él y loca yo...

Glosario

Linyera: vagabundo, **en uso**

Piantao: loco, demente, chiflado, **se usa poco**

Berretín: pasión, idea fija, **en uso**

Vieytes: con este nombre se conocía al “Hospital Neuropsiquiátrico Borda” en el barrio de Barracas, el manicomio de Vieytes

Version cantada por Roberto Goyeneche, SME (RCA Records Label), 1969

https://www.youtube.com/watch?v=nTcbIHC8r_c

Letra

Las tardecitas de Buenos Aires tienen ese que sé yo, viste?

Salís de tu casa por Arenales, lo de siempre: en la calle y en vos...

Cuando, de repente, de atrás de un árbol, me aparezco yo.

Mezcla rara de penúltimo linyera

Y de primer polizone en el viaje a Venus.

Medio melón en la cabeza,

Las rayas de la camisa pintadas en la piel,

Dos medias suelas clavadas en los pies

Y una banderita de taxi libre levantada en cada mano.

¿Te reís? Pero solo vos me ves,

Porque los maniqués me guiñan,

Los semáforos me dan tres luces celestes

Y las naranjas del frutero de la esquina

me tiran azahares.

¡Vení! Que así, medio bailando y medio volando,

Me saco el melón, para saludarte,

Te regalo una banderita y te digo:

Ya sé que estoy piantao, piantao, piantao...

No ves que va la luna rodando por Callao,
que un corso de astronautas y niños, con un vals,
me baila alrededor... ¡Bailá! ¡Vení ! ¡Volá!...

Ya sé que estoy piantao, piantao, piantao...

Yo miro a Buenos Aires del nido de un gorrión

Y a vos te vi tan triste ... ¡Vení ! ¡Volá! ¡Sentí...

El loco berretín que tengo para vos.

¡Loco! ¡Loco! ¡Loco!

Cuando anochezca en tu porteña soledad,
por la ribera de tu sábana vendré

Con un poema y un trombón

A desvelarte el corazón.

¡Loco! ¡Loco! ¡Loco! ¡Loco!

Como un acróbata demente saltaré,

Sobre el abismo de tu escote hasta sentir

Que enloquecí tu corazón de libertad...

¡Ya vas a ver!

Salgamos a volar, querida mía,

Subite a mi ilusión super-sport

Y vamos a correr por las cornisas

¡con una golondrina en el motor!
De Vieytes nos aplauden: “¡Viva! ¡Viva!
Los locos que inventaron el Amor”,
Y un ángel y un soldado y una niña
Nos dan un valsecito bailador.
Nos sale a saludar la gente linda...
Y loco, pero, pero tuyo, ¡qué sé yo!:
Provoco campanarios con la risa,
Y al fin, te miro, y canto a media voz:

Quereme así, piantao, piantao, piantao...
Trepate a esta ternura de locos que hay en mí,
Ponete esta peluca de alondras, ¡y volá!
¡Volá conmigo ya! ¡ Vení! Volá! ¡ Vení!
Quereme así, piantao, piantao, piantao...
Abrite los amores que vamos a intentar
La mágica locura total de revivir...
¡Vení, volá, vení! ¡Larai lalai la la!

¡Viva! ¡Viva! ¡Viva!

Loco...

¡Locos! ¡Locos! ¡Locos!

Loco ella y loco yo

Tangos de los años 70, 80, 90

Los años 70

Los años 70 y los 80 son años agitados para Argentina. “Su intolerancia, la sangre derramada sin medida, la represión genocida, el heroísmo de algunos, la baja de otros, caracteriza esta década. (...) Este capítulo negro de nuestra historia, tuvo su reflejo, no del todo directo, pero perceptible, en el cancionero popular, incluyendo el tango” (Páez, 2004, p. 48). Sobre todo desde el año 1975 las limitaciones, censuras, amenazas, persecuciones obligaron al exilio de muchos artistas e intelectuales, además de la desaparición y el asesinato de muchos de ellos.

Este tango es el único que no contiene términos lunfardos y lo hemos añadido porque sus letras nos han parecido muy representativas para este periodo.

CUARTETAS PARA UN AHORCADO

Letra de Luis Alposta (1937 -)

Música de Edmundo Rivero (1911 – 1986)

Año de composición 1977

Versión cantada por Aldo Videla (n/d)

https://www.youtube.com/watch?v=kMicPxqr1_g

Versión de Arañal del Álbum “*Al pie de las letras*”, 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=puifkNcoUM0>

Letra

Dicen que fue en el árbol del pasado

Donde colgó la soga del recuerdo.

¿Filósofo, poeta, loco o cuerdo?

Nos pregunta la sombra desde el muro.

Solo sé que vistiendo traje oscuro,
Ciñó a su cuello el lazo, suavemente,
Dejó caer el banco del presente
Y le sacó la lengua a su futuro.

SONETO CON BRONCA

Letra de Luis Alposta (1937 -)

Música de Carlos Erostarbe (n/d)

Año de composición, 1975

Versión cantada por Walter Yonsky

<https://www.youtube.com/watch?v=EBUliXauWPM>

Letra

Veo un país con palidez de anemia
En manos de malandras y de giles.
Y veo en él también otros perfiles
Haciendo alardes de la esquizofrenia.

Veo un país con hombres agotados,
Donde el que no labura es el que grita.
Un país que tan solo habla de guita,
De ministros de turno y negociados.
Veo un país de “prodes” y quinielas,
De inútiles discursos y novelas.
Un país que es consciente de su hastío.

Y es por eso que hoy ando rechiflado.

Yo te hablé de un país que está pinchado,

Y ese pobre país – viejo – es el mío.

Glosario

Malandra: delincuente, **en uso**

Gil: tonto, **en uso**

Laburar: trabajar, **en uso**

Guita: dinero, **en uso**

Timba: juego por dinero, **en uso**

Prode: (Pronósticos Deportivos) juego de apuestas creado por Lotería Nacional en 1972. Los sorteos se dejaron de realizar en 1918

Rechiflado: enloquecido, perturbado, **se entiende pero no se usa**

El renacimiento del tango, los años 80

Mientras gracias a la popularidad de Piazzolla, el tango se afianza como género universal y reinserta en el marco de la música internacional como género de fuerte identidad musical, en 1983 ocurren dos acontecimientos que contribuirán decisivamente al renacimiento del tango: la vuelta de la democracia en Argentina y el estreno del espectáculo “Tango Argentino” en París.

Con la restauración de la democracia la gente poco a poco se fue reconectando con lo popular, recuperando hábitos y costumbres como el tango y las palabras lunfardas, típicas de su identidad, que con la dictadura se habían perdido y que la democracia le devolvió.

El espectáculo “Tango Argentino” llevaba a la escena la evolución y la historia del tango, de la que hemos hablado en los capítulos precedentes, presentando tangos de épocas

diferentes y alternando escenas de baile, que eran la mayoría, con otras de canto o solamente instrumentales protagonizados por bailarines, cantantes y músicos de gran talento.

En la primera parte se muestran “los compadritos” y “las chinas”, los tipos sociales de las clases populares de los suburbios de Buenos Aires que crearon el tango, bailando incluso entre hombres, como era usual, como hemos visto. Después de este primer momento del tango orillero, el tango sale del arrabal para entrar en los salones y cabaret, hasta llegar a los años 20, cuando ya el tango es un éxito en Europa y es bailado, en el espectáculo, por una elegante pareja a la moda.

Con “*Mi noche triste*”, el famoso tango de Contursi llevado a la fama por Gardel, el espectáculo marca la llegada del tango canción que comienza a expresar las angustias y los dolores del corazón, sobre todo de los varones, una característica que sería muy típica de este género. La última parte del espectáculo muestra el tango más moderno de las décadas de los años 60 y 70, más libre y más complejo.

El espectáculo obtuvo un éxito rotundo, marcando el renacimiento mundial del tango y favoreciendo el redescubrimiento de la capacidad expresiva del baile. El espectáculo se llevó el año siguiente a Italia, en 1985 a Broadway y en la década siguiente a Japón, Alemania, Suiza, Austria, Gran Bretaña, Holanda, Bélgica, México y Venezuela hasta el año 2000, no solo consiguiendo siempre un éxito extraordinario, sino también despertando la pasión por aprender el baile.

Tango Argentino representó, por lo tanto, mucho más que un éxito teatral. De hecho, uno de los efectos más importantes del espectáculo fue despertar el interés por el tango, la música y el baile, pero sobre todo este último.

Si hoy en día hay “milongas” (lugares donde se baila tango) en todo el mundo es por efecto de este espectáculo. El tango experimenta, por lo tanto una nueva valorización, pero sobre todo desde el punto de vista del baile.

Mariagrazia Panagia

A LO MEGATA

Letra de Luis Alposta (1937 -)

Música de Edmundo Rivero (1911 – 1986)

Grabado en 1981

Este tango cuenta la historia de un aristócrata japonés, piloto de avión y deportista, que viajó a París en 1920 y se convirtió en un renombrado bailarín. Años después, volvió a Tokio donde abrió una academia de baile gratuita en la que enseñaba a bailar tango a la aristocracia japonesa. También se había llevado discos de París, así que se puede decir que fue el que introdujo el tango en Japón. El autor, Luis Alposta, a la vuelta del viaje a Japón, escribió la letra y se la envió a Edmundo Rivero que, una semana después, se lo cantó por teléfono: ya le había puesto música. La estrecha amistad con el cantor Edmundo Rivero vio nacer numerosos temas exitosos.

Versión de la Orquesta de Leopoldo Federico, cantor Edmundo Rivero (1982)

<https://www.youtube.com/watch?v=vn7zqUCIxHU>

Letra

El barón Megata, en el año veinte,
se tomaba el buque con rumbo a París,
y allí, entre los tangos y el “dolce far niente”,
el japonesito se hizo bailarín.
Flaco y bien plantado. Pinta milonguera.
De empilche a lo duque, aun siendo barón.
Bailó con Pizarro, y una primavera
Empacó los discos y volvió a Japón.

Y así llevó el tango

A tierra nipona

Donde gratarola

Lo enseñó a bailar.

Cuentan que Megata

No cobraba un mango

Por amor al tango

Y por ser bacán.

No sólo enseñaba cortes y quebradas,

También daba clase de hombría de bien,

Junaba de noches y de madrugadas,

Piloteaba aviones y más de un beguén.

Y tal vez ahora, que está aquí presente,

Mientras una Sony nos pasa Chiqué,

Alguien, allá en Tokio, elegantemente,

Baila a lo Megata sin saber quién fue.

Glosario

Empilche: modo de vestir, **se entiente pero no se usa mucho**

Empacar: empaquetar

Gratarola: gratis, **en uso**

Mango: peso, **en uso**

Bacán: adinerado, de buena posición, **lo utiliza solo gente de cierta edad**

Cortes y quebradas: figuras del tango

Junar: conocer, **en uso**

Beguén: amante

Chiqué: título de un tango famoso

Los años 90

La descripción que nos da Páez (2004) de esta década explica la decadencia en que cae el tango otra vez en Argentina: Paéz describe esta década como marcada por la corrupción en todos los niveles, una política económica que favorecía a pocos privilegiados. Aumentó el desempleo, también en el mundo del tango. Así, mientras en el extranjero aumentaba el interés por este género, en Argentina casi desapareció de los medios de difusión y apenas sobrevivió en algunos programas radiales.

HOY POR HOY

Letra de Luis Alposta (1937 -)

Música de Osvaldo Pugliese (1905 – 1995)

Grabado en 1999

Hoy por hoy tiene valor testimonial de la época. Escrito por Osvaldo Pugliese, nació de la colaboración entre el famoso director de orquesta y Luis Alposta al que invitó a ponerle la letra. Pugliese ya conocía a Luis Alposta por el tango “El jubilado” y cuando lo encontró ocasionalmente en el café cerca de su casa, le propuso ponerle letra a uno de sus tangos.

Luis Alposta es médico, poeta, autor teatral, historiador, ensayista, académico y, esporádicamente, artista plástico. Sus poemas son traducidos al francés, inglés, italiano y japonés. Muchos de ellos han sido musicalizados por artistas renombrados, como Edmundo Rivero, entre otros. Desde 1968 es académico de número de la Academia Porteña del Lunfardo, siendo el académico más joven en toda la historia de esta institución. La estrecha amistad con el cantante Edmundo Rivero lo vinculó definitivamente con el mundo del tango.

De él escribió el letrista Jorge Waisburd, con ocasión de la presentación de “Mosaicos

porteños”, uno de los libros de Alposta, “Este poeta es como un océano capaz de bañar todas las costas”. (Xurxo y García Blaya, s/f).

Versión de la Orquesta de Beba Pugliese, cantor Darío Vitale (1999)

<https://www.youtube.com/watch?v=wZk3B-LIDgk>

Letra

En un boliche de barrio

-como si fuese a rezar –

un cofla cerrando el diario

se puso a reflexionar.

Páginas pares e impares...

El drama siempre en acción.

Pensando en los titulares

Entró a escribir de un tirón:

¡Minga de amor!

¡Minga de paz!

El mundo de hoy

Ya no da más.

Mundo que mucho padece.

Que crece

Entre miserias y lucha.

¡La pucha!

Batime Dios

Por qué razón

Tanto dolor

Y destrucción.

Hoy todo va contramano

-de afano-

y apuntan al corazón.

Tanta noticia fulera

Al cofla causó terror.

Pero igual, y a su manera,

pensó en un mundo mejor.

Y desechando tristezas

Para su casa rumbeó,

dejando sobre la mesa

los versos que hoy canto yo.

Glosario

Boliche: bar, **en uso con el significado de discoteca**

Cofla: vesre de *flaco*, hombre o mujer, aun sin ser delgado

Minga: nada, **se usa poco**

Pucha: interj. de molestia, disgusto, pena, en uso

Batir: decir

Afano: robo, **en uso**

Fulera: feo, desagradable, **en uso**

PERFIL BAJO

Letra y música de Lucio Arce (1956 -)

Año de composición, 1998

El autor, Lucio Arce, en este tango se dirige a uno de los colaboradores del poder militar, los pertenecientes a un sector de la sociedad civil conocido con el nombre “Pata civil” que apoyaba al régimen “*allá por los setenta*”.

En este periodo aparece en las letras de tango el tema de la dictadura y de sus crímenes. Las letras de tango de este periodo son testimonios de una realidad social dramática, y notamos como, frente a la mirada nostálgica hacia el pasado de los tangos tradicionales, encontramos ahora la visión crítica y la denuncia.

Versión del Album “*Tangos Inesperados*”, 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=DAyjuxb2vF4>

Letra

Allá por los setenta, moviendo unos papeles

Para unos coroneles fuiste recomendao

De a poquito fue que te hiciste rico

Sirviendo a los milicos te hiciste acaudalao

Como hormiga guardaste pa'l invierno

Cuando cambió el gobierno caíste de parao

Tus patrones marcharon todos presos

Y vos saliste ileso dando un paso al costao

Perfil bajo

Ahora vos te quedás piola

Tranquilito, no hagan olas

Sos experto en disimulo

Perfil bajo

Vivís de los intereses

De una cuenta que crece

En un banco en Luxemburgo

Che, Perfil Bajo

No tenés ideología

Pero sí cabeza fría

Siempre estás acomodao

Sos la reliquia

De una dictadura

Residuo que perdura

Callando tu pasao

Estate preparado, que en esta lotería

Cualquiera de estos días serás el acusao

Algún convicto te va a mandar al frente

Tal vez un ex teniente que esté necesitao

Y ese día será una gran delicia

Ver cómo la justicia por fin te lleva en cana

Y quiero ver cómo te hacés el gil

Con tu bajo perfil en la primera plana

Glosario

Piola: tranquilo, impasible, **en uso**

Quedarse piola: abstenerse de actuar, por lo general, para no comprometerse, **en uso**

Cana: cárcel, **en uso**

Gil: tonto, cándido, ingenuo, **en uso**

TANGO NEGRO

Letra y música de Juan Carlos Cáceres (1936 – 2015)

Año de composición, 1998

Juan Carlos Cáceres, cantante, compositor, historiador, pintor y músico, sostiene, como muchos, la teoría del origen negro del tango: el tango es descendiente de la milonga, como hemos visto en los capítulos anteriores, y esta, a su vez, procede del candombe, expresión cultural de los esclavos llegados a Argentina de África. Esas raíces se fueron perdiendo, poco a poco, así como los instrumentos rítmicos, tambores y bailes.

Juan Carlos Cáceres se ha dedicado a contar la historia de los negros en Argentina y Uruguay a través de su música y de su libro “La historia negada” con la intención de dar el lugar que le corresponde a la herencia africana en la cultura argentina.

Esta es una temática no muy tratada hasta ahora y Cáceres denuncia la presencia de los negros tratada casi como un ornamento, casi olvidada.

Versión del Álbum “Tango Negro Trio”, 1998

<https://www.youtube.com/watch?v=ykFfKkK0tFs>

Letra

Tango negro, tango negro

Te fuiste sin avisar

Los gringos fueron cambiando

Tu manera de bailar

Tango negro, tango negro

Mariagrazia Panagia

El amo se fue por mar

Se acabaron los candombes

En el barrio 'e Monserrat

Más tarde fueron saliendo

En comparsas de Carnaval

Pero el rito se fue perdiendo

Al morirse Baltasar

Mandinga, congos y minas

Repiten en el compás

Los toques de sus abuelos

Borocotó borocotó chas chas

Borocotó borocotoó borocotó

Borocoto borocotó borocotoó chas chas

(se repite)

Tango negro, tango negro

La cosa se puso mal

No hay más gauchos mazorqueros

Y Manuelita que ya no está

Tango negro, tango negro

Los tambores no suenan más

Los reyes están de luto

Ya nadie los va a aclamar

(se repite desde

Más tarde fueron saliendo...)

Glosario

El amo: se refiere a Juan Manuel Rosas, gobernador de Buenos Aires desde 1829 – 1832 y 1835 – 1852 que buscó el apoyo de la población negra de la ciudad sirviéndose de ella como fuerza de choque contra sus opositores. La población afroporteña obtenía, a cambio, el beneficio de serle permitidos bailes y candombes, antes prohibidos. En su época las reuniones de baile de los negros tuvieron su auge.

Comparsa: agrupación que sale a la calle a interpretar su música y baile

Baltazar: figura arquetípica del negro

Mandinga: de origen de África occidental

Congo: de origen congoleña

Mina: mujer, **en uso**

Gauchos mazorqueros: miembros de la “Mazorca”, la “Sociedad popular restauradora” creada en Argentina en 1833 para favorecer la vuelta al poder de Juan Manuel Rosas

Manuelita: hija de Juan Manuel Rosas. Las primeras comparsas de Carnaval datan de esa época y Manuelita era considerada la reina del Carnaval

TOCÁ TANGÓ

Letra y música de Juan Carlos Cáceres (1936 – 2015)

Año de composición 2001

Después de dejar Buenos Aires, Juan Carlos Cáceres llegó a finales de los años 60 a París, donde, sobre todo a partir de los años 80, se convirtió en una de las figuras más representativas del tango contemporáneo, incorporando otras influencias como el jazz.

Se dedicó durante muchos años a investigar sobre el tema bastante polémico que es la existencia y la desaparición de los negros en el Río de la Plata y su implicación en el tango, basando su música en ritmos africanos, fundidos con jazz, el candombe de los esclavos negros, la milonga y otras influencias como la murga porteña que inspira esta canción. El autor empieza con las palabras “Tocá tangó” utilizando la palabra tangó con el significado de tambor, como lo utilizaban los negros africanos en América, según Vicente Rossi (Horvath, 2006). También menciona personajes de la cultura afrodescendiente manifestando, así, el origen negro del tango. Como en la anterior, encontramos el coro onomatopéyico, evocador del tambor candombe.

Versión del Álbum “*Tocá tangó*”, 2001

<https://www.youtube.com/watch?v=mQTVPWwTFYU>

Letra

Tocá tangó tocá tangó

Dicen los negros con el tambor

Tocá tangó tocá tangó

Viene Mandinga, viva Xangó

En Retiro los marcaban pa' llevarlos al Potosí

Y allí mismo iban quedando

Con su mancha carmesí

Por Córdoba y Tucumán

Iban todos a sufrir

Hacia el norte los llevaban

A las minas a morir.

Tocá tangó tocá tangó

Dicen los negros con el tambor

Tocá tangó tocá tangó

Viene Mandinga, viva Xangó

En Buenos Aires se quedaban

Pa' el servicio o a pedir

O en oficios denigrantes

Iban muchos sin dormir.

Cuando fue la Revolución

A la guerra los mandaron.

Muchos de ellos regresaron

Sin un brazo y sin razón.

Tocá tangó tocá tangó

Dicen los negros con el tambor

Tocá tangó tocá tangó

Viene Mandinga, viva Xangó

El negro tocaba el cuero

Pa' olvidarse de sus penas

O reírse de su suerte

Candombeando sin problemas.

El negro tuvo su gloria

Cuando vino Juan Manuel

Pero le duró muy poco

Porque todo se fue con él.

Glosario

Mandinga: grupo étnico de origen de África occidental. También se le llama mandinga al diablo.

Xangó: deidad en los cultos afro-americanos

Retiro: zona de Buenos Aires, sede, en los siglos pasados, de diversas compañías de esclavos. Allí permanecían los africanos recién llegados con barcos llamados *tumbeiros*, que realizaban viajes marcados por la inhumanidad de una travesía que ofrecía premios cuando las pérdidas de vidas estaban por debajo del 25% (Clementi, 1998).

Potosí: ciudad famosa por las minas de plata

Mancha carmesí: mancha de sangre debido a que los marcaban

Candombe: ritmo propio de los africanos, acompañado de tambores (el negro tocaba el cuero)

Juan Manuel: se refiere a Juan Manuel Rosas, gobernador de Buenos Aires que apoyó a los negros.

Revolución: se refiere a la Revolución de Mayo de 1811 que inició el proceso independentista, mediante el cual fue declarada la independencia de Argentina en 1816.

Tangos de los años 2000

La vuelta definitiva del tango

La época de los años 2000 fue caracterizada por la crisis económica de diciembre de 2001 que, junto con la tragedia de Cromañón, fue la causa de la búsqueda de perspectiva e identidad para la sociedad argentina.

Después de la década de los 90, ya caracterizada por la crisis y el desempleo, la sociedad asistió a nuevas represiones y miserias. Los jóvenes encontraron en el tango una manera de expresarse, aunque empezando a buscar sonidos renovadores. Así, podemos decir que uno de los efectos de la crisis en la música fue que en esta década se multiplicaran las bandas.

Como en épocas anteriores, los temas de la letra reflejaban los efectos de la crisis, la pobreza, la miseria, la emigración. La fuerte crisis de identidad experimentada en aquellos años llevó a la gente a preguntarse quiénes eran realmente y a volver a sus raíces y, de ahí, a la recuperación del tango.

El cantante y letrista Ángel Púlice explica: “Yo creo que también influyó que el tango es una música de época de crisis, los años 20, 30, 40, música escrita por inmigrantes que, no es como ahora que tenés el Skype y podés hablar con tu familia si te vas del país. Gente que nunca más vio a su familia. A muchos argentinos les empezó a gustar el tango cuando se fue del país” (Púlice en Mertz, 2016, p. 341).

Lazos entre tango clásico y tango actual

A lo largo de las últimas décadas queda, cada vez más evidente, la necesidad de una renovación por parte de los autores, ya patente en la música de Piazzolla en los años 60.

Al mismo tiempo, permanece una continuidad entre tradición y actualidad, entre pasado y presente, así los nuevos artistas aprenden de los grandes del tango del pasado, pero

para encontrar su propia voz, manteniendo el espíritu, pero cambiándole la forma (Julian Peralta en Mertz, 2016, p. 169.)

El tango sigue expresando la identidad de Buenos Aires y de los porteños, pero al cambiar la historia argentina cambian los temas, reflejando hoy las circunstancias actuales. El tango, desde sus comienzos, ha representado con sus letras la realidad de su época, reflejando los distintos momentos históricos, las transformaciones de la sociedad, de las costumbres, de la geografía porteña, quedando en las letras como testimonio de su tiempo y de su cultura: manifestando una renovación a lo largo de las décadas y, al mismo tiempo, nutriéndose de la tradición (Sofia Cecconi en Mertz, 2016 p. 172). Del tango tradicional, en las letras actuales, queda la esencia.

Temas del tango actual

En la letra de los tangos actuales sigue manteniéndose la característica de ser un testimonio de su realidad y sigue reflejando los aspectos de la sociedad en todos sus aspectos.

Eso a partir de su **identificación con la ciudad** misma de Buenos Aires, como ya hemos visto en las letras de los tangos tradicionales, manteniendo esa propiedad de interpretar la identidad porteña. Muchos de los lugares que aparecen en los tangos tradicionales, como el arrabal o el conventillo, ya no existen como tales, pero sí hay referencias al barrio o a las calles porteñas, testigos de todas las historias.

En las letras actuales quedan, casi como constantes, la **crítica** y la **denuncia**. De hecho, muchos autores están firmemente convencidos de que el compromiso es uno de los deberes del tango actual, denunciando capítulos silenciados de la historia argentina, la pobreza, la corrupción. Una manera de abordar el pasado que se aleja del tango tradicional que solía pintar al pasado con nostalgia, como un momento idílico.

Algunas letras denuncian la **pobreza**, la miseria de algunos estratos sociales, hablan

de los niños desamparados de la calle, de los cartoneros, de la gente que, para sobrevivir, busca en la basura. Para algunos, la única solución de tanta pobreza es la delincuencia. Estos temas en los tangos tradicionales no se trataban, han surgido recientemente, a menudo, mostrando el contraste entre la miseria y el lujo y la modernidad de ciertos ambientes de la ciudad. Los autores pretenden poner de relieve las injusticias pasadas y actuales, la lucha de los indigentes contra la pobreza. Se dirigen entonces a los responsables, a los políticos, denunciando su corrupción.

Otro tema que ha aparecido recientemente es el de la **dictadura**, de los **desaparecidos**, de las **Abuelas de Plaza de Mayo**, del periodo que corresponde al periodo de la juventud de muchos de los autores. Se habla, entonces, de los acontecimientos, de los sufrimientos y de las crueldades, con la precisa intención de no seguir silenciándolos.

A lo largo de las últimas décadas, varias razones como la dictadura en los años 70, la crisis de 2001, provocaron una ola migratoria hacia el extranjero, por eso otro tema importante de los tangos actuales es la **emigración**, un tema que hemos encontrado también en los tangos tradicionales.

Por lo que se refiere al tema del **amor**, que en los tangos tradicionales era el tema principal, pasa a un segundo plano con respecto al tema de la crítica social, aunque sigue siendo importante. Prácticamente desaparecen emociones como el rencor, dejando el paso a la ternura, aunque a veces enlazada con la dureza, pero, en definitiva, a la reconciliación.

Los cambios que se han producido en la sociedad durante las últimas décadas lleva a los autores a tratar temáticas que nunca se habían tratado antes, como el de la **homosexualidad**, por ejemplo. La pareja tradicional de los tangos antiguos se ve sustituida, por ejemplo, presentando la historia de amor de un hombre con un travesti. Los roles tradicionales ya no son tan rígidos y la mujer, culpable en los tangos antiguos de tantas traiciones y tratada muchas veces con desvalorización, ha pasado a ser tanto protagonista

como el hombre, “inaugurando una nueva imagen de la mujer para el tango” (Levy en Mertz, 2005, p. 203).

Por lo que se refiere a los placeres y a las distracciones, en los tangos tradicionales se hace referencia a menudo al **alcohol**, generalmente utilizado para ahogar las penas. Este tema se mantiene en los tangos actuales, también relacionado al tema del amor, pero no juega un papel tan importante, más bien se considera como un alivio momentáneo.

Por lo que se refiere al tabaco, en las letras actuales prácticamente desaparece sustituido por **drogas**, mencionadas explícitamente, como la *marihuana* o el *paco*, base de la cocaína, barata y adictiva que se fuma, o con alusiones, como la *cocaína*. A menudo se mencionan las drogas, sobre todo el *paco*, para poner de relieve la situación social y la miseria de los estratos sociales más pobres, a diferencia de los tangos tradicionales donde las drogas aparecían en contextos de fiestas o prostíbulos. El juego, los caballos y los naipes desaparecen en las letras actuales.

DÁRSENA SUR

Letra y música de Juan Carlos Cáceres (1936 – 2015)

Año de composición 2003

La identidad de Buenos Aires queda pintada en “Dársena Sur” que evoca, desde las primeras imágenes, lugares y atmósferas nostálgicas de una madrugada pincelada de niebla.

Calles bien conocidas de la ciudad sirven de enmarque al último cabaret que está cerrando y a algunos jóvenes vestidos a la moda. La referencia al descontento social, simbolizado por la huelga y las peleas, reflejan el íntimo malestar del mismo autor que vive, día tras día, sin rumbo cierto.

Vuelve al final la misma imagen del barco que había aparecido al principio, imagen

cargada de simbólicismo y bien conocida en la temática del tango, que representa, también para el autor, la perspectiva de dejar su patria como posible solución a las dificultades de la vida cotidiana, quizás, como hicieron sus padres.

Version del Álbum “Tocá tangó”, 2003

<https://www.youtube.com/watch?v=TDWVPltzUKo>

Letra

Dársena Sur, un barco se va

Sube la niebla por la ciudad

Un colectivo por General Paz

Rajando a toda velocidad

Es de mañana en Buenos Aires

El último boliche

Guarda su noche

De cabaret

Por Arenales y Libertad

Salen las chetas a pituquear

Y por Medrano, en cualquier bar

Salen las pizzas y las fainás

Esta mañana en Buenos Aires

Hay huelga de correos

Y una pelea

En cada ojal

Mariagrazia Panagia

Por la ventana veo pasar

A tanta gente: ¿adónde van?

No tengo rumbo, vivo, no más

Late mi vida con el compás

Otra mañana en Buenos Aires

Me tomo un cafecito

Y, vamos viejo,

A laburar

En cualquier mañana en Buenos Aires

Yo, cierro la valija

Me subo a un barco

Y nunca más

Glosario

Rajar: ir, **en uso**

Boliche: local nocturno, **en uso con el significado de discoteca**

Chetas: jóvenes vestidos a la moda, **en uso**

Pituquear: hacer alardes de elegancia

Fainás: plato característico de Argentina a base de harina de garbanzos, traído por inmigrantes genoveses a finales del siglo XIX.

Laburar: trabajar, **en uso**

NI OLVIDO NI PERDÓN

Letra y música de Juan Vattuone (1949 -)

Año de composición 2001

Este tango quiere ser un testimonio de la historia argentina y una denuncia de la realidad socio-política. El autor, que muy tempranamente empezó a cantar y a trabajar en el mundo del espectáculo, muy pronto se alejó de la imagen tradicional de cantor de tango, identificándose más con la canción protesta, incorporando influencias del rock e introduciendo temáticas hasta entonces inéditas en el tango.

Contestatorio e inconformista, ha acusado el trango tradicional de quedarse callado frente a temas como la desaparición de personas durante la última dictadura militar.

Versión del Álbum “Tangos al Mango”, 2005

<https://www.youtube.com/watch?v=KduSYSwJwko>

Letra

Era el otoño en Buenos Aires

Solo, nadie.

Como el buzón que está en la esquina,

alma mía.

Ahí va mi gente con total desilusión

Con los vestigios de su amarga desazón.

Y, a pesar de eso, mis fantoches

Buscan la risa del corazón.

Que ya no vengan con cuentos

Que es una cuestión de viento,

si lo que falta es amor.

Me hago eco de García
Y no del que está en la guía,
sino Charly “say no more”.
Nos siguen dando a la lata
Ya nos dejaron en patas
En mitad del ventarrón.
Si serán tan caraduras
Pa’ nosotros mishiadura
Y ellos morfan con Chandón.

No me resigno a tanto espanto,
hambre, llanto.
Hay tanta gente sin laburo,
tristes, duros.

La dignidad se la vendieron a un finao
El corralito en el banco del mamao,
Y la justicia que es divina,
y a mi Argentina la han empomao.

¿Pa’ qué juran por la patria,
por los santos evangelios,
por la bendita Nación?
Es mejor que lo pensemos,
Si no para el año nuevo
Vamo’ a estar en un cajón.

Si no les tiembla la jeta
En un reino de caretas
Usurparon la de Dios.
Hagámonos responsables
Y a los que fueron culpables
Ni el olvido, ni el perdón.
Si serán tan caraduras
Pa' nosotros mishiadura
Y ellos morfan con Chandón.

Glosario

Cuento: embuste utilizado por los ladrones para estafar a sus víctimas, **en uso**

Vento: dinero, **se usa poco**

Lo que falta es amor: el autor se refiere a las canciones del famoso cantante rock argentino Charly García y a sus referencias en las canciones a la falta de amor.

Say no more: uno de los discos de Charly García se titula "Say no more"

Dejar en pata: dejar descalzo, sin zapatos

Ventarrón: viento muy fuerte, como un tornado o un huracán

Mishiadura: pobreza

Morfar: comer, **en uso**

Finao: forma contracta de finado, muerto

Corralito: nombre popular que se le dio a la inmovilización de las cuentas bancarias de 2001

Mamao: borracho

Empomarse: penetrar carnalmente, **se usa poco**

Cajón: forma habitual en Argentina de llamar al ataúd, **en uso**

Laburo: trabajo, **en uso**

Jeta: cara

No les tiembla la cara: son unos caraduras

Careta: persona falsa (el autor se refiere a que a los políticos argentinos habrían usurpado la *careta* de Dios, se sienten tan poderosos como Dios)

EL HIJO DEL DIPUTADO

Letra y música de Lucio Arce

El sentido del humor está íntimamente relacionado a la crítica social en el tango. El autor aborda aquí el tema de la corrupción en tono de ironía y presenta un personaje de la actualidad, retomando la vieja crítica del niño bien, pero llevándola hacia la clase política. La descripción nos recuerda al “guapo” de los tangos tradicionales.

Del Álbum “¿Trajiste guitarra?”, 2007

<https://www.youtube.com/watch?v=Zn1UFJm28Rk>

Letra

Quién lo ha visto y quién lo ve

Al hijo del diputado

Con los zapatos lustrados

Y sonriendo por tevé.

Ese nunca laburó

Es un vago redomado
Un hijo de diputato
De profesión.
En la solapa un clavel
De su berreta nobleza,
Careteando sus bajezas
Y junando con desdén.
El petardo se la cree
Entre los privilegiados
El hijo del diputado
Esperando que le den.
De dónde saca la guita
El hijo del diputado,
Siempre está bien empilchado
luce pinta de bacán
Y comentan las revistas
Cosas que no entiendo cómo
Que le da bife de lomo
a su pastor alemán.
Desfila cual pavo real
Por los boliches de moda
Siempre prendido a la joda
Con amigos de ocasión.
Y me batieron de posta
Que en esas noches de farra

En dos horas despilfarra
Todo el sueldo de un peón.

Qué hijo de...

Qué hijo de...

¡Qué hijo de diputado!

Flan con crema y un café
pa'l hijo del diputado,
postamente banqueteadado
y cerrà la veintitrés.
Qué miserable que es,
casi ni dejó propina,
si me lo encuentro en la esquina
lo parto en cuarenta y tres.
Hay cien pesos para el que
Me lo baje de un tortazo
Al soberano pelmazo
Y desgracia nacional.
Porque se cree que es mejor,
por creído y por cholulo,
a patadas en el proprio
sacámelo del local.

Qué hijo de...

Glosario

Laburar: trabajar, **en uso**

Berreta: de mala calidad, **en uso**

Caretear: ser un careta, un desfachatado, simular, **en uso**

Junar: mirar

Petardo: juego paronomástico con la palabra *pelotudo*, tarado, idiota

Guita: dinero, **en uso**

Empilchado: vestido, **en uso**

Bacán: adinerado

Boliche: discoteca, **en uso**

Prendido a la joda: se apunta a cualquier situación de diversión, de descontrol, donde haya alcohol, sexo, droga

Prenderse: apuntarse, **en uso**

Joda: cualquier situación de diversión, de descontrol, **en uso**

Batir: decir

De posta: de manera confiable, **se usa poco**

Farra: diversión, **en uso**

Postamente: óptimamente

Cerrá la veintitrés: “ciérrame la mesa número veintitrés” es lo que dice el camarero a la persona que está en la caja del restaurante, o sea, prepárame la cuenta de la mesa número 23

Cholulo: frívolo, superficial, **en uso**

BUENOS DÍAS BUENOS AIRES

Letra y música de Hugo “Peche” Estévez (1973 – 2011)

Álbum “Turra vida”, 2000

Hugo “Peché” Estévez fue una voz incómoda del tango, siempre al límite, tanto en el tango como en la vida. En sus canciones contaba lo que veía todos los días con tono cruel, realista, pero a la vez sentimental y emotivo.

En su saludo matutino a la ciudad y a su gente, incluye a los niños de la calle, mostrando la miseria y la pobreza de ciertos estratos sociales de la ciudad. También incluye la estación ‘Retiro’ como punto de encuentro de tantas personas que cumplen el esfuerzo diario de ir al lugar del trabajo y como “cristos” viajan en trenes repletos en la madrugada para llegar al centro de Buenos Aires. Retiro, un lugar simbólico de apertura y cierre de las jornadas laborales.

También en su saludo incluye a los desaparecidos. Según Marcela Bublik, cantante y letrista de tango, los desaparecidos “no se olvidan, son parte del ser porteño” (Bublik en Mertz, 2016, p. 229). Este es un asunto de que se habla desde hace poco, junto con el de la dictadura y sus crímenes. Muchos autores actuales de tango piensan que el tango tiene que ser comprometido.

Linardi (2011) piensa que estos temas evidencian una oposición al tango tradicional que suele pintar un pasado nostálgico. El tema de los desaparecidos por la última dictadura militar argentina es una nueva manera de abordar el pasado que ya no se presenta como una época entrañable e idílica, sino todo lo contrario, lo que es una fuerte diferencia al imaginario tanguero más tradicional.

Letra

Buenos días Buenos Aires

Pordioseros y linyeras

Buenos días a la mágica lluvia

Y su música.

Buenos días a las palomas escondidas

Al que sueña, al que escapa, al que lucha.

Buenos días a los bares perdidos

Donde frente a la ginebra

Siempre hay algo dormido.

Buenos días a los que ya no están

Muertos, vivos, desaparecidos

Sobre las calles grises de esta ciudad.

Buenos días a la vieja

Que levanta sus bultos en la vereda

Y apenas puede con su vida.

Buenos días a los pibes

Que duermen en los rincones

Como perros vagabundos

Sin más madre que Retiro

Buenos días a los cristos

Que van entrando en trenes hacinados

Con el peine en el bolsillo.

Mariagrazia Panagia

Buenos días Buenos Aires

Y tu cielo pesado como una prensa,

Como una prensa.

Buenos días a los hijos del mundo

Y su buena estrella,

Y a vos que amanecés conmigo

En la ventana del micro

Y nos espera un Retiro ciego y frío.

Y ese cielo de cotín gastado

Que descose tu silueta del mapa del mundo

Donde estamos dormidos sabés,

Donde estamos dormidos.

Glosario

Turro: Inútil, estúpido, **se usa poco**

Linyera: vagabundo, **en uso**

Pibe: niño, **en uso**

Cotín: tela gruesa de algodón

SOY DEL RÍO DE LA PLATA

Música y letra de Juan Vattuone (1949 -)

Álbum “Escuchame una cosa”, 2011

Como hemos visto antes, el autor se identifica con el lugar y reivindica su pertenencia.

Con esta canción el autor critica con dureza, pero también con humor, la televisión y, concretamente, el famoso programa “Gran Hermano”, comparándolo simbólicamente a Caín, que mató a su hermano.

Le sorprende ver a la gente que participa con tanto entusiasmo y todo lo que está dispuesta a hacer por la celebridad, aunque sea efímera, por participar en este *circo*, en este *chiquero* y la explotación sin escrúpulos de la miseria humana. El arma histórica utilizada en combate por el Libertador, el sable de San Martín, guardada hoy en día en un museo, se convierte ahora en un símbolo de encarcelación y pérdida de libertad de la sociedad actual.

Álbum “Escuchame una cosa”, 2011

<https://www.youtube.com/watch?v=GiIc1qCnbEM>

Letra

Soy del río de la Plata

No me jacto ni me rindo

No quisiera que alguien piense

Que los quiero molestar

Si a la misa van los pungas

Los tristes y los otarios

Y la monja en el rosario

campanea al cardenal.

Aunque me digan que es fuerte

El rating del “Gran hermano”

Me la agarra con la mano

Quien nos quiera empaquetar

No tocas ni sos tocado

Todos bien pajarizados
Con el verso de ese hermano
Que se parece a Caín.
Se usa la miseria humana
como terapia intensiva
Y hace rato que está en cana
el sable de San Martín

Soy del Río de la Plata
No me vengan con macanas
Nadie puede con las ganas
de un pueblo con ilusión
Hoy me parece mentira
Por dos minutos de fama
Entregan hasta su hermana
Saliendo en televisión
Aunque me digan que es cursi
Hablar del amor eterno
Ya no queda ni un criterio
pa' parar el carnaval
Si hasta me llegó una oferta
De colocarme unos pechos
Pa' bajar por el repecho
Del circo en tecnicolor
Por el que nace disfrazado

Viene como anillo al dedo

Pa' caerse en el chiquero

de esto que llamo un finao.

Glosario

Punga: ladrón, **en uso con el sentido de robo**

Otario: tonto

Campanear: mirar, **se usa poco**

Cana: cárcel, **en uso**

Macana: mentira, **se usa con el sentido de problema, contrariedad**

Pajerizado: persona desganada, o que se aboca a una tarea de forma obsesiva

Finao: muerto, quizás referido a la televisión

UN CHABÓN JAILAIFE

Letra y música de Juan Vattuone (1949 -)

Álbum "Tangos al mango", 2005

La palabra lunfarda "jailaife" viene de la palabra inglesa "highlife". Con este tango el autor caracteriza humorísticamente a otro personaje de la actualidad, el "dandy" del barrio, siempre vestido a la moda y admirado por todas las chicas. En realidad se trata de un hombre que vive de robos y otros crímenes y que, por eso, quedará en la cárcel durante un tiempo.

Ahora que ha salido de la cárcel, ha sentado la cabeza, encontrado un trabajo en el mercado, y de los viejos tiempos solo le queda la nostalgia, escuchando un tango en la radio.

Álbum "Tangos al mango", 2005

<https://www.youtube.com/watch?v=e0pYDijq0Ow>

Letra

Era un chabón jailaife, como pocos,
vestía en Pierre Cardin y Boticelli,
un rana pa' las pibas de mi barrio,
para los bonchas, siempre fue un curdeles,
el súper batman, algunos lo llamaban,
porque volaba para las carreras,
y en New York City,
ganaba de sportlandia,
alguna pendejita en cartelera.

Nunca se supo de que laburaba
Y dicen que de caño, el hombre, iba,
si el fato le gustaba de antemano,
se daba un saque, y encaraba la partida.
Un domingo a la cheno, lo encanaron
Por unos chocolates y arbolitos,
y estuvo siete años en la lona,
cazando como pocos pajaritos.
Pero hoy salió de nuevo a la pelea
Y tiene una minita que lo atiende,
labura a la mañana en un mercado
y ella le jotraba los clientes.
Y cuando escucha “Dandy” por la radio,
se acuerda de su vida quilombero.
Hoy anda con la pilcha del laburo

Y se lo ve feliz tejiendo como una abuela.

Glosario

Chabón: persona, sujeto innominado, **en uso**

Jailaife: individuo elegante

Rana: avisgado, astuto

Pibas: chicas, **en uso**

Boncha: vesre de chabón, **se usa poco**

Curdeles: borracho (Curdeles era el nombre de un personaje de la televisión de la década del 60)

Volaba para las carreras: siempre estaba apurado por llegar al hipódromo para las carreras de caballos para apostar ahí

New York City: la discoteca más importante de Buenos Aires en los 80

Sportlandia: casa de ropa deportiva en las décadas de 80 y 90

Pendejita: chica joven, **en uso**

En cartelera: mostrándose

Ganaba de sportlandia alguna pendejita en cartelera: vestido de ropa deportiva, conquistaba a chicas jóvenes mostrándose en la disco New York City

Laburar: trabajar, **en uso**

Ir de caño: vivir de robos, **en uso**

Fato: asunto, **en uso**

Darse un saque: aspirar una línea de cocaína, **en uso**

Cheno: vesre de noche

Encanar: encarcelar, **en uso**

Arbolito: suele llamarse así a la persona que levanta juego clandestino en la puerta del

hipódromo o al que compray vende dólares en la calle. Aquí, quizás, tiene el sentido de hierba, marihuana.

Estar en la lona: estar en mala situación, económica o moralmente, **se usa entre gente mayor**

Cazando pocos pajaritos: metáfora por no tener mucho para comer

Minita: dim. de mina, mujer, **se usa poco**

Jotrabar: vesre de trabajar, **en uso**

Dandy: famoso tango cantado por Carlos Gardel

Vida quilomera: dedicarse a divertirse y al placer

Pilcha: prenda de vestir, **en uso**

LA PESADILLA

Letra y música de Jorge Marcelo “Alorsa” Pandelucos (1970 - 2009)

Álbum “*Tangos y otras yerbas*”, 2004

También este tango presenta, con pinceladas de humor, elementos de actualidad y de crítica. Alorsa siempre componía temas que lo vinculaban fuertemente con su tiempo, utilizando el tango como el género que, por excelencia, documenta la historia argentina.

El autor nos cuenta una pesadilla que ha tenido, utilizando el cuento como recurso para contar hechos reales de Argentina, afirmando indirectamente que lo que está ocurriendo en su país es una pesadilla.

Alorsa fue taxista, profesor de matemáticas, barman y deudor de una tesis de ingeniería electrónica. Sus letras nacen de apuntes en papelitos de cuando trabajaba de taxista, donde recogió muchas de las historias y vivencias que contó en su obra y, en un momento, sintió que tenía que hacer algo con esos papelitos.

Versión del Álbum *Tangos y otras yerbas*, por la banda “La Guardia Hereje”

<https://www.youtube.com/watch?v=yKbRU3zCI0c>

Letra

Yo soñé que papa noel desbarrancaba el trineo
Y se iba a cabaretear para navidad con un coche nuevo
Soñé que los reyes magos, peleados por una mina,
Dejaban a los camellos abandonados en una esquina.
Yo soñé que san Antonio, cansado de hacer favores,
Se machaba con ginebra para olvidar sus penas de amores

Ay, ay, ay, ay, qué pesadilla mamá, no me dejes solo!

Soñé que iba a la cancha y no había mas choripanes
Que cuatro viejos echaban a Maradona de los mundiales
Soné que te ibas muy lejos, que ya no podía verte
Soñé que haciendo el amor uno se podía contagiar de muerte
Soñé que san Cayetano junaba contento el mundo
Porque el día que todos trabajen él va a tener que
buscar laburo

Ay, ay, ay, ay, qué pesadilla, mamá, no me dejes solo!

Soñé con el cuco malo, soñé con la telesita
Soñé con 300 cruces que están clavadas en unas islas
Soñé que el niño Jesús tenía frío en las patas
Y soñé que el vaticano estaba repleto de oro y de plata
Soñé al hombre de la bolsa que había venido a llevarme

Y que en el país de las vacas ‘taba muy caro el kilo de carne

Ay, ay, ay, ay, qué pesadilla, mamá, no me dejes solo!

Glosario

Mina: mujer, **en uso**

Macharse: emborracharse

Cancha: estadio

Choripán: sandwich de pan blanco relleno de chorizo criollo asado a las brasas

Junar: mirar, **en uso**

Laburo: trabajo, **en uso**

Telesita: es el nombre de una joven argentina de la provincia de Santiago del Estero que murió quemada en el siglo XIX. Las creencias populares la convirtieron en “alma en pena” y “alma milagrosa”

El hombre de la bolsa: en Argentina se le llama así al hombre del saco

Soñé con trescientas cruces: las 300 cruces se refieren a los soldados argentinos muertos en la guerra de Malvinas en 1982

EZEIZA

Letra y música de Jorge Marcelo “Alorsa” Pandelucos (1970 – 2009)

Álbum “Tango y otras yerbas”, 2005

En los tangos tradicionales uno de los temas abordados era la inmigración europea hacia Argentina. Muchos tangos expresaban la nostalgia del inmigrante que venía a Buenos Aires con todas las dificultades de su condición de vida y sus tristezas. Más tarde, la dictadura en los años 70 y la crisis económica de 2001 provocaron una ola migratoria hacia Europa y

Estados Unidos, haciendo que muchos cantautores retomaran el tema de la emigración.

Alors, con su sensibilidad única, canta con poesía y dulzura la nostalgia del emigrante. Como entonándole una canción de cuna, le regala una caricia para su alma dolorida y expresa, al mismo tiempo, toda la incertidumbre de su futuro en la pregunta “adónde vas?”.

Ezeiza es el nombre del aeropuerto internacional de Buenos Aires.

Álbum “*Tangos y otras yerbas*”, 2004 por la banda “La Guardia Hereje”

<https://www.youtube.com/watch?v=Xpx66etmJbg>

Letra

Dicen que existe un país al sur del mundo,
atado a la cola del barrilete americano.

Un país mágico y extraño donde se juntan
la alegría de carnavales paganos y
la tristeza de madres gringas que agitan
pañuelos frente a barcos que zarpan.

Un país que es pasión y maravilla
donde uno no puede ser del todo feliz,
pero que no puede abandonarse.

Porque los que se van se mueren de nostalgia,
ahogados en lágrimas o ahorcados
a los cables de los teléfonos para
las navidades y los cumpleaños.

Te acompañan hasta ezeiza,
arrastrando los bagayos,

Mariagrazia Panagia

Adonde vas?

Con la facha reciclada,

ciudadanía cambiada,

Adonde vas?

Navidades extranjeras

buscando en la billetera

la foto que más querés.

Viendo goles de Argentina

a las 3 de la matina

por deportes CNN.

Los viejos y los muchachos

Los dejás buscando un cacho

de confort a fin de mes.

Y los mangos que amarroques

los vas a gastar en viaje

para venirlos a ver

La valija con recuerdos,

no entra el patio del colegio

ni el fulbete de las diez

no entra el alma de tu abuelo,

la quinta y el gallinero,

el horno y el almacén.

Síndrome dulce de leche,

contrabandista de yerba

y postales en inglés.

Allá te dicen sudaca,

acá te decimos negro

nada más que por joder.

Glosario

Ezeiza: aeropuerto internacional de Buenos Aires

Bagayo: equipaje

Facha: aspecto, figura, **en uso**

Matina: mañana, primera parte del día, **en uso**

Mangos: pesos, **en uso**

Amarrocar: ahorrar, guardar, **en uso**

Valija: maleta

Fulbete: partido de fútbol

Dulce de leche: crema a base de leche cuyo consumo se extiende a todos los países de

América Latina

Nada más que por joder: para burlarse, divertirse, en broma

EL YUTA LORENZO

Letra y Música de Juan Vattuone (1949 -)

Álbum “Tangos al mango”, 2005

Un tema que nunca se había tratado en el tango es el de la homosexualidad, que en este tango está asociado al tema de la hipocresía de las instituciones: el protagonista es el “yuta” Lorenzo, un policía conocido por todos con el apodo de “Tormento” por lo bravo que

era torturando a la gente, pero que perdió a la hora de jugar con los sentimientos. De él hoy hablan la tele y todos los periódicos, manipulando las circunstancias de su muerte.

Versión del programa de televisión argentino "678" de 20/02/12

<https://www.youtube.com/watch?v=CwobhrPz0Fs>

Letra

Un rati corrupto escabía en la mesa
De aquel escolazo de la Paternal,
un vaso de whisky y un faso en la boca
le daban un tinte muy particular.
Tomaba una línea detrás de la otra,
su cara de monje era fantasmal,
labura en la cana, se llama Lorenzo,
le baten "Tormento" en la federal.

Lo dejó un travesti al yuta Lorenzo,
le quitaba el vento, dijo algún boliao,
él, que era tan guapo pa' torturar gente,
se vio de repente tan arrodillao,
jugó la del duro con los sentimientos
y como un violento se enterró un puñal.
Los pesados creen que la chapa alcanza
Pa' copar la banca de la impunidad.

Lo dejó un travesti al yuta Lorenzo,
le quitaba el vento, dijo algún boliao,

él que era tan guapo pa' torturar gente,

se vio de repente tan arrodillao.

Jugó la del duro con los sentimientos

Y como un violento se enterró un puñal.

Hoy dice la tele y todos los diarios:

“Se murió Lorenzo en un tiroteo”.

Glosario

Yuta: policía, **en uso**

Rati: vesre de *tira*, policía, **en uso**

Escabiar: beber una bebida alcohólica, **en uso**

Escolazo: lugar clandestino para jugar por dinero

Faso: cigarrillo, **en uso**

Línea: dosis de cocaína

Laburar: trabajar, **en uso**

Cana: Policía, **en uso**

Batir: hablar, decir, tener el apodo

Vento: dinero, **se usa todavía entre gente mayor**

Boliao: tonto

Guapo: bravo

Pesados: los tipos que andan con un arma de fuego, **en uso**

Chapa: fama, **en uso**

Copar la banca: expresión del juego de cartas del *Monte criollo*, o simplemente *Monte*,

ganarle a la banca. Los matones creen que con la fama pueden tener impunidad y

hacer lo que quieren, **en uso**

Tiroteo: deformación de la palabra tiroteo

ME QUEDÉ MANIJA

Letra y música de Sebastián Demattei “Dema”(Dema y su Orquesta Petitera)

Álbum “Dema y su orquesta Petitera”, 2005

El tema de la droga, que también surgía en los tangos tradicionales, lo encontramos en varios tangos actuales. “Quedarse manija” significa quedarse con ganas de algo, y este tango, aunque no la nombra directamente, parece referirse a la cocaína. El protagonista se dirige a ella en segunda persona, confesándole su dependencia como si estuviera confesando su amor a una mujer, declarándole abiertamente su imposibilidad de dejarla.

Versión del Álbum “Dema y su Orquesta Petitera”, volumen 1, 2008

<https://www.youtube.com/watch?v=mgEWq0O1cRk>

Letra

Otra vez, me voy para el boliche

A parlotear con toda la monada

Fulbo, timbas y mujeres

Hasta que se haga tarde de madrugada ¡ Uyy!

Otra vez con la mirada fija,

Otra vez quedé manija.

Me separaste de mi buenos amigos

Mi relación con vos no la entendían

Mirá que a mi me sobaban las minas!

Pero a vos no te puedo dejar!

Me volvés loco, el día y la noche

Me tenés hecho una porquería!

Y cuando no estás en esa maldita esquina!

Siento que me muero por vos!

Otra vez con la mirada fija,

Otra vez quedé manija.

Y acá me veo, tirado en la catrera

El dos de oro no sirve ni pa'l hipa

Pensando más, más de la cuenta

Y sin poder pensar...

Qué vas a hacer? Cosas de calavera

Si a la noche uno no se duerme

De seguro que esto le sucede

Y entregarse a la final!

Otra vez con la mirada fija,

Otra vez me quedé manija.

Otra vez con la mirada fija,

Otra vez me quedé manija.

Glosario

Manija: con ganas, **en uso**

Boliche: bar, **en uso**

Monada: conjunto de personas, grupo de amigos, **en uso**

Fulbo: fútbol, pelota, **en uso**

Timba: juego por dinero, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Catrerera: cama, **en uso**

El dos de oro: se dice que alguien tiene los ojos como *el dos de oro*, cuando tiene los ojos abiertos y grandes, evidentemente referido al verso “otra vez con la mirada fija”

No sirve ni pa'l ipa: no sirve para nada

Ipa: primera parte del juego del *truco* llamada *envido* o *ipa*.

A la final: finalmente

MI INVOLUCIÓN

Letra y música de Acho Estol

Álbum “Buenosaurios”, 2010

En este tango de corte tradicional, el protagonista cuenta a su amada las desventuras vividas hasta su llegada. El tiempo que pasa, el tabaco, el alcohol, la falta de dinero, y, en una palabra, el fracaso, son todas vivencias que lo acercan al protagonista del tango tradicional. Piedra angular de su “redención” será el encuentro con esa mujer y, en definitiva, el amor.

Acho Estol es uno de los autores contemporáneos que más mantiene los lazos entre los temas del tango tradicional y el actual. En este tango, el rencor que consumía al protagonista de los tangos tradicionales hacia la mujer que lo había traicionado o abandonado por otro, se transforma en gratitud por haberle salvado.

Versión del Álbum “Un disparo en la noche” con arreglo de la Orquesta Típica Juan Peralta

<https://www.youtube.com/watch?v=Haz8X7E7My4>

Letra

Me vencieron los años, el faso, el escabio,
la falta de viento, los vivos, los lentos
la falta de llanto, el miedo, el espanto
y el odio constante a un vecino botón.

Perdí con las minas, perdí en el laburo,
el mundo está duro, patié contra el viento,
nadé por Sarmiento, y me hundí en el asfalto
del centro tramposo, furtivo y banal.

Para encontrarte a vos cuando ya era casi tarde;
para encontrarme a mí y salvar mi corazón.
Yo no sé cuál es el precio de aguantarme
Si garpaste la fianza la garpaste con amor.
Que no digan, que no hablen si no saben
Que esta historia es de los dos, vos y yo.

Me ganó por cansancio el mono en la espalda,
la cara del barman en mi bar de barfly
y la paranoia de morir con él;
escuchando sin ganas mi verso final.

Me quedé hipnotizado, dormido, trabado,
pasado pisado, futuro desierto;
y en el desconcierto seguí tropezando

en el mismo peldaño de mi involución.

Glosario

Faso: cigarrillo, **en uso**

Escabio: bebida alcohólica, **en uso**

Vento: dinero

Botón: policía, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Patié: deformación de pateé, de patear, caminar

Barfly: hace referencia a la película de 1987, autobiografía de Charles Bukowsky y al temor del autor de acabar con una dependencia del alcohol

Laburo: trabajo, **en uso**

Garpar: vesre de pagar

Garpaste la fianza: pagaste la fianza

LIMPIAVIDRIOS

Letra y música de Alejandro Bettinotti

Del Álbum “Matemos al televisor” Bettinotti Fernández, 2009

Otro tango que denuncia la pobreza y la miseria como consecuencia de la crisis económica. Una de las alegrías del limpiavidrios es el *paco*, una de las drogas más mencionadas en el tango de hoy, consumida sobre todo por niños o jóvenes de las clases sociales más pobres. Se trata de la base de la cocaína, llamada *pasta madre*. Es barata y se fuma en grandes cantidades en las villas. Y lleva rápidamente a la dependencia. El consumo ha aumentado sobre todo después de la crisis económica de 2001. Esta forma de mencionar la droga difiere con las letras tradicionales que no se dedicaban a describir el entorno social

Versión del concierto en ND Ateneo, 07/12/2010

<https://www.youtube.com/watch?v=7VwDLvDIYHQ>

Letra

Por almohada una talope pinchada,

como mesa de luz, ni mesa ni luz,

por baño, un balde,

y en el catre, más de seis.

La estufa, un ladrillo sin funda,

La ducha, - ¿Lo qué? -, una olla cachuza,

como morfa, las sobras,

y el amor ¿de quién?

Por calzado, siempre los callos,

como abrigo, una taboye de vino,

para el sexo, la mano,

y el futuro, ayer.

Su garganta no canta,

porque grita los goles al revés.

Su pelota le llora,

porque sabe que va siempre a perder.

Limpia vidrios, desde que era muy chico.

Sus regalos, son el cuzco y el paco,

por cancha, el barro,

la pileta es un charco estancado.

Tiene un pacto, con la cana del barrio.

Siempre reza no salir en los diarios.
El tiene presente,
que nunca alcanza lo que hay de comer.
Su vieja, y el pan sobre la mesa,
su mamá a la que adora y que ama,
la mima, la abraza,
y le promete que va a dejar de perder.
Su locura, lo cura
Porque sabe que no sabe perder.
Su carucha, tan pura,
él se ríe sin saber porque.

Glosario

Talope: vesre de pelota

Morfa: comida

Taboye: vesre de botella

Gritar los goles al revés: una metáfora para expresar la impotencia frente a su destino,
gritando para dentro, sufriendo

Cana: policía, **en uso**

Cuzco: en Argentina es el perro

Paco: base de la cocaína, droga barata, crack en España

Cancha: estadio

Pileta: piscina

ME DIJERON

Letra y música de Claudia Levy (1963 -)

Álbum “Escuchame 1 segundo”, 2004

La letra de esta autora siempre tiene una componente muy actual. Este tango trata el tema de la violencia de género. Aunque no todo el álbum trata este tema, el título es un homenaje acerca de la lucha de las mujeres en reclamo de igualdad de derechos. Cuenta un caso de violencia como muchos, pero esta vez, después de tantos golpes, la mujer encuentra la fuerza de denunciar al hombre que la ha maltratado y que ahora llora porque se ve abandonado y no entiende porqué la vida lo trata tan mal.

El título “Marea verde” del álbum alude al color de los pañuelos llevados por los manifestantes en las calles de Buenos Aires a favor del derecho al aborto legal.

Versión del Álbum “Marea verde”, 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=QDUri1b7hBM>

Letra

Me dijeron que te vieron a las tres de la mañana,

La corbata enmarañada, caminando de coté,

Que ya estabas tan en curda, que le hablabas a los postes,

Que pateabas a la basura por culpa de una mujer.

No te hagas el pobre tipo porque todos ya sabemos,

Que a vos no te importa un bledo si hacés mal o hacés bien

Que a la mina que llorabas, arrastrado por las calles

La fajaste siete veces y la maltrataste cien.

Llorá, que no hay Cristo que te salve.

Llorá, que llorar te hace tan bien.

Y bajate del caballo y anda poniéndote al día,

Y dejá la cobardía de pegarle a una mujer.

Me dijeron que el domingo se te fue un poco la mano,

Que tu mina ya cansada fue a la cana a denunciar,

Después hizo las valijas y escribió en un papelito

No me busques, no me llames, porque ya no aguanto más.

Lo miraste indiferente como si no fuera nada,

Y pensaste esta pavada pronto se le va a pasar

Y hoy que ya hace cuatro meses desde que se fue tu mina,

No sabés por qué la vida te ha tratado a vos tan mal.

Glosario

De coté: de costado, **se usa poco**

En curda: borracho, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Fajar: pegar, **en uso**

Cana: Policía, **en uso**

Pavada: tontería, **en uso**

EL CHORRO DE LA ESQUINA

Letra y música de Claudia Levy (1963 -)

Álbum “Marea verde”, 2019

Otro tango de la misma autora, pero en este aparece todo su humor y su ironía.

El “chorro”, el ladrón de la esquina, conoce todos los movimientos de la protagonista e, incluso, consigue entrar en su casa varias veces, superando todas las barreras de los varios sistemas de protección instalados. La protagonista, tomando la perseverancia del ladrón por enamoramiento, piensa ir a vivir con él e, incluso, seguir sus huellas “profesionales”.

Jugando con las palabras, la autora distorsiona expresiones usuales como “dueño de mi corazón”, “hombre de mi vida” o “robar el corazón” con las que la protagonista da su versión de la realidad.

Claudia Levy utiliza el humor y la ironía, que a momentos nos recuerdan la inolvidable capacidad interpretativa de Tita Merello, dándole la vuelta a situaciones dramáticas, para poder reírse de ellas.

Versión del Álbum “Marea verde”, 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=RZZNQKmKwFo>

Letra

El chorro de la esquina

Me tiene rejunada

Sabe bien cuando yo entro

Cuando salgo, cuando vuelvo

Y hasta cuando no hago nada.

El chorro de la esquina

Se va a tatuar mi nombre

Porque dicen en el barrio

que se enamoró de mí.

Puse reja, hice una tapia

Tre sensores y una alarma
Y una cámara escondida
Detector de movimiento
Ruda macho y brujería
Pero él siempre vuelve a entrar.

Sos el chorro de mi vida
Sos el dueño de mi plata
Me afanaste tantas veces
Que ya no me queda nada
Me lo dijo una gitana
A mal tiempo buena cara
Si la “cana” no te atrapa
Me voy a vivir con vos.

El chorro de la esquina
Me canta serenatas
Bajo el cielo de Palermo
Me despierta alegremente
A las tres de la mañana.
El chorro de la esquina
Ahora anda en bicicleta
Una bicicleta blanca
Como en la que andaba yo.

Siete veces fui a la cana
Me labraron cinco actas
Ya soy casi policía
Robo simple y agravado
Consumido consumado
Sin testigos no hay ladrón
Sos el chorro de mi vida
Sos el dueño de mi plata
Me afanaste tantas veces
Que ya no me queda nada
Lo he pensado seriamente
Casi toda la semana
Si la guita no me alcanza
Me hago chorra como vos.

Glosario

Chorro: ladrón, **en uso**

Rejunada: perfectamente conocida, **en uso**

Afanar: robar, **en uso**

Cana: policía, **en uso**

Guita: dinero, **en uso**

ES IGUAL = SE IGUAL

Letra y música de Alejandro Betinotti-Hernán Fernández

Año de composición, 2006

La banda surge en el año 2000. Los autores describen con humor e ironía los arquetipos porteños contemporáneos. En sus tangos, considerados modernos proponen una fusión de sonidos, desde la murga latinoamericana al heavy metal criollo sin perder de vista el espíritu del tango tradicional.

La calle sigue siendo el inspirador principal de las letras con el objetivo de contar acontecimientos de la vida cotidiana. Con esta canción ironizan sobre el significado de términos lunfardos que siguen utilizándose hoy en día.

Versión del álbum Tangolpeados, 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=6xvENmMuBfw>

Letra

No es igual, si sale cara o sale ceca,
es igual, es la cama la catrera,

No es igual, caminar que ir por la yeca.

Es igual, la zapán, a la buseca,
es igual, es lo trucho lo berreta,
es igual, tener plata es tener teca,

No es igual, tener suerte o tener yeta.

Es igual, el marote a la zabeca,
se igual, la sabiola a la piojera,
es igual, es la fea la fulera,
es igual tu linda cara que mi jeta.

Es igual, estar sucio es tener grela,
se igual, la policía es la taquera,
es igual, una fosa es la fiambreira,
No es igual, una potranca que una yegua.

Es igual, meter un gol es una pepa,
es igual, la funda que la camiseta,
es igual, una finta es la gambeta,
No es igual, la concheta a la pebeta.

Es igual, “de querusa” es “con carpeta”,
es igual, el atorrante es un sotreta
se igual, si me clavó “me hizo la pera”,
No es igual, una jovata a una pendeja.

Glosario

Catrería: cama

Apoliyar: dormir

Yeca: vesre de calle, **en uso**

Tener yeca: tener experiencia, ser experimentado, astuto, **en uso**

Zapán: vesre de panza, **en uso**

Trucho: falso, **en uso**

Berreta: falso, de mala calidad

Teca: dinero, **en uso**

Yeta: mala suerte, **en uso**

Se: se refiere a un famoso personaje cómico, Minguito Tinguítela, que, en vez de decir “es igual”, decía “se igual”

Marote: cabeza

Zabeca: cabeza

Sabiola: cabeza, **en uso**

Piojera: cabeza

Fulera: fea

Grela: suciedad, mugre

Taquera: Policía

Fiambarrera: morgue, **en uso**

Yegua: mujer muy atractiva, maliciosa o perversa

Pepa: gol

Gambeta: esquivar, **en uso**

Concheta: mujer elegante, de clase alta o que simula ser de clase alta, **en uso más la palabra cheta**

Pebeta: jovencita, adolescente, humilde

De querusa: a escondidas

Con carpeta: a escondidas

Atorrante: vago

Sotreta: vago, cobarde

Hacer la pera: faltar a una cita

Jovata: vieja, anciana, **en uso**

Pendeja: chica joven, **en uso**

VUELVE EL TANGO

Letra y música de Jorge Marcelo “Alorsa” Pandelucos (1970 – 2009)

Año de composición, 2008

La última letra de tango actual es de “Alorsa” Pandelucos, artista talentoso y creativo, desaparecido prematuramente. Es una afirmación del renacimiento del tango, después de tantos años de decadencia. Su regreso será lento, *sin barullo*, nos cuenta el autor, revelando las predicciones de una gitana, una predicción que está confirmada varias veces a lo largo de todo el tango.

El tango ha vuelto y así tiene que ser porque “*está en su casa*”. El autor recuerda sus orígenes, la milonga, el baile de donde procede el tango, y la guitarra, uno de los primeros instrumentos utilizados y sus orígenes arrabaleras. También menciona elementos que distorsionaron su verdadera esencia, como los bailarines que lo bailan como si fuera una prueba atlética o las representaciones estereotipadas para los turistas.

Pero el tango ha vuelto, renovado: el autor presenta varias imágenes que mezclan lo nuevo con lo tradicional, como la descripción del tango vestido de *bacán*, típica figura del hombre adinerado de los tangos tradicionales y *en zapatillas*, que es lo que suelen llevar los jóvenes de hoy que bailan tango.

Pero el tango, en realidad, nunca se fue. Quizás estuvo dormido, en algún momento, echándose una siesta, pero sigue siendo parte fundamental de la cultura porteña, símbolo de la ciudad de Buenos Aires y, probablemente, siempre lo será.

Versión recitada en vivo por “Alorsa Pandelucos” en “Tocá madera”, programa de canal Encuentro.

<https://www.youtube.com/watch?v=kYJcVcxuNYw>

Letra

Me leyó una gitana en la borra del café

Que vuelve el tango

Una ambulancia prende la sirena de las pizzas

y los malabaristas de luz roja

apurán el mangazo

Una pareja se jura al celular las dos horas de trampa en algún telo

Y alguien solo en una pieza busca en el diario

el delivery de trolas... vuelve el tango

Y que vuelva no más, si está en su casa

Bienvenida de mates y gorriones, bienvenida

de vinos y de farra

Por su primer amor que fue milonga

De su primer amor que fue guitarra

Lo habían apoliado tenores engolados

Lo encerraron en museos repetidos,

en telarañas de sombras de versiones

Los que quisieron salvarse con Carlitos, con el

Gordo, con el tano

Lo hicieron tan cornudo que aburrieron, lo

exportaron, le llenaron de sellos el pasaporte

Lo pisotearon atléticos bailarines que saltaban

demasiado

A él, que nació maldito y malparido en

pesebres de patios y kilombos,

Lo crucifijaron en la resurrección de

cumparsitas

Señores, vuelve el tango, muzzarella y sin
barullo
A reclamar de nuevo lo que es suyo
En plena juventud de sus 100 años, vestido de
bacán y en zapatillas
Se dejó el funyi viejo para que no vayan a
creer que da vergüenza
se arrancó el quincho color zanahoria, la biyú de
lunfardos oxidados,
Se sopló las frituras de la solapa y se vino, en
bondi
Lo acompañan musiqueros a la gorra, un coro
de diarieros y de pibes,
De choborras, de chorros de autopartes
Dicen que se fue del barrio, cuando?...siga,
siga!...y la pelota no se mancha
Vuelve el tango, y que bufen los eunucos!

Me leyó una gitana en la borra del café que
vuelve el tango
Se escapó de enredadas partituras
Los que no lo conocen lo pedían
Alguien lo dio por muerto, qué locura!, si era
siesta, nomás, la que dormía.

Glosario

Una ambulancia prende la sirena de las pizzas: se dice que a veces las ambulancias aprovechan las sirenas para llegar antes y comer las pizzas calientes

Los malabaristas de luz roja: se refiere a los artistas que trabajan en los semáforos y que aprovechan la luz roja, cuando los coches están parados.

Mangazo: pedido de dinero, **en uso**

Telo: hotel para citas amorosas, **en uso**

Trolas: prostitutas. Se refiere a la sección de los periódicos, en los avisos clasificados, de masajes a domicilio o anuncios parecidos que, en realidad, eran prostitutas, **en uso**

Farra: juerga, **en uso**

Tenores engolados: se refiere a cantantes famosos, que en algún momento cantaron canciones de tango, pero que no eran cantantes de tango, y eso le quitó la frescura, la emoción popular que puede tener el tango

Con Carlitos, con el Gordo, con el tano: el autor se refiere a grandes del tango, Carlos Gardel, Anibal Troilo y Francisco Fiorentino

Tano: italiano, **en uso**

Lo hicieron tan cornudo: hay muchos tangos, sobre todo en los primeros veinte años de tango canción, entre 1917 y 1940, que cuentan de hombres abandonados, llorando porque la mujer los había dejado, a menudo por otro hombre. Nació, por lo tanto, después, la manera para referirse al tango como “lamento del cornudo”. El autor de este tango se refiere a los que se dedicaban a difundir el tango en la década de los años 70, 80, 90 en la radio y en la televisión y que se limitaban a recordar sobre todo esos tangos viejos con la temática del “lamento del cornudo”, cristalizando, estandarizando el tango en una visión casi caricaturesca

Quilombo: prostíbulo, **en uso hoy en día con el significado de lío**

Cumparsita: en muchos programas de tango en la televisión, el tango característico, el símbolo del tango era siempre la “Cumparsita”, tango de 1913

Bacán: hombre adinerado

Funyi: sombrero

Quincho: peluquín. Un famoso conductor de un programa de tango, Silvio Soldán, usaba pelucas de color zanahoria

Bondi: autobús, el medio de transporte más común de Buenos Aires, **en uso**

Biyú: bisutería, decoración sin valor refiriéndose a palabras lunfardas que ya no se usan

Fritura se refiere al sonido que hacen los viejos discos de vinilo

Se sopló la fritura: el tango vuelve, pero elimina la fritura, lo viejo

Musiqueros a la gorra: los músicos jóvenes que, especialmente de la crisis de 2001, ganaban de las donaciones voluntarias del público

Pibe: chico joven, **en uso**

Choborra: vesre de borracho

Chorro: ladrón, **en uso**

La pelota no se mancha: famosísima frase que pronunció Maradona el día que le hicieron el homenaje en el partido final en el estadio de Boca. Primero hizo alusión a su consumo de droga, a su vida descontrolada, diciendo que se había equivocado y que había pagado por eso, y después añadió “ pero, la pelota no se mancha”. Allora quiso decir que el tango, más allá de todo esto que estaba describiendo, o sea presentar el tango como algo del pasado, de manera nostálgica, el tango no se mancha, siempre está ahí.

6.5.2. Diccionario de lunfardo.

**APROXIMACIÓN A UN DICCIONARIO
DE LUNFARDO EN LETRAS DE LOS TANGOS
DESDE 1917 HASTA 2019**

Abreviaturas

adj	adjetivo
adv	adverbio
amer	americanismo
antonom	antonomasia
arauc	araucano
aumen	aumentativo
cast	castellano
esp	español
exp	expresión
ext	extensión
fam	familiar
fig	figurado
fr	francés
ger	germanesco
ing	inglés
interj	interjección

ital	italiano
mer	meridional
mil	milanés
part	participio
perf	perfecto
port	portugués
sf	sustantivo femenino
sm	sustantivo masculino
sust	sustantivo
v	véase
vintr	verbo intr
vrefl	verbo reflexivo
vtr	verbo transitivo

A

Abanico. [sm] Puerta, ventana o persiana. | **2.** Agente de policía. | **3.** Guardiacárcel (del germ.

abanico: nombre que se daba en la germanía a la cárcel Modelo de Madrid, por su disposición radial de sus pabellones. | **4.** Delator, *soplón* (del esp. *abanicar*: hacer aire con el abanico).

Acompadrado. [adj] que imita la actitud de los compadres, altanero.

Acoplarse. [v. refl] Apostar en general.

Afanar. [vtr] Robar. **En uso.**

Afano. [sm] Robo. **En uso.**

Agaya. En la expresión *de agaya*, tener valor (del esp. *agallas*: valor).

Amarrocar. [tr] Ahorrar, atesorar. **En uso.**

Amarroto. [adj] Deformación de *amarrete*.

Amurar. [vtr] Abandonar, dejar . | **2.** Encarcelar (del ital. dialectal genovés *amurra*: encallar, varar).

Apoliyar. [vintr] Dormir (del ital. jergal *poleggiare*: dormir). **En uso.**

Apuntar. [vintr] Delatar. | **2.** Descubrir la policía a alguien que busca o sorprender a un maleante en un acto delictivo (del esp. *apuntar*: señalar, indicar). | **3.** Conquistar un hombre a una mujer o viceversa.

Arremangarse. [vintr] Decidirse, infundirse valentía ante una situación (por ext. del esp. *arremangarse*: levantar, recoger hacia arriba las mangas; tomar enérgicamente una decisión)

Arrugarse. [vintr] Asustarse, acobardarse (del germ. *arrugarse*: huir, escaparse). **En uso**

como *arrugar*, mostrarse cobarde.

Atorrante. [sm] Vago, callejero y generalmente sin domicilio. | [adj] Desvergonzado. | **2.**

Poco confiable, ruin, miserable. | **3.** Que lo pasa de juerga en juerga. **En uso.**

Avería. [sf] Fechoría. En la expresión *de avería* se utiliza para señalar que una persona es de pésimas costumbres, peligroso, inmoral, capaz de cometer cualquier delito (del esp. *avería*: daño)

B

Bacán. [sm] Proxeneta. | **2.** Hombre que mantiene a su amante. | **3.** Individuo de buena posición, adinerado y de hábitos refinados, gran señor. | **4.** Individuo que aparenta una posición socioeconómica elevada que no tiene. || *bacán/a.* adj. Lujoso, fino. (del dialecto genovés *bacán*: patrón, capitán, jefe de familia. Este vocablo se tomó prestado en Genova en la Edad Media del turco *bakan* que, aun hoy, significa señor, capitán). **Lo usan personas mayores.**

Balurdo. Tonto, bobo, ingenuo, estúpido (del ital. *balordo*: tonto. | **2.** Envoltorio, paquete. | **3.** Envoltorio de papeles inútiles recubiertos por unos pocos billetes que simula ser una gran cantidad de dinero y se emplea en alguna estafa. | **4.** Estafa, engaño, mentira. | **5.** Dinero, botín producido en un robo. | **6.** Asunto confuso, dudoso, complicado, enredo peligroso. **En uso** con el significado de *problema*.

Barra. [sf] Grupo de personas. | **2.** Pandilla, grupo de amigos que suelen reunirse. | **3.** Asociación de individuos de malos antecedentes. **Se usa poco.**

Batir. [vtr] Decir. | **2.** Delatar, denunciar.

Batidor. [sm] Delator, soplón, alcahuete. | Confidente de la policía

Beguén. [sm] Capricho amoroso. | **2.** Concubino o concubina, amante. | **3.** Capricho, antojo, deseo (del argot francés *béguin*: enamoramiento).

Berreta. [adj] Aplicable a algo de fina apariencia y poca calidad. | **2.** Falso, falsificado. | **3.** Ordinario, de baja calidad. **En uso.**

Berretín. [sm] Manía, idea fija, capricho. | **2.** Ilusión no ajustada a las posibilidades reales (del ital. *berrettino*: gorrito). De ahí la derivación lunfarda de capricho, afición, fantasía, deseo, enamoramiento dado que todas son ideas, sentimientos que anidan en la cabeza. **En uso** con el significado de *capricho*. **En uso** con el significado de *pasión, idea fija*.

Biabazo. [sm] Golpe, paliza (augment. de biaba).

Biaba. [sf] Golpe, paliza. **2.** Asalto que se lleva a cabo con violencia.

Bola. [sf] En varios deportes, pelota. **2.** Testículo. **3.** *Darle bola a alguien*: prestarle atención, darle importancia, prestarse a requerimientos amorosos. *No dar bola* significa todo lo contrario: no prestar atención. La frase deriva de cuando los dueños de las casas de billar veían entrar a muchachos que no sabían jugar y, temiendo que le pudieran estropear el paño verde con la punta de los tacos, alertaban al mozo: “A esos no les des bola”. Pronto la frase empezó a ser utilizada en el habla cotidiana.

Boliao. [sm] Tonto.

Boliche. [sm] Almacén o despacho de bebidas donde se juega a los naipes. Por ext. bar, café (del germ. *boliche*: local pequeño de negocio y, por ext. casa de juego). **En uso** más con el sentido de *discoteca*.

Boncha. [sm] Vesre de chabón. **Se usa poco.**

Botón. [sm] Agente de policía. | **2.** Soplón, delator, alcahuete. **En uso**, más con el significado

de alguien que critica un comportamiento, que impide hacer algo.

Breva. [sf] Joven mujer atractiva.

Bulín. [sm] Habitación, cuarto donde se vive y duerme, generalmente de soltero. **2.**

Habitación o departamento para citas amorosas (probablemente del ital. jergal *bolín*: cama). **Se entiende, pero no se usa.**

Bulinero/a. [adj] de bulín. En la expresión *pinta bulinera*: pobre, modesta, vulgar.

Burro. [sm] Caballo de carrera. **En uso.**

Briyo. [sm] Variante grafica de brillo, joya || dinero.

C

Cabrera. [adj] Enfadado. **La usan las personeas mayores.**

Cachar. [vtr] Agarrar, tomar. | **2.** Sorprender a alguien, descubrirlo. | **3.** Burlarse de una persona. **Se usa poco**, con el sentido de *tomar*.

Cafetín. [sm] Café, bar de ínfima categoría. | Café, bar pobre, modesto, cuya clientela se compone de personas de baja condición. Casi en desuso.

Cafiolo.[sm] Proxeneta, rufián (por cruce entre *canfinflero* y la palabra ital. dialectal de Veneto *fiolo*: jovencito). **En uso.**

Cajón.[sm] Ataúd. **En uso.**

Campanear. [vtr] Vigilar al fin de alertar, si hace falta, a quien está efectuando un robo (del ital. *stare in campana*: estar atento, ¡atencion! ¡Ojo! ¡Cuidado!) **2.** Mirar con atención, por lo general, tratando de no ser advertido. | **3.** En general, mirar. **Se usa poco.**

Cana. [sf] Cárcel, prisión | **2.** Policía, institución policial || *Dar la cana*: descubrir, sorprender a alguien. | **2.** *Caer en cana*: ser apresado. | **3.** *Meter en cana*: encarcelar. **En uso.**

Cancha. [sf] Explanada, espacio desembarazado destinado a deportes y diversiones. Proviene del quechua *kancha*: patio, lugar o espacio cercado. por ext. experiencia, habilidad que se adquiere con la experiencia, conocimiento de las cosas de la vida, presencia de ánimo para encarar situaciones comprometidas.: *Tener cancha, ser una persona de cancha.* **En uso.**

Canfinflero.[sm] Proxeneta que explota a una sola mujer.

Canyengue. [adj] Arrabalero, de baja condición social. | **2.** Manera especial de bailar e interpretar el tango | **3.** Baile de gente arrabalera (probablemente del quimbundo *ka-llengue*: cierto tipo de danza). **En uso** por manera de bailar e interpretar el tango.

Caño. [sm] En la expresión *ir de caño*: ir a robar armado. **En uso.**

Careta. [sm/f] Atrevido, descarado. | **2.** Falso, que representa lo que no es, hipócrita. En clara alusión a la cara inmutable propia de ese tipo de individuo. Se usa igual para los dos géneros. (del esp. *careta*: máscara). *Estar careta, hoy en día se usa* con el significado de: no estar drogado.

Caretear. [vintr] Ser un *careta*, un desfachatado. | **2.** Actuar con falsedad, hipócritamente. | **3.** Mostrarse, intentar atraer la atención de otros hacia sí. | **4.** Aparecer o mostrarse en los medios de comunicación. | **5.** Simular, fingir, engañar. | **6.** Pedir. | **7.** Intentar obtener un bien o servicio de forma gratuita o con un descuento.

Carro. [sm] En la expresión *tirar el carro*: explotar el hombre a una mujer.

Carpeta. [sf] Tapete verde que cubre la mesa de juego. | **2.** Mesa de juego (del esp. *carpeta*: cubierta de tela que se pone sobre las mesas). | **3.** En la expresión “*con carpeta*”: a escondidas, que **se usa, pero no mucho.**

Carpetero/a [sm] Persona que acostumbra estar en las mesas de juego. // Persona que tiene

experiencia en los juegos de naipes y dados. 2. Persona a la que se le atribuye cancha, experiencia en las cosas de la vida.

Cartón. [sm] Delincuente. | 2. [adj] Tonto, inexperto, ingenuo.

Catrerera.[sf] Cama (por deform. del esp. *catre*: cama ligera para una sola persona). **Se usa poco.**

Chabón. [sm] Torpe, tonto, poco hábil, (del esp. *chambón*: torpe) | 2. Ingenuo, inexperto. Hoy en día está **en uso** con el significado de *sujeto innominado, fulano*.

Chamuya. [sf] Sonido, conversación.

Chamuyar. [vintr] Conversar, hablar en tono confidencial y persuasivo. | 2. Hablar, procurando engañar, mentir (del caló *chamullar*: hablar). **En uso** hoy en día con el significado de *hablar a alguien para tratar de establecer una relación amorosa*.

Chamuyo. [sm] Conversación, charla coloquial, persuasiva | 2. charla íntima, confidencia. **En uso** hoy con el significado de *intento de conquista amorosa*.

Chapa. [sf] Fama. **En uso** en el sentido de ostentar una posición importante, mostrar un cargo.

Chauchón. [adj] Tonto.

Chapar. [vtr] Tomar, agarrar | 2. Atrapar (del gen. *ciappa*: tomar). **En uso.** Hoy en día también con el sentido de manosearse con otra persona.

Cheno. [sf] Vesre de noche.

Cheta. [sf] Mujer que se viste a la moda y que tiene dinero. **En uso.**

Cheto. [sm/f] Forma aferética y más difundida de *concheto*.

Chimentar. [vtr] Chismear. **En uso.**

Chivo. [adj] Barbudo (por la barba que tienen los chivos).| 2. Que huele a transpiración (por el olor fuerte que tienen estos animales). | 3. Malhumorado. | 4 *Andar chivo con*: Estar distanciado.

Choborra. [sm] Vesre de borracho.

Cholulo. [adj] Frívolo, superficial. **En uso** con la acepción de fanático de conocer particulares de la vida de actores, actrices, gente famosa.

Chorro. [sm] Robo. Acción de chorrear. Del caló *choro*: ladrón. Se usa hoy en día con una sola r: *choreo*.

Chorrear. [vtr] robar

Chorro. [sm] Ladrón (del caló *choro*: ladrón). **En uso.**

Chumbo. [sm] Revólver, pistola (del port. *chumbo*: plomo, por sinécdoque). En uso.

Cinchar. [vtr] Tirar, llevar con esfuerzo algo.

Ciruja. [sm] Cuchillero. Hoy en día **en uso** referido a persona que anda juntando basura, para luego venderla.

Codillo. [sm] Variante del juego del tute (del esp. *codillo*).

Cofla. [sm/f] vesre de *flaco*, hombre o mujer, aun sin ser delgado.

Compadre. [sm] Gaucho asentado en la ciudad o sus arrabales caracterizado por un modo particular de comportarse, hablar y vestir. | **2.** Hombre provocativo, fanfarrón e insolente.

Compadrito. [sm] Hombre porteño de las orillas, joven, imitador de las actitudes de los *compadres*, jactancioso, provocativo, pendenciero, afectado en sus maneras y en su vestir.. || compadrito [adj] altanero, desafiante. No en uso, pero sí, **conocida** porque se la asocia con el tango.

Compadrón. [adj] Altivo, jactancioso.

Concheto [sm/f] Joven o adolescente que tiene o simula tener un alto nivel económico, que hace un culto de estar a la moda, viste con ropa moderna y de marca, concurre a los lugares de moda, haciendo ostentación permanentemente. | adj. Elegante, de modales refinados (con el uso se transformó en *cheto*, **en uso**).

Conga. [sf] Fiesta. | **2.** Fiesta en la que se tiende a exceder los límites de la compostura. (Del amer. *conga*: danza popular de Cuba, de origen africano). | **3.** Afrodescendiente de congoleño.

Convoy. [sm] Forma apocopada de conventillo.

Copar. [tr] Afrontar, asumir el riesgo. | En la expresión *copar la banca*: salir en defensa de otro, salir bien librado de un asunto utilizada en el juego de cartas del *Monte criollo*, o simplemente *Monte*. **En uso.**

Corte. [sm] Figura del baile del tango. En uso.

Coso/a. [sm/f] Cosa o persona cuyo nombre se ignora, no se recuerda o no quiere pronunciarse. Suele usarse con sentido despectivo para hablar de alguien que no agrada. Del ital. *coso*: fulano, objeto cualquiera. Se usa poco, solo entre personas mayores.

Coté. [sm] Costado, lado. | En la expresión de coté: *de costado*, (del fr. *côté*: costado)

Cotorro. [sm] Cuarto, habitación, generalmente de hombre soltero.(Por deformación del esp. *cotarro*: recinto en que se daba albergue por la noche a pobres y a vagabundos).

Cría [sf] Gentuza, gente maleducada o sin cultura. | **2.** Gente poco confiable. | **3.** Conjunto de delincuentes o personas de mal vivir. (Por ext. del esp. *cría*: conjunto de hijos que tienen de un parto los animales.) **En uso.**

Cruz. [sf] En la expresión *hacerle cruz a alguien*, cortar una amistad, una relación, no querer saber más de una persona o cosa.

Cuarenta. En la expresión “*cantar las cuarenta*”: decirle a alguien lo que se merece. Viene del juego de naipes en el que quien posea el rey y el caballo de triunfos tiene una combinación que vale cuarenta puntos.

Cuento. [sm] Relato engañoso concebido por los maleantes para robar o estafar a sus víctimas. | **2.** Mentira, engaño, en general. **En uso**

Curda [sf] Borrachera. **2.** Borracho, bebedor consuetudinario. Estar en curda: estar borracho.

(del esp. fam. *curda*: borrachera. **En uso.**

Curdeles. [sm] Borracho

Currar. [vtr] Estafar, defraudar, engañar. | **2.** Vivir del engaño. | **3.** Robar (del esp. *currar*:

trabajar, derivado del caló *currelar*: trabajar, hurtar.

D

Dequera. [interj] ¡Ten cuidado!, ¡Alerta!, ¡Atención! Voz de alarma, aviso de un peligro próximo (de la expresión inglesa *take care* que llama a tener cuidado, estar atento).

Dequerusa. [interj] A escondidas, con disimulo. Paragoge de dequera. **Se usa poco.**

Deschavar. [vtr] Abrir una puerta o una ventana, forzándola. | **2.** Poner en evidencia. | **3.**

Confesar algo íntimo, revelar un secreto (del ital. dialectal genovés *desciava*: desclavar, abrir). **Casi no se usa.**

Dique. [sm] Alarde, ostentación. | Darse dique:jactarse, presumir.

Diquear. [vintr] Alardear, ostentar, lucir, jactar.

Diquero. [adj] Ostentoso, presumido, que pretende seducir con falsas apariencias.

Dublé. [sm] Joya de un metal cualquiera que simula ser de metal precioso (del fr. *doublé*: piedra preciosa falsa).

E

Efe. [sf] Vesre de fe.

Embalurdar. [vintr] Engañar, embrollar.

Empacar. [vtr] Guardar, ahorrar mezquinando, enriquecerse. | **2.** Engañar por medio del *paco* (v. *paco*). (del ital. *pacco*: paquete).

Empiedrada. [sf] Joya con piedra preciosa (del esp. *empedrar*: cubrir con piedras). | **2.** Gema engarzada en un anillo.

Empilchar. [vtr] Vestir, en general, elegantemente. **En uso.**

Empilche. [sm] Vestimenta. | **2.** Modo de vestir.

Empomarse. [vtr] Penetrar carnalmente, fornicar. | **2.** Perjudicar. **Se usa poco.**

Encanar. [vtr] Aprender, apresar, detener, encarcelar, meter en la cárcel (del dialecto veneto *incaenar*: encadenar). **En uso.**

Encarnar el espinel. [vtr] Armar una mesa de juego para despojar a incautos. Viene del esp. *espinel*: cordel largo del cual penden varios ramales con anzuelos, propios para pescar en parajes de mucho fondo donde no pueden utilizarse las redes. En el espinel se ponen carnadas para que los peces, al intentar comerlas, muerdan el anzuelo.

Encurdelar. [vtr] Embriagar (del esp. fam. *curdela*: borrachera).

Engayolar. [vtr] Encarcelar (del esp. *gayola*: jaula, cárcel). Casado, comprometido en casamiento // atrapado, preso de un sentimiento.

Engayolado. [part] Que está en la cárcel. **Se usa poco.**

Engrupido. [part de engrupirse] Engreído, envanecido. **En uso.**

Escabiar. [vintr] Tomar bebidas alcohólicas

Escabio. [sm] Bebida alcohólica. **En uso.**

Escolasear .[vintr] Forma epentética más frecuente de *escolasar*: jugar por dinero. **En uso.**

Escolaso _[sm] Juego por dinero. **En uso.**

Escolazo. [sm] Lugar clandestino para jugar por dinero.

Espamentoso/aspamentoso. [adj.] Ostentoso. 2. Exagerado. Derivado del esp. *aspaviento*, demostración excesiva. Se usa poco, solo entre personas mayores.

Espiantado. [part de espiantar] Escapado, huido. | **2.** Maniático, loco, chiflado, demente. | **3.** Robado, hurtado. | **4.** Echado, despedido.

Espiantar. [vtr e intr] Irse, escapar, huir. | **2.** Despedir, echar. | **3.** Robar, hurtar, quitar. | **4.** Enloquecer (por el hecho de irse, escaparse la cordura). Probablemente un cruce de los términos italianos *piantare*: abandonar a una persona y *spiantare*: desarraigar. En Lugones(1879) *espiantador* vale por ladrón.

Estar en la vía. Expresión que significa hallarse sin dinero, sin recursos en alusión al *linyera* (vagabundo), andando con su *mono* (hato) por las vías de los ferrocarriles. Hoy en día **en uso** con el significado de *estar arruinado*.

Espejo vichadero. [sm] Anillo provisto de un pequeño espejo, usado por los jugadores fuleros en el juego de los naipes, por el que ven las cartas que van entregando a los otros jugadores, mientras las van dando.

F

Facha. [sf] Aspecto, figura (del ital. *faccia*: rostro)

Fajar. [vtr] Golpear, herir. | **2.** También se emplea con la acepción de decir, hacer, realizar:

fajar la mancada, frustrarse un delito por ser descubierto el delincuente cuando está por perpetrarlo (del esp. *fajar*: pegar a uno). **En uso.**

Fayar. [vtr] Fallar a un compromiso, no cumplir con una obligación que se había contraído.

2. Traicionar. **3.** Equivocarse (del esp. *fallar*: frustrarse o faltar). Hoy en día **en uso** con el significado de *equivocarse, fracasar*.

Farra. [sf] Burla. | **2.** Ir de farra: salir a divertirse. **En uso.**

Faso. [sm] Cigarrillo. **En uso.** Entre los jóvenes se usa con el significado de porro, cigarrillo de maijuana.

Fato. [sm] Asunto, suceso. | **2.** Hecho o negocio dudoso. | **3.** Amor clandestino o de poca importancia. (del ital. *fatto*: hecho, suceso). **En uso.**

Ferramenta. [sf] Cualquiera de las herramientas que usan los ladrones para entrar a robar. |

2. Por ext. revólver (también como herramienta de trabajo) (del ital. *ferramenta*: ferretería).

Feite. [sm] Tajo, herida de arma blanca en el rostro (del esp. *afeitar*: raer con navaja o máquina el pelo de cualquier parte del cuerpo, especialmente la barba o el bigote).

Afeitar tomó también la acepción de herir a alguien.

Fiambrera. [sf] Morgue (del esp. *fiambre*: cadáver). **En uso.**

Fija. [sf] Suceso que va a acontecer indudablemente. | *en fija*: con seguridad, sin duda (de la expr. esp. *de fijo*: seguro, estable).

Finao.

Flaco: [sm/f] hombre o mujer, aun sin ser delgado.

Flor. [sf] En la expr. *Flor de...* que antepuesto a un sust. o adj. Refuerza su significado (de la expr. ital. *fior di*: abundante, magnífico). **En uso.**

Fritar. [vtr] Freír. // por ext. Engañar, estafar. Da la idea de comerse frito a alguien, de

comer en el sentido de hacer caer a alguien en una trampa.

Funyi. [sm] Sombrero. Del ital. *fungo*, hongo, seta, cuyo plural es *funghi*.

Fulbo: [sm] Pelota, fútbol. **En uso.**

Fulero. [adj] Feo/a, desagradable, de mal gusto. Aplícase a personas, animales o cosas. **2.**

Falso, hecho con mala intención, malo, desleal. **3.** Pobre. **4.** Enfadado. En cuanto a la etimología podría derivar de la voz del caló *ful* que tiene la acepción de persona falsa. También existe la voz *fullero* en gallego que tiene la acepción de mal gusto, ínfima calidad. La voz española *fulero* tiene el significado de grosero. **En uso** con el sentido de feo.

G

Galaico. [sm] Gallego. (hápx, palabra de uso único).

Galleta. [sf] Lío, embrollo, confusión | **2.** Sopapo, bofetada, cachetada | **3.** Nudo de tamaño grande que se hace en el pañuelo de cuello.

Gambeta. [sf] Esquive, en el fútbol.

Garrón. [sm] *De garrón:* gratuitamente. (del esp. *garrón:* que tiene por hábito comer, divertirse, vivir a costa ajena, por alusión a los estudiantes que comían gratuitamente y llevaban una gorra). | **2.** *Comerse un garrón:* ser apresado injustamente. **En uso** hoy en día con el significado de *sufrir cualquier suceso desfavorable o cualquier situación fea.*

Garronear. [vtr e intr] Pedir y conseguir algo en forma gratuita. **En uso.**

Garpar. [vtr] Vesre de pagar.

Garufa. [sf] Fiesta, diversión | Vida despreocupada, de diversiones y placeres **2.** Juerga. (probablemente por cruce entre el gall. *gallaroufa*: jarana y el esp. *garulla*: conjunto desordenado de gente).

Gavión. [sm] Conquistador de mujeres (del port. *gaviao*: gavián)

Gayola. [sf] Cárcel (probablemente del esp. fam. *gayola*: cárcel o del port. *gaiola*: jaula). **En uso.**

Gil. [sm] Tonto, ingenuo. Del esp. *gilí*, lelo, tonto, que, a su vez, deriva del caló *jil*, con igual significado. **En uso.**

Gratarola. [adj] Gratuito. | **2.** Adv. Gratis, gratuitamente (por juego paranom. con el apellido ital. *Gratarola*). **En uso.**

Grela [sf] Mujer. | **2.** Suciedad, mugre. | **3.** Voluble. La etimología es incierta. M. T. Teruggi recuerda que en algunas localidades gallegas se usa *grela* y *garela*, con el significado de mujer feconda y mujer desvergonzada. R. Menzel Otranto propone como alternativa etimológica la palabra inglesa *girl* con el agregado de una vocal epentética. Hoy en día **en uso** con el significado de suciedad.

Grilo. [sm] Bolsillo lateral de los pantalones.

Guapeza: condición, calidad del guapo. | Coraje.

Guapo. [sm] Valiente, corajudo, temerario, *compadrito* (joven suburbano perteneciente al pueblo bajo, imitador de las actitudes de los *compadres*)(por ext. del esp. guapo: hombre pendenciero y perdonavidas)

Guillar. [vtr] Cosechar, obtener ganancias. (del esp. *guilla*: cosecha copiosa).

Guita. [sf] Dinero (del esp. fam. *guita*: dinero contante). **En uso.**

Guiyar. [vtr] Engañar a alguien con un cuento o una maniobra para despojarlo de su dinero // p. ext. ganar dinero, enriquecerse // por ext. Ahorrar // Planear, planificar, inventar, idear.

Gurda [adj] En la expr. *A la gurda*: excepcional, excelente; a lo grande, en gran medida. (del esp.: *gorda*).

I

Irla. [vtr] Simular ser algo que no se es, aparentar ser lo que no se es. Da origen a la expresión *la va de* algo que no es. **Se usa poco.**

Infantería. [sf] En la expresión *de infantería*: de a pie

J

Jailaife. [sm] Individuo elegante (v. jailefe).

Jailefe. [sm] Petimetre || [adj] elegante, individuo de la llamada clase alta (de la expr. ingl. *high life*, expresión corriente en el Buenos Aires de fines de 1800, adoptada por la clase alta en la que todo lo inglés y lo francés era signo de distinción. Las clases populares la transformaron en jailefe con sentido burlón, irónico y despectivo).

Jetra. [sm] Vesre de *traje*. Se usa.

Joda.[sf] Cualquier situación de diversión, fiesta. **En uso.**

Jotrabar. [vintr] vesre de trabajar. **En uso.**

Jovato, ta. [adj] Viejo, anciano. (de *jovie*, vesre de viejo). **En uso.**

Jugarse. [vintr] Comprometerse (por ext. del esp. *jugarse*: arriesgarse, aventurarse). **En uso.**

Junar. [vtr] Mirar, observar cuidadosamente. | **2.** Conocer bien a alguien. **3.** Ser experto de una materia, conocer en profundidad un tema o una actividad determinados. (Del caló *junar*: escuchar, atender). **En uso.**

Junado. [part. de *junar*] Conocido. **En uso.**

L

Laburo. [sm] Trabajo (del ital. *lavoro*: trabajo). **En uso.**

Laburar. [vtr] Trabajar (del ital. *lavorare*: trabajar). **En uso.**

Ladero. [sm] Acompañante. | **2.** Auxiliar que acompaña al ladrón en determinados robos.

Lancear. [vtr] robar, despojar a las personas del dinero que guardan en el bolsillo, generalmente por medio de la lanza, o sea, la herramienta utilizada para robar, podía ser una pinza delgada, unos ganchos de alambre etc. Los más confiados en su habilidad apostaban a la sensibilidad de sus dedos y, con el índice y el mayor, formaban una pinza natural de exitoso funcionamiento.

Lengue. [sm] pañuelo, en general. | **2.** Pañuelo blanco, largo de seda, que el hombre llevaba anudado al cuello.

Línea. [sf] Dosis de cocaína.

Linyera. [sm] Persona vagabunda, abandonada y ociosa, que vive de varios recursos (del piamontés *lingèra*: pandilla de vagabundos, que a su vez, se origina en el piamontés

llinger: pobre). **En uso** con el sentido de *vagabundo*.

Lona. [sf] En la expresión *estar en la lona*: estar en mala situación económica. **Lo usa la gente mayor.**

Longhi.[adj] Variante gráfica de *lonyi*.

Lonyi. [adj] Bobo, tonto (del caló *longui*: distraído, tonto, con interferencia del ital.). **Se usa poco.**

Lungo. [adj] Largo, extenso. | **2.** Alto (del ital. *lungo*: largo, alto). **En uso.**

M

Macana. [sf] Mentira. | **2.** Disparate, tontería. | **3.** Contrariedad, hecho o situación que provoca incomodidad. **En uso, sobre todo gente mayor.**

Macharse. [intr] Emborracharse, embriagarse. Del quichua: *macháyay*: emborracharse.

Malandra. [sm] Delincuente, malviviente. | **2.** Persona en la que no se puede confiar (del esp. *malandrín*: maligno, perverso, bellaco). **Se usa poco, entre gente mayor.**

Malevaje. [sm] Ambiente de malevos.

Malevo. [sm] Hombre pendenciero y valentón (del esp. *malévolo*: inclinado a hacer mal, por apócope)

Mamao. [adj] Borracho.

Mancada. [sf] Fracaso. | **2.** Robo descubierto (del ital. *mancare*: faltar, fallar, fracasar).

Mangazo. [sm] Pedido de dinero. **En uso.**

Manguear. [vtr] Pedir dinero (del caló *mangar*: pedir, mendigar).

Mango. [sm] Peso, moneda nacional. (Probablemente del port. *mango*: moneda antigua). **En uso.**

Manija. [sf] Influencia, poder. *Quedar manija*: quedar con ganas (del esp. *manija*: mango, puño o manubrio de ciertos utensilios y herramientas). **En uso.**

Manyar. [vtr e intr] Comer (del ital. *mangiare*) 2. Conocer, comprender. 3. Entender (de la expresión italiana *mangiare la foglia*: intuir la trampa). **Se usa poco**, con el sentido de *entender*.

Manyamiento. [sm] Procedimiento que realizaba la policía para identificar a los delincuentes, reconocimiento policial, comprobación de la identidad (del ital. jergal *mangiament*, de igual significado).

Manyamiento _ m. Lllaman los lunfardos, manyamiento, á la revista que hace de ellos la Policía de la Capital, en ciertos días determinados de la semana, á fin de que todos los agentes los conozcan, para poder aprehenderlos cuando los encuentran en la calle ó en cualquier sitio público [...] Es un acto verdaderamente imponente y vergonzoso para el detenido á quien quede un resto de vergüenza y amor propio. El acto se ejecuta colocándose los tercios á quienes toca ese reconocimiento en dos hileras dándose el frente y separados por una distancia de cinco a seis pasos. Un empleado destinado al efecto con una lista nombra á uno de los que van á ser reconocidos y que en pelotón se hallan apartados; el nombrado da un paso al frente y el empleado pronuncia en voz alta el nombre ó nombres, pues sabido es que hay lunfardos que tienen un sin número de nombres y apellidos según el que se hayan dado en cada prisión que han tenido. Este nombre ó nombres es repetido en voz alta con el apodo que tenga cada uno, por el llavero que los custodia, al primer vigilante ó clase que forme á la cabeza del tercio ó primer tercio

que esté en la punta más próxima al llavero, quien lo repite a su vez del mismo modo al de al lado y así sucesivamente siempre en voz alta procediendo de igual manera la hilera de enfrente; mientras se va nombrando y despacio, el detenido camina entre las dos hileras para que sea bien conocido; si baja la cabeza, ó anda muy deprisa, ó se pone a hacer contorsiones con el cuerpo ó cara, vuelven a hacerle empezar de nuevo. Este acto se ejecuta dos veces al día, los martes y viernes, una por la mañana y otra de tarde. (Dellepiane, 1894, pp.84, 123, 124, 125).

Marote. [sm] Cabeza. (del fr. *marotte*: cabeza de cartón, madera u otro material, que se usa en las tiendas para exhibir pelucas y sombreros). **En uso.**

Marquillado/a. [adj] Dícese del naipe al que se le ha hecho una marca para reconocerlo durante el juego y para hacer trampas (del esp. *marquilla*: dim. de marca).

Marroco. [sm] Pan (del ital. jergal *maroc*: pan, en probable cruce con el caló *manró*: pan).

Matina. [sf] Mañana, primera parte del día (del ital. *mattina*: mañana, primera parte del día).

En uso.

Maula. [adj.] Cobarde, despreciable (del esp. *maula*: persona tramposa).

Mayorengo. [sm] Oficial de policía. Por. ext. el que manda. **2** por ext. se le decía mayorengo - irónica y despectivamente – a la madama de un burdel por el mando ostentoso que ejercía en esas casas. (del ital. jergal del Milán del siglo XIX, inicio del XX, *maggiorengo*: jefe de la policía).

Mechera. [sf] Ladrona de tiendas. **En uso.**

Meneguina.[sf] Dinero (del mil. *meneghin, na*: natural de Milán, por suponerse a los milaneses adinerados).

Merengue.[sm] Lío, desorden (del amer. *merengue*: danza popular caribeña). **En uso.**

Meta y ponga. Expresión que indica una acción intensa y sostenida. *Hubo una discusión de*

meta y ponga. || Lugar peligroso, de gente temible.

Metejón. [sm] Pérdida grande en el juego, deuda grande. **2.** Enamoramiento apasionado. Hoy en día **en uso** solo con el significado de enamoramiento.

Milonga. [sf] Tonada popular nacida en el Río de la Plata. | **2.** Composición musical de ritmo alegre y juguetón, marcado en compás de dos por cuatro, antecesora del tango. | **3.** Canto que se acompaña a dicha composición. | **4.** Baile vivaz de pareja enlazada. | **5.** Lugar donde se baila, salón de baile. | **6.** Embrollo, enredo. | **7.** Riña, discusión. | **8.** Mentira, excusa evasiva. | **9.** Cocaína (del quimbundo, lengua de los Bantúes de Angola, *milonga*: palabras, plural de *mulonga*). **En uso.**

Mina. [sf] Mujer (del ital. jergal del Milán del siglo XIX, inicio del XX, *mina*: mujer). **En uso.**

Minita. [sf] Mujer, con sentido despectivo o afectivo. **Se usa poco.**

Minona. [sf] Mujer. (aumen. de mina).

Minón [sm] Mujer muy atractiva. (aumen. de mina). **En uso.**

Minga. [adv] Equivale a un ¡no! rotundo. **2.** Nada (de la forma ital. dialectal milanés: *minga*: no). **En uso.**

Mirón. [sm] Ojo (del cast. *mirón*: que mira).

Mishé. [sm] Hombre que paga generosamente los favores de una mujer. Derivado del argot *miché*, de igual significado.

Mishadura. [sf] Pobreza, escasez, miseria. (del genovés *miscio*: pobre). **Lo usa de vez en cuando la gente mayor.**

Mishio. [adj] Pobre, indigente (del ital. dialect. genovés *miscio*: pobre).

Mistongo. [adj] Pobre, humilde. | **2.** De poco valor, modesto. (de *mishio* con influencia del sufijo -ongo, de carácter afectivo).

Monada. [sf] Conjunto de personas, gentío. **En uso.**

Monono, na. [adj] Bonito, lindo. | **2.** Agradable, coqueto (por ext. del esp. *monona*, aument. de *mona*).

Mosaico. [sm] Paragoge de moza, mujer joven. **2.** Mozo de café o restaurante (por juego paronomástico con el esp. *mosaico*: obra taraceada de piedras o vidrios).

Morfa. [sf] Comida. **Se entiende, pero no se usa. Se usa morfi.**

Morfar. [vtr] Comer (del ital. jergal *morfa*: boca). **En uso.**

Mula [sf] Tener la mula cinchada, en juego de naipes, tener el mazo preparado para jugar con trampa, del esp. *cincha*: faja con que se asegura la silla sobre la cabalgadura.

Murga. [sf] Conjunto de músicos improvisados y disfrazados que se presentan en carnaval. Lo grotesco del espectáculo y la baja calidad de sus interpretaciones dieron al vocablo connotación peyorativa.

N

Nami. [sf] Vesre de *mina*, mujer. **Se usa poco.**

Negrada. [sf] Conjunto de gente humilde. | **2.** Grupo de gente que despierta poca confianza.
En uso.

Nona.[sf] Abuela(del ital. *nonna*: abuela). **En uso.**

O

Ortiba. [sm] Vesre de *batidor*: delator, confidente de la policía.

Ortibar. [vtr formado a partir de *ortiba*] vesre de *batir*: decir, contar, referir algo. | **2.** Delatar.

En uso.

Otario. [adj] Tonto, imbécil. 2. Cándido, elegido por el delincuente para ser estafado. (Por alusión a la *otaria*: nombre científico del león marino, animal de movimientos torpes y que se deja atrapar con facilidad).

P

Paco. [sm] Envoltorio pequeño que aparenta contener muchos billetes de banco, pero que solo tiene algunos en sus cubiertas superiores, usado en ciertas estafas. | **2.** Fajo de dinero. (del ital. *pacco*: paquete). **En uso hoy en día con el significado de base de la cocaína, droga barata, crack en España.**

Pacoy. [sm] Paquete.

Paddock. [sm] En los hipódromos, lugar donde se encuentran los boxes de los caballos. En ese sector se ubica, además, la tribuna preferencial. (del ing. *paddock*: cercado para caballos).

Pata. [sf] En las expresiones *dejar en pata* a alguien: dejar descalzo. | **2.** *Andar en patas*:

andar descalzo. **Se usa poco.**

Patear. [vintr] Caminar.

Pavada. [sm] Tontería.

Pebeta. [sf] Niña. | **2.** Jovencita, adolescente.

Pendejo, a [sf/m] Chico, adolescente, joven. (del esp. fam. *pendejo*: pelo del pubis. **En uso.**

Percanta. [sf] Mujer, desde el punto de vista amoroso. (del esp. *percal*: tela de algodón que sirve para vestidos de mujer)

Pepa. [sf] Gol, en el fútbol. | **2.** Prisión perpetua. **No se usa mucho**

Pera. [sf] En la expresión *hacer la pera*: faltar a una cita o a un compromiso.

Pesado. [sm] Sujeto que anda en la delincuencia. | **2.** Valentón. **En uso.**

Petiso. [adj] dícese de la persona baja.

Pialarse. [vintr] Enredarse, mezclarse, acoplarse alguien en asuntos o negocios.

Piantado [part perf] Forma aferética de *espiantado*. Escapado, huido. | **2.** Quitado, hurtado, robado. | **3.** Loco. **No muy en uso.**

Piantar. [tr e intr] Forma aferética de *espiantar*. Irse, huir, escapar. | **2.** Quitar, sacar. | **3.** Enloquecer.

Piba. [sf] Niña, joven. **En uso.**

Pibe. [sm] Niño, joven. (del genovés *pivetto*, derivado a su vez del ital. jergal *pivello*: niño). **En uso.**

Picar. [vintr] Irse. | **2.** Correr. | **3.** Escapar. | **2.** Picársela: irse, por lo común rápidamente. Esta acepción parece originada en la voz en uso en la provincia española de Salamanca *picar*: irse, marcharse, escapar. **En uso** con el significado de *correr*.

Pifia. [sf] Error. Dar pifias: hacer errores (del esp. pifia: golpe falso dado con el taco en la bola de billar).

Pilcha. [sf] Prenda de vestir, pobre o en mal estado. | **2.** Prenda de vestir, elegante o cara. | **3.**

solo en pl. efectos personales. (del arauc. *pulcha*: arruga). **En uso con el sentido de ropa.**

Piola. [sf] pene. || [adj] vivo, astuto, sagaz, avisado, rápido. | **2.** Simpático, de trato agradable | **3.** Excelente, magnífico. | **4.** Tranquilo, impasible. || Hacerse el piola: pretender pasar por listo. | **2.** Quedarse piola: abstenerse de actuar, por lo gral. para no comprometerse. | **3.** Todo piola: todo bien. (del esp. *piola*: cuerda delgada, cordel). **En uso** con el sentido de *interesante*.

Pinta. [sf] Elegancia. | **2.** En la expresión *hacer pinta*: mostrarse, lucirse, pavonearse. Por ext. aparentar lo que no se es.

Piñón. [sm] Aument. de piña: trompada, puñetazo (del esp. *piña*: fruto del pino, por alusión a la forma). Se usa poco.

Piojera. [sf] Cabeza (por alusión a que es lugar ideal para los piojos (del esp. *piojo*: insecto hemíptero, que vive como parasitoo sobre los mamíferos).

Piola. [adj] Astuto, vivo. | **2.** Simpático, de trato agradable.

Pituco. [adj] Individuo joven, bien vestido, pero afectado, amanerado, que afecta comportamientos de moda. | **2.** Elegantemente vestido.

Pituquear. [vintr] Hacer alardes de elegancia (V. *pituco*).

Podrida. [sm] Pelea, altercado. *Armarse la podrida* (del esp. *podrir*, pudrir: corromper, dañar una cosa). **En uso.**

Poligriyo/a. [adj] Variante gráfica y más difundida de poligrillo: humilde, modesto, de baja condición. Se usa muy poco, solo entre personas mayores.

Posta. [adj] Excelente, óptimo, superior. | **2.** Verdadero, fidedigno, confiable. | adv. Verdaderamente. | **2.** De posta: de verdad, de manera confiable. **En uso.**

Prenderse. [vintr] Apuntarse. **En uso.**

Pucha: interj. de sorpresa, admiración, molestia, disgusto, pena, etc. **En uso.**

Pucho. [sm] Colilla del cigarrillo (del quechua puchu: residuo, resto, cosa que sobra). **En uso** con el significado de *cigarrillo*.

Pulenta. Variante alternativa de polenta [sf y adj] Muy bueno, excelente, de gran calidad. | **2.** Fuerza, potencia, vigor físico (de la comida de harina de maíz, muy difundida en el Norte de Italia, que da mucha energía. En Italia esa acepción es desconocida, pero en ital. jergal *polenta* significa oro y, de ahí, probablemente con la inmigración en Buenos Aires adquirió el significado de excelente, de mucho valor y calidad. **Se entiende, pero no se usa.**

Punga. [sf] Robo de dinero o efectos personales de los bolsillos de la víctima. | **2.** Robo de cartera o bolsos. | **3.** Ladrón, forma sincopada de punquista. (del ital. mer. *punga*: bolsillo). **En uso.**

PUNGA – PUNGUISTA

“El punquista es el más artista de todos los ladrones y mira con cierto desdén a sus congéneres, a los cuales desprecia soberanamente..., tanto como puede despreciarlos un hombre honrado.

Para él robar un reloj, una cartera, un rollo de dinero o cualquier otra cosa de valor que una persona pueda llevar sobre sí, no es un delito, sino un trabajo de arte, una hazaña.

Es por eso que se lo ve tan tranquilo, tan seguro de si mismo, meterle a cualquiera la mano en el bolsillo y sustraerle lo que guarda: su único dolor es ser sentido por la víctima o tomado “in fraganti” por la policía a causa de su poca habilidad. Esto lo desespera pues le desbarranca su fama, su crédito. La gloria de un punquista es serlo y que nadie pueda probárselo.(...) Para el trabajo jamás va solo: lleva dos o tres ayudantes que son, por lo general, practicamente asociados, tienen por misión “formar la cadena”, es decir, estacionarse detrás del artista, de tal modo que,

efectuado el hurto, lo hurtado se encuentra a salvo con la rapidez del rayo, pasando de mano en mano.

Si el golpe es desgraciado y el practicante no puede huir, deja caer lo hurtado, lo echa en el bolsillo de cualquiera de los presentes, en fin, se deshace como puede del cuerpo del delito. (...) Si suben a un tramway, tratan de rodear a la persona que han elegido por víctima y allí son los empujes por el menor motivo, los codazos, los pisotones con el objeto de distraer al desgraciado candidato y facilitar la obra del artista. (...) Para dar el golpe, el pinguista tiene siempre sus dedos índice y medio prontos para la acción y los introduce en el bolsillo ajeno con una suavidad incomparable. (...) Cuando ya son muy conocidos en sus mañas y no pueden trabajar, se dedican a robar borrachos. (...) Un pinguista nunca se embriaga: “el alcohol afloja la lengua y entorpece las manos”. (Fray Mocho – José S. Álvarez – El arte es sublime – Memorias de un vigilante - 1º edición, 1897 en Espíndola, 2003, p. 409).

Punguia. [sf] Variante de *punga*: robo que se practica en el bolsillo de la víctima (del ital. mer. *punga*: bolsillo)

Pinguista. [sm] Ladrón que se especializa en robar de los bolsillos de sus víctimas. | Ladrón de carteras o de bolsos

Punto. [sm] Individuo, sujeto.

Purrete. [sm] Niño, muchachito.

Q

Quebrada. [sf] Figura del baile del tango. (del esp. *quebrar*: doblar o torcer). **En uso.**

Quemera. [sf] Persona que se ocupa de recolectar en las quemas de basura objetos que luego vende.

Quia. [sm/f] Persona indeterminada. **En uso solo entre gente mayor.**

Quilombo. [sm] Prostíbulo. | **2.** Lío, desórden. | Armar quilombo: provocar peleas o escándalos (del quimbundo, lengua de los bantúes de Angola, *quilombo*: población, aldea, utilizado en el portugués brasileño desde el siglo XVII para designar los refugios, que acogían los esclavos fugitivos en distintas zonas de Brasil. **En uso** hoy en día con el significado de lío, desorden.

R

Rana. [adj] Avispado, astuto. | **2.** Pícaro.

Rante [sm] forma aferética de *atorrante*.

Rascarse. [vintr] Actuar generosamente. | *Rascar los bolsillos*: revisar los bolsillos en busca de dinero.

Rati. [sm] Vesre de tira, policía

Rajar. [vtr e intr] Irse. **2.** Escapar, huir. **3.** Quitar con premura una cosa de un lugar. El origen

de rajar hay que buscarlo en el verbo del caló *najar(se)* (del árabe *nacha*, escapatoria) que significa marcharse, largarse, seguramente influenciado por la semejanza fonética con el esp. *rajar*: partir, abrir. **Se usa *rajarse*** con el sentido de *irse*.

Rebusque. [sm] Manera ingeniosa de ganarse la vida sin tener un trabajo fijo, trabajo ocasional. | **2.** Trabajo adicional a otro principal para mejorar los ingresos. | **3.** Amorío, relación de pareja sin el propósito de asumir compromisos.

Rechiflado/a. [part. de rechiflarse] Trastornado, enloquecido. | **2.** Enfadado, irritado. **Se entiende bien, pero se usa muy poco.**

Rejunado. [vtr] Perfectamente conocido, part. perf. del verbo *junar*, y el prefijo re- convertido en adv. **En uso.**

Remanyado. [part de remanyar] Referido a personas o cosas bien conocidas. | **2.** Delincuente muy conocido por la policía.

Remanyar. [vtr] Conocer bien a alguien en cuanto a su capacidad, inclinaciones, antecedentes, intenciones. | **2.** Entender bien algo.

Refiche. [sm] Acción y efecto de refichar. Sistema de apuestas en algunos juegos, como el póquer, en que se juega con fichas y en el que los jugadores hacen sus apuestas (fichan) o elevan las hechas por otros (refichan).

Retobado. [part. de retobar] Rebelde. **En uso.**

S

Sabalaje. [sm] Gente de baja condición social || Conjunto de gente orillera || Conjunto o ambiente de malvivientes || conjunto de *sábalos* (individuos de baja condición social, por alusión al *sábalo*: pez teleósteo marino de carne poco apreciada, que abunda en el Río de la Plata).

Sabiola. [sf] Cabeza (del esp. *sabio*: que posee la sabiduría, por la presunta capacidad que contiene). **En uso.**

Saque. [sm] Apuesta importante que se hace a un caballo de carrera. *Saque de 50 ganadores.* apuesta de 50 boletos a ganador (del esp. *saque*: acción de sacar, particularmente en los juegos de pelota). | **2.** Puñetazo, trompada. | **3.** Aspiración nasal de cocaína, dosis de cocaína. **En uso.**

Shacar. [vtr] Trampear, estafar. **2.** Robar (del ital. dialectal de Genoa: *sciacca*: romper, forzar, violar).

Shiome. [adj] Revés irr. de mishio: pobre, indigente.

Shusheta. [adj] petimetre, elegante, individuo muy afectado en el vestir (del dialecto italiano genovés *sciuscetto*: fuelle y fig. soplón)

Sobrador. [sm y f] individuo petulante. Por ext. suele utilizarse aplicándolo a animales y hasta a cosas, por la forma en que se usan. **En uso.**

Solfear. [vtr] Robar, hurtar (del esp. *solfear*: cantar pronunciando los nombres de las notas, por comparación humorística de los movimientos que hace el ladrón con los que se realizan para solfear).

Sonar: [vtr] Fracasarse, perder, caer derrotado (del esp. *sonar*: hacer o causar ruido una cosa).

Sotana. [sf] Bolsillo interior de la chaqueta. | 2. En la expresión *hablar de sotana*: hablar en voz baja, para que no oigan otros.

Sotreta. [sm] Persona perversa. | 2. Vago, cobarde.

T

Taba. [sm] Juego que se practica con un astrálogo de vaca, descarnado, llamado *taba*. Los jugadores la lanzan a turno. Si la *taba* cae con el lado llamado “suerte” o “buena” hacia arriba, gana el que la arrojó y sigue tirando. Si cae mostrando el lado llamado “mala” o “culo”, pierde y la *taba* pasa a manos del que lo sigue. La expr. *darse vuelta la taba* se usa cuando la *taba* arrojada cae al suelo, parece quedarse en “buena”, pero al final queda en “mala”. La expresión tiene el sentido de que, de pronto, le cambie a uno la suerte. En general, cuando no se especifica en qué sentido, se entiende que ha sido para mal.

Taboye. [sf] Vesre de botella, **se entiende, pero no se usa.**

Taco militar: Taco que se usaba en las botas de los militares. Con el tiempo se trasladó a la moda popular y lo usaron muchos compadritos, rufianes y gente “pesada” (que anda en la delincuencia más peligrosa) porque les gustaba hacer sonar sus pisadas.

Tallar. [vintr] Dominar, imponerse a otros | 2. Actuar en un medio donde se lo valora y respeta (por ext. del esp. tallar: llevar la baraja en el juego de la banca y en otros).

Talope. [sf] Vesre de pelota. **Se entiende, pero no se usa.**

Tamango. [sm] Calzado rústico hecho de cuero que usaban los gauchos | 2. Zapato viejo y

deformado | por ext. zapato en general. (del port. *tamanco*: zueco). **Se usa muy poco.**

Tango. [sm] Danza popular de pareja enlazada surgida en el Río de la Plata alrededor de 1860 definida en su origen en compás de dos por cuatro. | **2.** Composición musical apta para este baile. | **3.** Canción popular del Río de la Plata, surgida en las últimas décadas del siglo XIX cuando se empezaron a escribir letras para esta música (del afronegrismo tango: lugar de baile). **En uso.**

Tano. [adj] Napolitano. | **2.** Italiano (por aféresis de *napolitano*: natural de Nápoles). **En uso.**

Tarro. [sm] Zapato, botín. Deriva del esp. *tarro*: vaso comparando la forma del calzado con un tarro. **2.** Buena suerte.

Taura. [sm] persona valiente, audaz, que no teme las adversidades. **2.** [adj] osado, corajudo (por parágoce del esp. *tahúr*: engañador)

Tayador. [s] El que es banquero en los juegos de azar.

Tayar. [vintr] Dominar, imponerse a otros (del esp. *tallar*: llevar la baraja en los juegos bancados).

Taquera. [sf] Policía. | **2.** Mujer. | **3.** Bailarina contratada.

Teca. [sf] Dinero. **En uso.**

Telo. [sm] Vesre de hotel. Hotel para citas amorosas. **En uso.**

Timba [sf] Juego por dinero. **En uso.**

Timbear. [vintr] Jugar por dinero (del esp. *timba*: casa de juego, partida de juego de azar). **En uso.**

Tira. [sm] Agente de investigaciones de la policía, vestido de civil (del ital. jergal *tira*: espía de la policía). **En uso.**

Tranca. [sf] Borrachera.

Trenzarse. [vintr] Involucrarse apasionada y súbitamente en una discusión o pelea (del esp.

trenzar: hacer trenzas) El significado español de trenzar, hacer trenzas se trasladó figuradamente a la imagen que dan dos personas unidas en una pelea, golpeándose y trabándose entre sí como si estuvieran entrelazados. Extensivamente se aplica a los abrazos efusivos. **En uso.**

Trola. [sf] Prostituta (del ital. *troia*: puta). **En uso.**

Truco. [sm] Juego de naipes. **En uso.**

Trucho. [adj] Falso. | **2.** Barato. | **3.** Clandestino, ilegal (del esp. *trucha*: persona sagaz y astuta, poco escrupulosa en su proceder). **En uso.**

Turro. [adj] Imbécil, estúpido, inútil. **Se usa poco.**

V

Vento. [sm] Dinero del ital. gergal de Génova. **Se usa poco.**

Vichar. [vtr] Espiar, observar disimuladamente **2.** Observar, mirar (del port. *vigiar*: vigilar).

Vidalita. [adj] Ocioso, superficial, irresponsable || desprejuiciado.

Violero. [sm] Guitarrista. **En uso.**

Y

Yeca. [sf] Variante gráfica de lleca, vesre de calle. | *Tener yeca*: tener experiencia. **En uso.**

Yegua. [sf] Mujer muy atractiva, gralmente. exuberante y atractiva. | **2.** Mujer malvada, maliciosa, perversa o peligrosa (del esp. yegua, hembra del caballo). **En uso.**

Yeta. [sf] Influjo maléfico. | **2.** Mala suerte (por apócope del ital. iettatura: influjo maléfico). **En uso.**

Yerba_ [sf] Hojas del arbusto mate, trituradas y elaboradas con las que se prepara el mate.

Yirar. [vintr] Callejear, caminar. **2.** Andar la prostituta en busca de clientes. (del ital. girare: dar vueltas). Hoy en día **en uso** aplicable a los taxistas que dan vuelta por la ciudad en busca de pasajeros.

Yugar. [vintr] Trabajar (del esp. yugo: instrumento de madera al cual, formando yunta, se uncen por el cuello las mulas o por la cabeza o el cuello los bueyes). **En uso.**

Yuguillo. [sm] Cuello de la camisa.

Yuta. [sf] Policía (forma sincopada y más difundida de *yusta*, del ital. gergal *giusta*: vigilante urbano).

Z

Zabeca[sf]. Vesre de cabeza. **En uso.**

Zapán: vesre de panza. **En uso.**

6.6. Análisis de los Datos

6.6.1. Análisis de Resultados. Errores.

Hemos analizado los errores de los alumnos de los primeros tres tangos y estos han sido los resultados:

Cuestionario: este ejercicio consiste en un cuestionario en el que hay que localizar dos informaciones falsas a partir de una ficha informativa sobre el tango.

Errores que aparecen en más de un alumno:

- información falsa nº 5 de “*Un baile a beneficio*” que afirmaba que la milonga es un género musical cubano. La milonga es un género musical rioplatense, pero los alumnos se equivocaron probablemente porque en la ficha informativa se menciona la *habanera*, género musical que tiene su origen en Cuba.

Errores que aparecen solo en un alumno, hemos encontrado un error en la información nº 7 de “*Cambalache*”, que afirma que Discépolo, el autor de la letra, había trabajado en el cine. La información es correcta, pero considerada falsa por la alumna: en la ficha informativa se cuenta que, además de escribir varias obras teatrales, también dirige varias películas, pero la alumna no debe haberse fijado en esa información.

Siempre en “*Cambalache*”, se ha encontrado otro error en la información falsa nº 6, que afirma que Discépolo era hijo de un músico argentino, mientras que en la ficha informativa se explica que su padre era un músico *napolitano* emigrado a Argentina. Evidentemente la alumna ha retenido solo parte de la información, o sea, que Discépolo era hijo de un músico.

También en el tango “*Cambalache*” encontramos otro error en la información nº 4, que afirma que la serie *Narcos* habla de un famoso mafioso siciliano. La ficha informativa cuenta que la segunda temporada de la serie *Narcos* de Netflix se titula *Cambalache* y relata la vida de un narcotraficante colombiano. El alumno debe haberse confundido con uno de los personajes mencionados en el tango que, efectivamente, es un mafioso siciliano que vivió en Rosario,

Argentina.

En “Baile a beneficio” encontramos la información nº 2, que afirma el género de la *milonga* deriva del intercambio cultural de inmigrantes europeos y criollos. La información es correcta, pero el alumno la considera falsa, quizás porque en la ficha informativa se habla de *inmigrantes* sin especificar *europeos*.

Otro error que aparece solo en un alumno es la información falsa nº 5 de “*Bien pulenta*” que afirma que la música de este tango es dulce y melódica, mientras que la ficha informativa explica que el tango presenta un ritmo nervioso y vibrante. Quizás ese alumno no tenga buen oído.

Cuéntanos tu experiencia: en este ejercicio que consiste en escribir un breve cuento basado en la experiencia individual, encontramos **errores que aparecen solo una vez:** una alumna utiliza el verbo *desmayarse* referido a una pared, en vez de *derrumbarse*, probablemente pensando que el verbo podía referirse tanto a personas como a cosas.

Otros errores en el mismo ejercicio que aparecen solo una vez son de acentuación: la alumna omite el acento en las palabras *que*, *parecia*, *estabamos*. Probablemente se trata de errores de distracción.

Escribe una estrofa más: este ejercicio consiste en escribir una estrofa más del tango, imaginando otro posible final para la historia, utilizando el pretérito indefinido.

Errores que aparecen en más de un alumno: las palabras *currar* y *guapo*, que en lunfardo se utilizan respectivamente con el sentido de *engañar* y *pendenciero*. Los alumnos que se equivocaron con estas palabras probablemente pensaron en el significado que tienen las mismas palabras en España y atribuyeron un significado no adecuado al contexto.

Errores encontrados solo en un alumno: los verbos estar y preferir no están conjugados en

el tiempo requerido, o sea el pretérito indefinido, sino en presente. Suponemos que se trate de un error de distracción.

Rellena los huecos: este ejercicio consiste en rellenar dos tipos de textos incompletos, en el primer caso se trata de oraciones en las que falta una palabra en cada oración y, en el segundo caso, se trata de completar el texto de la letra del tango al que se han quitado algunas palabras.

Errores que aparecen en más de un alumno:

Curdo: el alumno se equivoca con el género (la palabra correcta sería *curda*, borracho) probablemente debido a que el resto de la frase está concordado en masculino.

Lungo: el alumno comete un error de sintaxis, no concuerda el adjetivo con el nombre, utilizando el masculino en vez del femenino. Es posible, no conociendo la palabra, que haya pensado que se tratara de un adjetivo invariable.

Meta y ponga: la alumna rellena un hueco con la expresión *meta y ponga*, pero no había sido indicada en la consigna. Parece un error de distracción.

Choreo: el alumno comete un error lexical, atribuyendo a esa palabra lunfarda que significa *robo*, un significado incorrecto. Es posible que se haya confundido, no conociendo la palabra quizás la haya asociado a alguna palabra conocida en español.

Careta: el alumno utiliza esta palabra para rellenar un hueco, pero no aparece entre las palabras indicadas en la consigna. Evidentemente es un error de distracción.

Afanar: el alumno no ha rellenado el hueco con la palabra *afanar*, probablemente porque es una palabra que nunca había oído y no la retuvo.

Fulero: la alumna utiliza la palabra *fulero* (feo) en vez de *gil* (tonto). No conociendo ninguna de las dos palabras, las debe haber confundido. Otra alumna no llena el hueco correspondiente a *fulero*. Probablemente no es una palabra fácil de retener.

Tallar: un alumno llena el hueco con la palabra *tallar*, pero está fuera de contexto. Parece un error de distracción porque la palabra *tallar* es la siguiente en el texto. Otra alumna utiliza la

palabra *tallar* en vez de *jugarse*, pero en este caso se puede aceptar.

Currar: una alumna utiliza *currar* (engañar, robar) probablemente confundiéndolo con la palabra utilizada en España.

Chamucho: la palabra está bien utilizada, pero contiene un error de ortografía, el alumno la escribe con **ch** en vez de **y**.

Giles: no ha sido rellenado el hueco correspondiente a la palabra *giles*, probablemente, siendo una palabra nueva el alumno no la ha retenido.

Errores que aparecen solo en un alumno:

Petiso: el alumno utiliza esta palabra para rellenar un hueco. Aunque no está indicada en la consigna, la palabra se puede aceptar en vez de *curda*, la palabra indicada

Pinon: comete un error de ortografía, dado que la palabra correcta es piñón, probablemente se trata de un error de distracción.

Cambalache: el alumno no ha rellenado el hueco con la palabra *cambalache*, probablemente porque es una palabra nueva para él y no la retuvo.

Merengue: la alumna no ha rellenado el hueco correspondiente a esa palabra, probablemente no ha retenido esa palabra con el sentido lunfardo de lío, confusión.

Me comió un garrón: la alumna utiliza la tercera persona del verbo en vez de la primera, invirtiendo el sujeto con el objeto, quizás pensando que tenía más sentido.

Bien pulenta: la alumna rellena el hueco con la palabra *bien pulenta*, que no se había propuesto en la consigna, en vez de *gil*, pero es aceptable.

Elabora oraciones: este ejercicio consiste en crear frases que contengan las palabras lunfardas indicadas en la consigna.

Errores que se repiten en más de un alumno:

Boliche: en su oración el alumno utiliza *boliche* con el sentido de *restaurante*, mientras que

hoy en día significa *discoteca* y en los tiempos en que se escribió el tango, significaba *bar*.

Evidentemente recordaba que se trataba de un local, pero no se acordó qué tipo de local.

Chamuyo: el alumno utiliza el término de manera impropia. El término lunfardo tiene el significado de *conversación confidencial y persuasiva, también en sentido sexual*, mientras que el alumno lo utiliza refiriéndose a una *persona que recurre a la conversación confidencial y persuasiva*, o sea, a un *chamuyero*. Otra alumna lo usa con el significado general de conversación. Esta es una de esas palabras que nos hace reflexionar sobre cómo un idioma es reflejo de la cultura de una población, que para conocer a fondo un idioma significa profundizar en su estudio y de cómo es fácil crear malentendidos que pueden crear tensiones y malhumores.

Afanar: la alumna no utiliza correctamente la palabra lunfarda *afanar* (robar) dado que se refiere a un banco y *afanar* suele utilizarse para objetos pequeños. Probablemente son matices de la lengua que se adquieren con el tiempo.

Laburar: en la frase en la que tenía que utilizar el verbo *laburar* (trabajar), utilizó el verbo *trabajar*. Evidentemente había entendido el significado del verbo *laburar*, pero a la hora de utilizarlo le salió la palabra española a la que estaba acostumbrado.

Errores que aparecen solo en un alumno:

Da: la alumna, en vez de utilizar la preposición española, escribe la palabra en italiano. Es evidentemente un error de distracción.

A: en el acusativo personal la alumna se olvida de poner la preposición *a*. Quizás no tenía bien clara la regla.

Palabras y sus opuestos: el ejercicio consiste en relacionar cuatro palabras lunfardas con cuatro palabras de significado opuesto.

Errores que se repiten en más de un alumno

Chabon: una alumna acierta la palabra opuesta, pero comite un error de acentuación, escribe *chabón* sin acento, probablemente por distracción. Otra alumna se equivoca con la palabra opuesta porque la asocia a *hombre*, que podría ser su sinónimo, no su antónimo. Igual se ha confundido con la consigna.

Fulero: un alumno no encuentra la palabra opuesta, probablemente no ha entendido bien el significado. Otra alumna asoció *fulero* (feo) con la palabra *honesto*, quizás relacionando *deshonesto* con *algo feo*.

Malandra: la alumna asocia la palabra *malandra* (delincuente) con *bonito*, probablemente considerando *malandra* algo malo.

Taura: el alumno no encuentra la palabra opuesta, probablemente no tiene muy claro el significado.

Afanar: el alumno se ha equivocado con el opuesto porque atribuye a *afanar* (robar) el antónimo *descansar*, quizás interpretando *afanar* como un trabajo.

Laburar: se equivoca con la palabra opuesta asociando el término con *devolver*. Probablemente no había entendido el significado de *laburar* (trabajar).

Mina: la alumna no acierta la palabra opuesta porque la asocia a *persona conocida*, que no es aceptable porque *mina* significa *mujer*. Evidentemente no había entendido el significado de la palabra.

Subraya las palabras lunfardas: el ejercicio consiste en escuchar el tango mientras se lee la letra intentando localizar, subrayándolas, las palabras lunfardas contenidas en el texto.

Errores que se repiten en más de un alumno

Cartón: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Se embalurden: no ha localizado este verbo lunfardo, a lo mejor le ha recordado algún verbo

que conocía en español.

Calavera: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Me he jugado: el alumno no ha localizado este verbo lunfardo, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Boliches: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española conocida.

Fulero: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española conocida.

Minas: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Guapos: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Se comieron un garrón: el alumno no ha localizado esta expresión lunfarda, probablemente porque formada por palabras conocidas en español.

Taura: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Tallando: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Currar: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Rebusque: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Chamuyo: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Vidriera: ha tomado por palabra lunfarda *vidriera*, probablemente porque no la conocía y no se ha dado cuenta que es un *argentinismo*, y no un *lunfardismo*.

Chorro: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Afana: la alumna no ha localizado la palabra lunfarda *afana* (robar), probablemente relacionándola a la palabra española *afán*.

Lungo: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Mechera: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente le suena a palabra conocida, como *mechero*.

Conga: la alumna no ha localizado la palabra lunfarda, probablemente relacionándola a alguna palabra española.

Milanesa: el alumno ha tomado por palabra lunfarda *milanesa* (carne empanada) probablemente porque no la conocía y no se ha dado cuenta que es un *argentinismo*, y no un *lunfardismo*.

Picar: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Trompadas: la alumna ha tomado *trompada* por palabra lunfarda porque evidentemente no la conocía en español

Cría: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Meta y ponga: el alumno no ha localizado la expresión lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Negrada: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Chorié: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Piloto: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Errores que aparecen solo en un alumno:

En la cruz de cuatro copas: el alumno no ha localizado esta expresión lunfarda, probablemente porque formada por palabras conocidas en español.

Metejón: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Mala: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Dar pifias: la alumna no ha localizado esta expresión lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Carpetas: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Se deschava: la alumna no ha localizado este verbo lunfardo, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Shusheta: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Yuta: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Purrete: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Batidor: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Estafador: El alumno ha tomado esta palabra española por palabra lunfarda. Probablemente no la conocía y debió de pensar que era lunfarda.

Dublé: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Maquiavelo: el alumno no ha localizado la palabra lunfarda Maquiavelo (persona lista) probablemente pensando que podía referirse al personaje histórico.

Engayolado: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Grela: la alumna no ha localizado esta palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Chupando: la alumna toma esta palabra por palabra lunfarda y no lo es. Evidentemente, no la conocía.

Sopapo: la alumna la toma por palabra lunfarda y no lo es. Evidentemente no la conocía.

Piñas: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Tortazos: la alumna la toma por palabra lunfarda y no lo es. Evidentemente no la conocía.

Jeta: la alumna la toma por palabra lunfarda y no lo es. Evidentemente no la conocía.

Curda: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Chumbo: el alumno no ha localizado la palabra lunfarda, a lo mejor le ha recordado alguna palabra española.

Punto: el alumno no ha localizado esta palabra lunfarda, probablemente porque existe en español y ha pensado que tendría el mismo significado.

Personajes famosos: en el tango se mencionan a varios personajes que se hicieron famosos, por eso se pide a los alumnos que mencionen a algún personaje que, para bien o para mal, se hizo famoso y de quién se acuerdan.

Errores que aparecen solo en un alumno:

Se pasa: la alumna utiliza el verbo *pasar* con un reflexivo. Quizás se haya confundido con otro idioma que usa este verbo con reflexivo.

Maradona: la alumna menciona un personaje, pero comite un error de acentuación justo en el nombre del personaje. Parece un error de distracción.

Tambien: la alumna comité un error de acentuación. Puede tratarse de un error de distracción.

Utiliza el futuro: este ejercicio consiste en escribir una profecía utilizando el futuro, para repasarlo.

Errores que aparecen solo en un alumno:

Sabes: el alumno utiliza la segunda persona, parece un error debido a una influencia del inglés.

Cuando habemos vencido: la alumna no utiliza el subjuntivo regido por *cuando*.

Cuando será: la alumna no utiliza el subjuntivo regido por *cuando*. Quizás no conozca la regla.

Dia: la alumna escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

Despertaran: la alumna utiliza bien el futuro, pero escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

Entoncen: la alumna escribe la palabra con una consonante equivocada. Es probable que se trate de un error de distracción.

Intentaran: la alumna conjuga bien el futuro, pero escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

Podran: la alumna utiliza bien el futuro, pero escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

Preocupacion: la alumna escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

Organizaran: la alumna conjuga bien el futuro, pero escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

In: la alumna utiliza bien la preposición *en*, pero probablemente pensando en italiano, la escribe en italiano. Probablemente es una distracción.

Existiran: la alumna conjuga bien el futuro, pero escribe la palabra sin acento, probablemente se trata de un error de distracción.

Utiliza el pretérito indefinido: este ejercicio consiste en completar oraciones rellenando los huecos con la forma adecuada del pretérito indefinido.

Errores que aparecen solo en un alumno:

Fuí: la alumna conjuga bien el pretérito, pero cometió un error porque escribe la palabra con acento.

6.6.2. Analisis de los Resultados. Aciertos.

Hemos analizado los aciertos de los alumnos del último tango y estos han sido los resultados:

Cuestionario: este ejercicio consiste en un cuestionario en el que hay que localizar dos informaciones falsas a partir de una ficha informativa sobre el tango.

Aciertos que aparecen en más de un alumno:

todos los alumnos localizan las dos informaciones falsas que afirman que:

- el lunfardo se habla en todos los países de Sudamérica
- el protagonista del tango es un hombre muy generoso

Busca el intruso: este ejercicio consiste en localizar las palabras intrusas en dos listas de sinónimos y antónimos de la palabra *amarroto* (tacaño).

Intrusos sinónimos: cruel, esponjoso, aburrido, ruidoso.

Aciertos que aparecen en más de un alumno: cruel, esponjoso, aburrido, ruidoso.

Intrusos antónimos: atractivo, crujiente, sociable.

- **Aciertos que aparecen en más de un alumno**: atractivo, crujiente, sociable.

Rellena los huecos: este ejercicio consiste en rellenar dos tipos de textos incompletos. En el primer caso se trata de oraciones en las que falta una palabra en cada oración (gil, botón, chabón, nona, laburar, garronear, mina, chamuyando) y, en el segundo caso, se trata de completar el texto de la letra del tango al que se han quitado algunas palabras (gil, nona, mina, laburando, garronear, chamuyándole, chabón, amarroto).

Rellena los huecos (oraciones):

Aciertos que aparecen en más de un alumno: gil, botón, chabón, nona, laburar, garronear, mina, chamuyando (chamuyar).

Todos los alumnos rellenen correctamente los huecos con las ocho palabras que faltan en las oraciones

Rellena los huecos (letra):

Aciertos que aparecen en más de un alumno: gil, nona, mina, laburando, garronear, chamuyándole, chabón, amarroto.

Todos los alumnos rellenan los huecos de la letra situando las palabras lunfardas en su lugar

Localiza seis palabras lunfardas: este ejercicio consiste en localizar en la letra de tango seis

palabras lunfardas que los alumnos ya han encontrado en los tangos anteriores y escribir su significado:

- Mina: mujer
- Chamuyar: hablar con la intención de persuader
- Laburar: trabajar
- Engayolado: encarcelado
- Chabón: chico
- Gil: tonto

Aciertos que aparecen en más de un alumno:

- Mina: mujer
- Chamuyar: hablar con la intención de persuader
- Laburar: trabajar
- Engayolado: encarcelado
- Chabón: chico
- Gil: tonto

Forma oraciones: este ejercicio consiste en formar seis oraciones que contengan las seis palabras lunfardas encontradas en el ejercicio anterior.

Aciertos que aparecen en más de un alumno:

Todos los alumnos forman frases correctas tanto desde el punto de vista gramatical, como desde el punto de vista de la utilización de los términos lunfardos en ese contexto.

Cuéntanos tu experiencia: este ejercicio consiste en describir a algún conocido que presente las características del protagonista del tango, o sea,, una persona a la que no le gusta gastar dinero, un tacaño.

Aciertos que aparecen en más de un alumno: los alumnos escriben un relato sin errores gramaticales y muy agradable de leer.

Los argots: a partir de la consideración de que el lunfardo es un argot, se pregunta al alumno si conoce argots utilizados en la ciudad o en el país donde vive. Cuando hablamos de argot nos referimos a un fenómeno propio de las grandes ciudades, repertorios léxicos creados al margen de la lengua general. En general básicamente están compuestos de términos que pertenecen a esa misma lengua, pero en el caso del lunfardo, tratándose en la mayor parte de términos inmigrados, es un fenómeno único.

Aciertos: los alumnos escriben su texto sin cometer errores gramaticales.

6.7. Actividades

Vamos a proponer a nuestros alumnos una serie de actividades para aprender y profundizar el Español como Lengua Extranjera a partir de las canciones de tango.

Tradicionalmente las canciones en las clases de idiomas solían verse como un premio, algo que se hacía los viernes o a última hora de clase, pero se ha visto que las canciones pueden ser algo más, pueden ser una verdadera herramienta de enseñanza. Por supuesto, son un entretenimiento, es un placer y un disfrute escucharlas, son transmisores de cultura, pero también, dado que somos profesores y nuestro objetivo último es el de enseñar, las canciones nos pueden ayudar muchísimo como herramienta de aprendizaje.

Además, no tienen que ser la parte final de una clase, como una conclusión, si no que pueden ser el punto de partida, podemos empezar con una canción y, a partir de ahí, ir viendo el vocabulario, la gramática, el contenido que vayamos a trabajar. Lo importante, para el profesor a la hora de usar una canción, es tener un objetivo didáctico claro.

De hecho, no olvidemos el poder que tiene la música, de lo pegadiza que puede ser

una canción, tanto que, después de la clase, lo más fácil es que, tanto los alumnos como los profesores, terminen tarareando la canción todo el tiempo, que es exactamente lo que queremos, o sea, que las palabras salgan espontáneamente.

Al mismo tiempo, una canción nos da la oportunidad de poder hacer, además de las actividades más tradicionales, otras actividades quizás más originales, intentando sacarle más provecho a una canción.

Planteamos a continuación una serie de actividades con distintos grados de dificultad y contenidos, en función del momento en el que nos encontremos y de los resultados que vayamos obteniendo. Dada la especial situación en la que nos hemos encontrado, no hemos podido aplicar una actividad modelo de forma presencial tal y como estaba diseñado en un principio, con trabajo de campo y un grupo de alumnos significativo. No obstante, en la fase de experimentación han sido llevadas a cabo cuatro tipos de actividades, todas ellas de forma virtual, con el grupo, analizando finalmente las dificultades encontradas, los avances alcanzados y las propuestas de mejora.

Hemos pensado en una tarea de tres horas que se puede realizar repartida en tres días distintos de la semana.

6.7.1. Unidad didáctica 1.

Vamos a trabajar con un tango que contiene términos lunfardos. El lunfardo es un argot, un conjunto de palabras, consecuencia de la gran inmigración europea a finales del siglo XIX, sobre todo la italiana, pero también del caló, la lengua de los gitanos españoles, del español tradicional, del francés, del portugués, del inglés, de África. Algunos términos ya están en desuso y son el testigo de palabras utilizadas en otros tiempos. Otros términos siguen usándose hoy en día.

Para nuestro primer trabajo, hemos elegido un tango muy famoso, en una versión muy conocida, o sea, la de la orquesta de Juan D'Arienzo con la voz de Juan de Dios Osvaldo Rodríguez Bonfanti, más conocido con su nombre artístico: Alberto Echagüe.

Cuando Juan D'Arienzo por primera vez invitó a Echagüe a Radio *El Mundo* a escuchar su orquesta, se produjo la chispa que encendió este binomio, uno de los más populares de los años 40.

Recuerda que el objetivo de la unidad didáctica no es entender el tango palabra por palabra, sino entender el sentido general y aprender a localizar y utilizar los términos vigentes de lunfardo en un contexto adecuado y ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura argentina.

Ficha del tango

BIEN PULENTA

LETRA de Carlos Weiss (1909 – 1966)

MÚSICA de Juan D'Arienzo (1900 – 1976) y Héctor Varela (1914 – 1987)

AÑO DE GRABACIÓN 1950

ORQUESTA de Juan D'Arienzo

CANTOR Alberto Echagüe

El tango *Bien pulenta* nos habla de un hombre nacido y criado entre la gente del inframundo y de quien ha aprendido a ser valiente y astuto. Es un hombre reservado y respetado por todos por su comportamiento leal y correcto, a diferencia de los que lo rodean, tramposos y alborotadores.

A pesar de ser una persona honesta, no es un tipo fácil de engañar: la palabra *pulenta* se refiere justamente a una persona fuerte, referido también a su fuerza moral. Deriva del italiano *polenta*, una comida invernal típica del norte de Italia que da mucha energía. La palabra empezó a utilizarse en Argentina durante el periodo de la inmigración.

Compusieron la música Juan D'Arienzo, el director de la orquesta, el “Rey del compás”, y Héctor Varela, su primer bandoneonista y arreglador, durante los diez años que permaneció en su orquesta. El ritmo es, como el mismo D'Arienzo decía, ¡nervioso y vibrante!

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa, marca dos informaciones falsas entre las siguientes:

1. El tango trata de una comida italiana muy rica
2. La polenta es una comida típica del norte de Italia
3. El protagonista es un hombre honrado y confiable
4. El protagonista ha nacido en un ambiente de embusteros y provocadores
5. La música de este tango es dulce y melódica

Actividad 2

En contexto

Para familiarizarte con la palabras lunfardas que vas a encontrar en el tango, vas a rellenar los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados. Nos centraremos en las palabras en uso hoy en día.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Se jugó (jugarse), mina, gil, se comió un garrón / me comí un garrón (comerse un garrón), chamuyo, fulero, metejón, boliche.

N.B. La expresión “comerse un garrón” sale en dos oraciones, una con la acepción de *sufrir cárcel siendo inocente* y la otra de *sufrir cualquier suceso desfavorable*.

Para ayudarte puedes consultar el vocabulario lunfardo que encontrarás más abajo.

1. Esta noche vamos al con los amigos.
2. Anoche conocí a unaguapísima.
3. El profesor y defendió a sus alumnos ante las autoridades.
4. Esta tarde va a estar, anunciaron lluvia.
5. Mi hija conoció a un chico en el club y se agarraron un.....tremendo.
6. La novia lo ayudó a esconder el botín yde tres meses.
7. Actuaste como un.....
8. Llegué al banco y había una cola de cincuenta metros. Esperé tres horas. Me terrible.
9. Este chico es un don Juan: es muy bueno con el.....

Vocabulario lunfardo contenido en la letra de “Bien pulenta”

(para cada término se especifica si está en uso hoy en día)

Bien pulenta: de gran calidad, **se entiende pero no se usa**

Guapo: valiente, temerario, **se entiende pero no se usa**

Malandra: delincuente, **lo usa la gente mayor**

Taura: valiente

Tallar: dominar una situación

Jugarse: comprometerse, **en uso**

Dar pifias: hacer errores, **en uso**

Bulines: habitaciones, apartamentos usados para citas amorosas

Carpetas: mesas de juego

Boliche: café, bar

Deschavar: poner de manifiesto

En la cruz de cuatro copas: se refiere a la cruz imaginaria que forman las cuatro copas de bebidas de otras tantas personas sentadas a la mesa de un bar

Comerse un garrón: sufrir cárcel siendo inocente, **en uso hoy en día con el significado de *sufrir cualquier suceso desfavorable***

Shusheta: elegante, petimetre

Fulería: falsedad

Metejón: gran deuda de juego, **en uso hoy en día con el significado de *enamoramiento***

Chamuyo: conversación, charla coloquial, **en uso con el significado de *intento de conquista amorosa***

Fulero: falso, feo, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Cartón: delincuente

Embalurdar: pensar erróneamente

Punto: individuo, sujeto

Currar: engañar, robar

Ando chivo con la yuta: estoy en malas relaciones con la policía

Yuta: la Policía, el policía, **en uso**

Rebusque: manera ingeniosa de ganarse la vida, trabajo ocasional

Y me aguanto cualquier copo con las cartas que me dan: hago frente a cualquier desafío sin pedir ayuda

Gil: tonto, **en uso**

Purrete: niño

Mala: adversidad, suerte adversa

Batidor: delator

Actividad 3

“Bien pulenta”

Ahora vas a escuchar y leer el tango titulado *Bien pulenta*. A ver si localizas las palabras lunfardas encontradas en el vocabulario de la actividad anterior. Puedes subrayarlas o evidenciarlas.

Versión de Juan D'Arienzo y su Orquesta, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=6Aj6WqkQvuM>

Letra

Estoy hecho en el ambiente de muchachos calaveras,
entre guapos y malandras me hice taura pa' tallar
Me he jugado sin dar pifias en bulines y carpetas,
me enseñaron a ser vivo muchos vivos de verdad.
No me gustan los boliches, que las copas charlan mucho
Y entre tragos se deschava lo que nunca se pensó
Yo conozco tantos hombres que eran vivos y eran duchos
Y en la cruz de cuatro copas se comieron un garrón.

Yo nunca fui shusheta
de pinta y fulería
Y sé lo que es jugarme
la suerte a una baraja
Si tengo un metejón.
Le escapo a ese chamuyo
fulero y confidente
De aquellos que se sienten
Amigos de ocasión.
Yo soy de aquellas horas
que laten dentro el pecho
de minas seguidoras,
De hombres bien derechos
tallando tras cartón.

Siempre sé tener conducta por más contra que me busquen
Aunque muchos se embalurden que soy punto pa' currar.
Ando chivo con la yuta porque tengo mi rebusque
Y me aguanto cualquier copo con las cartas que me dan.

no me gusta avivar giles que después se me hacen contra,
acostumbro escuchar mucho, nunca fui conversador
y aprendí desde purrete que el que nace calavera
no se tuerce con la mala, ni tampoco es batidor.

Actividad 4

Rellena los huecos con las palabras que faltan

En el siguiente texto hemos quitado algunas palabras lunfardas. Rellena los huecos volviendo a escuchar el tango. También puedes utilizar el vocabulario de la actividad anterior.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Estoy hecho en el ambiente de muchachos calaveras,
entre guapos y malandras me hice pa' tallar
Me sin dar pifias en bulines y carpetas,
me enseñaron a ser vivo muchos vivos de verdad.
No me gustan los, que las copas charlan mucho
Y entre tragos se deschava lo que nunca se pensó
Yo conozco tantos hombres que eran vivos y eran duchos
Y en la cruz de cuatro copas

Yo nunca fui shusheta
de pinta y fulería
Y sé lo que es jugarme
la suerte a una baraja
Si tengo un
Le escapo a ese
..... y confidente

De aquellos que se sienten
Amigos de ocasión.
Yo soy de aquellas horas
que laten dentro el pecho
de seguidoras,
De hombres bien derechos
tallando tras cartón.

Siempre sé tener conducta por más contra que me busquen
Aunque muchos se embalurden que soy punto pa' currar.
Ando chivo con la porque tengo mi rebusque
Y me aguanto cualquier copo con las cartas que me dan.
no me gusta avivar que después se me hacen contra,
acostumbro escuchar mucho, nunca fui conversador
y aprendí desde purrete que el que nace calavera
no se tuerce con la mala, ni tampoco es batidor.

Actividad 5

Elabora cinco oraciones

Para seguir familiarizándote con los términos lunfardos, escribe (en MAYÚSCULAS, por favor) cinco oraciones con las palabras siguientes:

Mina

Gil

Chamuyo

Boliche

Yuta.

Actividad 6

¡Conviértete en autor!

Tarea de escritura creativa: el pretérito indefinido

Te proponemos ahora una actividad de escritura. Escribe una estrofa más del tango, o simplemente unas líneas más, imaginando un final de la historia utilizando el pretérito indefinido. Utiliza algunos de los vocablos aprendidos.

Te puede ser útil este material de consulta para repasar el pretérito indefinido:

Recuerda

Conjugación del **PRETÉRITO INDEFINIDO**

HABLAR, BEBER, VIVIR

1ª CONJUGACIÓN			2ª y 3ª CONJUGACIÓN		
Habl-	+	è	Beb- / Viv-	+	í
		aste			iste
		ó			ió
		amos			imos
		asteis			isteis
		aron			ieron

Actividad 7

Adjetivos y sus antónimos

En el tango aparecen estos adjetivos:

Taura

Fulero

Gil

Pulenta

Malandra

Puedes relacionarlos con sus opuestos?

Honesto

Inteligente

De mala calidad

Bonito

Cobarde

Actividad 8

Tarea final: ¡A ti la palabra!

Para el autor de este tango, el protagonista es un tipo ¡Bien pulenta!

¿Y tú, has conocido o conoces a alguien bien pulenta, alguien que admiras mucho por alguna razón? (escribe tres o cuatro líneas)

6.7.2. Unidad didáctica 2.

Vamos a trabajar con un tango que contiene términos lunfardos. Casi todos los términos que aparecen en este tango están vigentes. Te recuerdo que el lunfardo es un argot, un conjunto de palabras, consecuencia de la gran inmigración europea a finales de 1800, sobre todo la italiana, pero también del caló, la lengua de los gitanos españoles, del español tradicional, del francés, del portugués, del inglés, de África.

Para este trabajo, hemos elegido un tango muy famoso, probablemente el tango más emblemático de Enrique Santos Discépolo. Este tango ha tenido innumerables y célebres interpretaciones, nosotros hemos elegido una versión de Joan Manuel Serrat, otra con las voces de Roberto Goyeneche, Edmundo Rivero y Julio Sosa, juntos, y una de Tania (pseudónimo de Ana Luciano Divis), mujer de Enrique Santos Discépolo e intérprete de sus tangos.

Recuerda que el objetivo de la unidad didáctica no es entender el tango palabra por palabra, sino entender el sentido general, aprender a localizar y a utilizar los términos vigentes de lunfardo en un contexto adecuado y ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura argentina.

Ficha del tango

CAMBALACHE

LETRA Y MÚSICA de Enrique Santos Discépolo (1901 – 1951)

AÑO DE GRABACIÓN 1934

CANTORES Joan Manuel Serrat, Edmundo Rivero, Roberto Goyeneche, Julio Sosa, Tania

Cambalache es el mayor éxito de Discépolo, un autor que ha despertado siempre mucho interés en el campo del pensamiento. Camilo José Cela lo incluyó entre sus poetas populares preferidos. Hijo de un músico napolitano emigrado a Argentina, debutó como actor de teatro en 1917. Escribió obras teatrales, dirigió varias películas y, finalmente, en 1925 escribió su primer tango.

Este tango es el que mejor expresa su filosofía pesimista y cuya letra, después de tantos años, sigue siendo muy actual. La palabra *cambalache* se refiere a un lugar de compraventa de objetos usados. También puede ser sinónimo de un lugar en el que predomina el desorden.

La canción fue compuesta durante la Década Infame, a la que denuncia en sus letras. Describe el ambiente desesperanzado de la época y tiene hasta un contenido profético al anunciar que “*el mundo fue y será una porquería en el 506 y en el 2000 también*”.

En el tango, el autor menciona a personajes de su época que, para bien o para mal, fueron muy famosos: Stavinsky, un famoso estafador internacional, Don Bosco, fundador de la Congregación Salesiana, Don Chicho, Juan Galiffi, más conocido como “*Chicho Grande*” o el “*Al Capone de Rosario*”, un mafioso siciliano que transformó Rosario en la Chicago argentina en la década del 20, Carnera, el famoso boxeador italiano. En este tango habla de la confusión de valores y de la corrupción generalizada, y compara la vida al escaparate de un *cambalache* donde se mezclan objetos de todo tipo.

A partir de 1943, el gobierno militar empezó una campaña que impuso una fuerte censura que incluyó *Cambalache* y prohibió su difusión radiofónica por su lenguaje lunfardo

y sus expresiones consideradas negativas para el país.

El segundo capítulo de la segunda temporada de la serie *Narcos*, producto original de Netflix, se titula *Cambalache* y relata la vida del narcotraficante colombiano Pablo Escobar. Tanto en la primera como en la última escena del episodio suena el tango de fondo. En la última, el protagonista lo baila con su mujer, mientras sus hombres asesinan a decenas de policías que hacían guardia en la ciudad.

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa, marca dos informaciones falsas entre las siguientes:

1. La palabra *cambalache* se refiere a una tienda donde se compran y venden objetos de cualquier tipo.
2. El autor, Discépolo, ha despertado siempre mucho interés por su visión de la vida.
3. El tango sufrió la censura durante la Década Infame.
4. La serie *Narcos* habla de un famoso mafioso siciliano.
5. En el tango se mencionan personajes famosos realmente existidos.
6. Discépolo era hijo de un músico argentino.
7. Discépolo había trabajado en el cine

Actividad 2

En contexto

Para familiarizarte con las palabras lunfardas que vas a encontrar en el tango, vas a rellenar los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados. Nos centraremos en las palabras en uso hoy en día.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Chorro, merengue, afanar, gil, he laburado (laburar).

Para ayudarte puedes consultar el glosario que encontrarás más abajo.

1. Estoy muy cansado, hoy 12 horas.
2. Para los delincuentes, todos los que trabajamos somos
3. Se encontraron en el estadio los hinchas de Milan y Juventus y se armó un
bárbaro.
4. Los políticos, en general, todos.
5. En Argentina la mayoría de los..... caen presos hoy y mañana están libres.

Glosario

(se especifica si los términos lunfardos están en uso hoy en día)

Chorro: ladrón, **en uso**

Maquiavelo: persona lista y calculadora

Dublé: imitación

Merengue: desorden, lío, **en uso**

Alexander Stavisky: ladrón internacional, muerto en circunstancias misteriosas y conocido por el caso de los bonos de Bayona, donde consiguió defraudar más de 200 millones de francos en perjuicio del Crédit municipal de Bayona.

Don Bosco, fundador de la Congregación Salesiana, aquí citado como emblema de la santidad y de una existencia dedicada al altruismo.

La Mignon: del francés mignonne, bonita, pero también amante. Aquí con el sentido de mujer mantenida.

Don Chicho: apodo de Juan Galiffi, mafioso siciliano que vivió en la ciudad de Rosario en las décadas del 20 y 30 y fue deportado a Italia en 1933.

Primo Carnera: boxeador italiano, campeón mundial de los pesos pesados en 1933.

San Martín: general y político argentino que llevó a cabo la lucha por la independencia de Argentina, Chile y Perú.

Vidriera: vetrina

Cambalache: lugar de compraventa de segunda mano

Afanar: robar, **en uso**

Gil: tonto, **en uso**

Laburar: trabajar, **en uso**

Actividad 3

“Cambalache”

Ahora vas a escuchar y leer el tango titulado *Cambalache*. A ver si localizas las palabras lunfardas encontradas en la actividad anterior. Puedes subrayarlas o evidenciarlas.

Versión interpretada por la cantante y actriz Tania (de la película de Barney Finn, Discepolín, 1989)

<https://www.youtube.com/watch?v=2DOAJbuKEVw>

Versión cantada por Edmundo Rivero, Roberto Goyeneche y Julio Sosa

https://www.youtube.com/watch?v=Xhxb0H_0B6E

Versión cantada por Joan Manuel Serrat, del álbum “En directo”, 1983

<https://www.youtube.com/watch?v=3HUoZsuNkKY>

Que el mundo fue y será una porquería

Ya lo sé...

(¡En el quinientos seis

Y en el dos mil también!)

Que siempre ha habido chorros,

maquiavelos y estafaos,

contentos y amargaos,

valores y dublé...

Pero que el siglo veinte

Es un despliegue

De maldá insolente,

ya no hay quien lo niegue.

Vivimos revolcaos

En un merengue

Y en un mismo lodo
Todos manoseaos...

¡Hoy resulta que es lo mismo
Ser derecho que traidor!...
¡Ignorante, sabio o chorro,
generoso o estafador!
¡Todo es igual!
¡Nada es mejor!
¡Lo mismo un burro
que un gran profesor!
No hay aplazaos
Ni escalofón,
los inmorales
nos han igualao.
Si uno vive en la impostura
Y otro roba en su ambición,
¡da lo mismo que sea cura,
colchonero, rey de bastos,
caradura o polizón!...

¡Qué falta de respeto, que atropello
a la razón!
¡Cualquiera es un señor;
Cualquiera es un ladrón!
Mezclao con Stavisky va Don Bosco
Y “La Mignon”,
Don Chicho y Napoleón,
Carnera y San Martín...
Igual que en la vidriera
Irrespetuosa
De los cambalaches
Se ha mezclao la vida,
y herida por un sable

sin remaches
ves llorar la Biblia
contra un calefón...

¡Siglo veinte, cambalache
Problemático y febril!...
¡El que no llora no mama
Y el que no afana es un gil!
¡Dale no más!
¡Dale que va!
¡Que allá en el horno nos vamos a encontrar!
¡No pienses más,
sentate a un lao,
que a nadie importa si naciste honrao!
Es lo mismo el que labura
Noche y día como un buey,
que el que vive de los otros,
que el que mata, que el que cura
o esta fuera de la ley...

Actividad 4

Palabras y sus antónimos

En el tango aparecen estas palabras:

Laburar

Gil

Afanar

Chorro

Merengue

¿Puedes relacionarlas con sus opuestos?

Honesto

Orden

Listo

Descansar

Devolver

Actividad 5

Rellena los huecos con las palabras que faltan

En el siguiente texto hemos quitado algunas palabras lunfardas. Rellena los huecos volviendo a escuchar el tango. También puedes utilizar el vocabulario de la actividad anterior.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Que el mundo fue y será una porquería

Ya lo sé...

(¡En el quinientos seis

Y en el dos mil también!)

Que siempre ha habido,

maquiavelos y estafaos,

contentos y amargaos,

valores y

Pero que el siglo veinte

Es un despliegue

De maldá insolente,

ya no hay quien lo niegue.

Vivimos revolcaos

En un

Y en un mismo lodo

Todos manoseaos...

¡Hoy resulta que es lo mismo

Ser derecho que traidor!...

¡Ignorante, sabio o,

generoso o estafador!

¡Todo es igual!

¡Nada es mejor!

¡Lo mismo un burro

que un gran profesor!

No hay aplazaos

Ni escalofón,

los inmorales

nos han igualao.

Si uno vive en la impostura

Y otro roba en su ambición,

¡da lo mismo que sea cura,

colchonero, rey de bastos,

caradura o polizón!...

¡Qué falta de respeto, que atropello

a la razón!

¡Cualquiera es un señor;

Cualquiera es un ladrón!

Mezclao con Stavisky va Don Bosco

Y “La Mignon”,

Don Chicho y Napoleón,

Carnera y San Martín...

Igual que en la vidriera

Irrespetuosa

De los

Se ha mezclao la vida,

y herida por un sable

sin remaches
ves llorar la Biblia
contra un calefón...

¡Siglo veinte, cambalache
Problemático y febril!...
¡El que no llora no mama
Y el que no es un!
¡Dale no más!
¡Dale que va!
¡Que allá en el horno nos vamos a encontrar!
¡No pienses más,
sentate a un lao,
que a nadie importa si naciste honrao!
Es lo mismo el que
Noche y día como un buey,
que el que vive de los otros,
que el que mata, que el que cura
o esta fuera de la ley...

Actividad 6

Personajes famosos

“Igual que en la vidriera irrespetuosa de los cambalaches se ha mezclado la vida...”

En este tango, Discépolo menciona a varios personajes que se hicieron famosos, como Stavinsky, el ladrón internacional; don Bosco, extraordinario educador; don Chicho, el mafioso siciliano.

¿Y tú, te acuerdas de algún personaje que, para bien o para mal se hizo famoso? ¿Qué hicieron? (escribe tres o cuatro líneas)

Actividad 6

Forma oraciones

Crea oraciones con las siguientes palabras.

LABURAR

GIL

AFANAR

MERENGUE

Actividad 7

Tarea final: ¡A ti la palabra!

Tarea de escritura creativa: el futuro

Vamos a hacer una práctica de futuro, para repasarlo y practicarlo de otra manera que no sea la manera tradicional.

El autor, al principio del tango, hace una profecía:

El mundo fue y será una porquería, ya lo sé.

Haz tu profecía utilizando el futuro. A lo mejor, ¡tienes una visión más optimística que la de Discípulo! (escribe tres o cuatro líneas).

También en este caso puede ser útil este material de consulta para repasar el futuro:

¡Recuerda!

Conjugación del **FUTURO**

HABLAR, BEBER, VIVIR

Hablar -

Beber -

Vivir-

é

ás

á

emos

éis

án

6.7.3. Unidad didáctica 3.

Vamos a realizar ahora, otra actividad utilizando una *milonga* muy conocida que también contiene términos lunfardos. Como hemos visto, el lunfardo es un argot, un conjunto de palabras, consecuencia de la gran inmigración europea a finales de 1800, sobre todo la italiana, pero también del caló, la lengua de los gitanos españoles, del español tradicional, del francés, del portugués, del inglés, de África. Algunos términos ya están en desuso y son el testigo de palabras utilizadas en otros tiempos. Otros términos siguen usándose hoy en día.

Esta milonga es una versión muy famosa, ejecutada por la orquesta de Osvaldo Pugliese y caracterizada por la interpretación del cantor Jorge Vidal que, a menudo, según narran, improvisaba, cambiando la letra e insertando comentarios diferentes cada vez. Junto con el gran director Osvaldo Pugliese, dejaron esta versión que ha llenado de alegría a generaciones de tangueros.

Recuerda que el objetivo de la unidad didáctica no es entender la canción palabra por palabra, sino entender el sentido general, aprender a localizar y a utilizar los términos vigentes de lunfardo en un contexto adecuado y ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura argentina.

Ficha de la milonga

UN BAILE A BENEFICIO (La podrida)

MÚSICA de Juan Carlos Caviello

LETRA de José Alfredo Fernández

ANO DE GRABACIÓN 1950

ORQUESTA de Osvaldo Pugliese

CANTOR Jorge Vidal

La *milonga* es un género musical rioplatense, nacido en los suburbios hacia 1870 y derivado del intercambio cultural entre inmigrantes y criollos. Se puede considerar una fusión que recibe, entre otras, influencias de los ritmos africanos y de la habanera. Este nuevo género evolucionará al tango. La milonga se caracteriza por ser alegre, rápida y sensual. Las letras, en general, son más pícaras y el ritmo más chispeante y ligero que el tango. De ritmo alegre y

juguetón, cobró vida en la voz de grandes payadores y se afianzó con el baile, lo cual cautivó a las clases populares.

Un baile a beneficio cuenta la historia de una fiesta de suburbio organizada para recaudar dinero para un amigo que está en prisión. El autor enumera a los “distinguidos” invitados, especificando también sus apodos. Después de los hombres, enumera también a “las minas”, las mujeres, pintando un escenario grotesco donde se dan acontecimientos graciosos que llevan, al final, a una gran pelea, o como se dice en lunfardo, *una podrida*.

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa señala tres informaciones falsas entre las siguientes:

1. Esta milonga cuenta la historia de una fiesta en un barrio de la periferia
2. El género de la *milonga* deriva del intercambio cultural de inmigrantes europeos y criollos
3. La letra de este género suele ser muy seria y triste
4. El dinero recaudado en la fiesta era para construir un hospital
5. La *milonga* es un género musical cubano
6. En la fiesta hay muchos invitados, hombres y mujeres
7. La fiesta termina con una gran pelea

Actividad 2

En contexto

Antes de escuchar la milonga, para familiarizarte con la palabras lunfardas que vas a encontrar, vas a rellenar los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados. Nos centraremos en las palabras en uso hoy en día.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Fulero, lungo, mina, chumbo, podrida, curda, choreo, chabón

N.B. En las oraciones vas a encontrar la palabra *chabón* con el significado de hoy en día, o sea, chico, persona no nominada y la palabra *curda* con el significado de borracho.

Para ayudarte puedes consultar el glosario que encontrarás más abajo.

1. Me gustaría conocer a esa, es muy simpática
2. Estoy saliendo con unmuy guapo.
3. No sé de donde sacó un y empezó a disparar.
4. La película no me gustó nada. Es
5. Los precios de ese supermercado son un
6. Cuando mi mujer se junta con mi cuñada, se arma la
7. ¡Explicate de una vez! La estás haciendo muy
8. ¡Eseno tiene derecho a hablar!

Glosario

(se especifica si los términos lunfardos están en uso hoy en día)

Podrida: Pelea, **en uso**

Lungo/a: alto, **en uso**

Fulero: de baja categoría, feo **en uso**

Engayolado: que está en la cárcel, **se usa poco, pero todo el mundo lo entiende**

Devoto: Nombre de la Cárcel del Servicio Penitenciario Federal, que se halla en barrio de Villa Devoto de la ciudad de Buenos Aires

Chorro: robo, **en uso, pero con una ere, choreo**

Curda: borrachera, borracho, **en uso**

Cría: Gentuza, gente maleducada o sin cultura, **en uso**

Violero: guitarrista, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Mechera: ladrona de tiendas, **en uso**

Grela: mujer

Meta y ponga: Expresión que indica una acción intensa y sostenida. Lugar peligroso, de gente temible

Negrada: conjunto de gente que despierta poca confianza, **en uso**

Cortes y quebradas: figuras del baile del tango

Conga: afrodescendiente de congoleño

Chabón: torpe, **hoy en uso con el sentido de chico, sujeto innominado**

Milanesa: carne empanada

Piñón: trompada, **se usa poco**

Petiso: bajo

Careta: atrevido, descarado

Picar: irse, **en uso entre los jóvenes**

Chumbo: revólver, **en uso**

Chorear: robar, **en uso**

Piloto: impermeable

Actividad 3

“Un baile a beneficio” (La podrida)

Ahora vas a escuchar y leer la milonga titulada *Un baile a Beneficio*. A ver si localizas las palabras lunfardas encontradas en el vocabulario de la actividad anterior. Puedes subrayarlas o evidenciarlas.

Versión de la Orquesta Osvaldo Pugliese, cantor: Jorge Vidal (1950)

https://www.youtube.com/watch?v=oiXTCRGGJM4&feature=emb_title

Letra

Con el lungo Pantaleón, Pepino y el Loco Juan,
El peludo Santillán, Tito y el chueco Ramón,
salimos con la intención de ir a un bailongo fulero
a beneficio de un reo que se hallaba engayolado

en Devoto y acusado por asuntos de choreo.

(Resulta que el Loco es de buena familia, pero tiene un inconveniente el hombre, es coleccionista de gallinas)

Al buffet por la bebida fui yo, Tito y el Peludo,
que ya estaba medio mudo de la curda que tenía,
pero allí encontré una cría chupando que daba gusto.
Estaba el guitarrero Augusto, Gatillo, el cortao Potranca
Y el Zorro tenía una tranca que de verlo daba susto.

(Este amigo siempre borracho. Y pensar que nació en la Martona, el hombre)

En el ambiente de minas estaban las de Mendieta
Con la flaca Pañoleta, la Paja Brava y la China
Pichuta, la Golondrina, la mechera Encarnación
La gorda del Corralón, Sarita de la Cortada,
la grela de Puñalada y la parda del Callejón.

(Era un ambiente bastante, bastante somería, el ambiente)

Entre el baile, meta y ponga, era brava la negrada,
y entre cortes y quebradas se mandaban la milonga.
Una negra media conga bailando con un chabón,
le dio al Loco un pisotón propiamente en el juanete:
si Santillán no se mete, el Loco, el Loco, le da un piñon.

(Pero hay que ver amigos, siempre le pisan el juanete al Loco. También, si el Loco tiene un juanete que parece una milanesa)

Pero el chabón muy careta al Loco le dio un sopapo,
cayó el Loco como un sapo haciendo sonar la jeta.
Intervino Pañoleta para aliviar la cuestión,
el chabón para un rincón se las quería picar,

pero lo hizo sonar de un tortazo Pantaleón.

Pronto se armó la podrida: piñas, trompadas, tortazos...

Santillán tiró un balazo con un chumbo que traía.

Toda la gente corría, quedó la casa pelada.

Pa' terminar la velada yo me chorié un bandoneón,
un piloto, Pantaleón, y el Loco la jeta hinchada.

Actividad 4

Palabras y sus opuestos

En el tango aparecen estas palabras:

Mina

Chabón

Curda

Fulero

Lungo

¿Puedes relacionarlas con sus opuestos?

Persona conocida

Bajo

Agradable

Hombre

Sobrio

Actividad 5

Rellena los huecos con las palabras que faltan

En el siguiente texto hemos quitado algunas palabras lunfardas. Rellena los huecos con los términos que faltan utilizando el vocabulario de la actividad anterior.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Con el Pantaleón, Pepino y el Loco Juan,
El peludo Santillán, Tito y el chueco Ramón,
salimos con la intención de ir a un bailongo fulero
a beneficio de un reo que se hallaba engayolado
en Devoto y acusado por asuntos de

(Resulta que el Loco es de buena familia, pero tiene un inconveniente el hombre, es coleccionista de gallinas)

Al buffet por la bebida fui yo, Tito y el Peludo,
que ya estaba medio mudo de laque tenía,
pero allí encontré una cría chupando que daba gusto.
Estaba el guitarrero Augusto, Gatillo, el cortao Potranca
Y el Zorro tenía una tranca que de verlo daba susto.

(Este amigo siempre borracho. Y pensar que nació en la Martona, el hombre)

En el ambiente de estaban las de Mendieta
Con la flaca Pañoleta, la Paja Brava y la China
Pichuta, la Golondrina, la mechera Encarnación
La gorda del Corralón, Sarita de la Cortada,
la grela de Puñalada y la parda del Callejón.

(Era un ambiente bastante, bastante somería, el ambiente)

Entre el baile, meta y ponga, era brava la negrada,
y entre cortes y quebradas se mandaban la milonga.
Una negra media conga bailando con un,
le dio al Loco un pisotón propiamente en el juanete:
si Santillán no se mete, el Loco, el Loco, le da un.....

(Pero hay que ver amigos, siempre le pisan el juanete al Loco. También, si el Loco
tiene un juanete que parece una milanesa)

Pero el muy careta al Loco le dio un sopapo,
cayó el Loco como un sapo haciendo sonar la jeta.
Intervino Pañoleta para aliviar la cuestión,
el chabón para un rincón se las quería picar,
pero lo hizo sonar de un tortazo Pantaleón.

Pronto se armó la.....: piñas, trompadas, tortazos...
Santillán tiró un balazo con un que traía.
Toda la gente corría, quedó la casa pelada.
Pa'terminar la velada yo me un bandoneón,
un piloto, Pantaleón, y el Loco la jeta hinchada.

Actividad 6

Forma frases

Crea frases con las siguientes palabras:

MINA

CHABÓN

CHOREO

PODRIDA

Actividad 7

¡Un poco de gramática!: El pretérito indefinido

Vas a rellenar los huecos de las siguientes oraciones utilizando el pretérito indefinido.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Te puede ser útil este material de consulta para repasar el pretérito indefinido:

Recuerda

Conjugación del **PRETÉRITO INDEFINIDO**

HABLAR, BEBER, VIVIR

1ª CONJUGACIÓN			2ª y 3ª CONJUGACIÓN		
Habl-	+	è	Beb- / Viv-	+	í
		aste			iste
		ó			ió
		amos			imos
		asteis			isteis
		aron			ieron

1. El sábado pasado(salir, nosotros) para ir a una fiesta.
2.(ir, yo) al buffet para buscar la bebida.
3. Ese chico(nacer, él) en Francia
4. Mi amiga (intervenir, ella) para aliviar la cuestión.
5. Enseguida (armarse, imp.) la podrida.

Actividad 8

Tarea final:

¡Cuéntanos tu experiencia!

**¿Te ha pasado alguna vez algún acontecimiento inesperado o divertido en un fiesta?
Cuéntalo en tres o cuatro líneas.**

Esta actividad puede crear también la oportunidad de proponer un DEBATE entre todos los alumnos sobre aspectos culturales diferentes a partir de las fiestas típicas en sus países.

6.7.4. Unidad didáctica 4.

Vamos a realizar la última actividad didáctica utilizando un tango que también contiene muchos términos lunfardos, de hecho la misma palabra del título es lunfarda. Algunos de los términos ya los hemos encontrado en los tangos anteriores. Seguro que te estás acostumbrando a la presencia de estas palabras en los tangos.

Ficha del tango

AMARROTO

MÚSICA de Juan Cao

LETRA de Miguel Bucino

AÑO DE GRABACIÓN 1951

ORQUESTA de Juan D' Arienzo

CANTOR Alberto Echagüe

Como hemos dicho, los términos lunfardos son, en un alto porcentaje, términos inmigrados, o sea, llevados a Argentina por la gran inmigración europea a finales de 1800, sobre todo la italiana y la española. Estos términos fueron incorporados al habla de Buenos Aires y de la zona de la cuenca del Río de la Plata, una extensa zona de Argentina y de

Uruguay. Este argot, ha quedado hasta hoy, aunque algunas palabras han desaparecido mientras que otras han perdido su significado original y han adquirido otro.

Para nuestro trabajo, hemos elegido un tango muy famoso, indisolublemente relacionado a la orquesta de Juan D'Arienzo, también conocido como "el rey del compás", y a la voz de Alberto Echagüe. Este tango ironiza sobre el tipo al que no le gusta gastar dinero, el avaro, pintando con humor su comportamiento. De hecho, el protagonista no sale con las mujeres, no toma ni un café, no juega a las cartas, ni apuesta en las carreras de caballos. Solo trabaja para ahorrar dinero. Hasta el día que se enamora de una mujer que, según el autor, parece su abuela...

La dupla de D'Arienzo y Echagüe, que ya hemos conocido en la interpretación de *Bien Pulenta*, puso nuevamente el lunfardo en el centro de la atención. Los bailes siempre eran celebrados por aplausos y pedidos. Una frase que se reiteraba mucho en aquel momento era: "Hoy toca el rey del compás y canta Echagüe: está todo hecho."

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa, marca dos informaciones falsas entre las siguientes:

1. El lunfardo se habla en todos los países de Sudamérica
2. El lunfardo procede de términos del italiano, del español, pero también de otras lenguas
3. Los tangos interpretados por D'Arienzo y Echagüe dieron nuevo auge al lunfardo
4. La dupla D'Arienzo – Echagüe alcanzó un gran éxito
5. El protagonista del tango es un hombre muy generoso
6. Al protagonista no le gusta jugar a las cartas o apostar en las carreras de caballos

Actividad 2

Busca el intruso

En esta actividad vas a encontrar sinónimos y antónimos de la palabra “amarroto”. A ver si localizas las palabras intrusas.

Sinónimos: tacaño, miserable, cruel, roñoso, esponjoso, mezquino, aburrido, avaro, ruidoso.

Antónimos: generoso, atractivo, desprendido, derrochador, crujiente, sociable, pródigo.

Actividad 3

En contexto

Rellena los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados aquí abajo, consultando, si es necesario, el glosario. Vas a encontrar algunos términos lunfardos que ya has encontrado en los tangos anteriores.

Gil, botón, chabón, nona, laburar, garronear, mina, chamuyendo (chamuyar).

En la frase 5 aparece el **vos**, la segunda persona singular en Argentina.

Se ha utilizado el término **chabón** con el significado de hoy en día de “sujeto innominado”.

ESCRIBE CON LETRAS MAYÚSCULAS, POR FAVOR

1. Eseme cae muy bien
2. Se refleja en tus ojos que me estás
3. Ayer conocí a una guapísima.
4. La semana pasada el atrapó a un ladrón.
5. Para vos (ti) es más fácil que ponerte a trabajar.
6. No seas, esa mujer solo quiere tu dinero.
7. Está saliendo con una mujer que es más vieja que mi
8. Es muy tonto vivir solo para.....

Glosario

Mina: mujer, **en uso**

Yugabas: trabajabas, **en uso**

Amurabas: guardabas

Meneguina: dinero

Practicar infantería: caminando

Timbas; jugar a las cartas por dinero

Carreras: apostar dinero en las carreras de caballos

Garronear: obtener algo sin pagar, **en uso**

Vuelta: vez

Mirones: ojos

Quieto: que no se mueve para pagar

Rascaste: pusiste la mano en el bolsillo para pagar

Flor de: expresión previa otra, que confiere a la misma, carácter superlativo, **en uso**

Chaucha: tonto

Breva: mujer joven atractiva

Longhi: tonto (vesre de gilón, aumentativo de gil: tonto), **se usa poco**

Chamuyándolo: aquí con el significado de hablar, **hoy en uso con el significado de conversar con la intención de establecer una relación amorosa o engañar**

Botón: policía, **en uso**

Amarroto: avaro

Amasabas: guardabas

Laburando: trabajando, **en uso**

Esclavacho: esclavo

Gil: tonto, **en uso**

Engayolado: casado/ juntado

Chapó: agarró, **en uso**

Nona: abuela, **en uso**

Amarrocando: guardando dinero, **en uso**

Monona: usado despectivamente en la letra. Literalmente: “mujer que tiene gracia y donaire”

Chabón: tonto, **hoy en uso con el significado de sujeto innominado**

Bandera verde: la que se iza en el mástil en los finales muy dudosos, en las carreras de caballos, hasta que se revele la película fotográfica que permite establecer el orden de la llegada

Actividad 4

¿Puedes localizar en este tango 6 palabras lunfardas que has encontrado en los tangos anteriores? ¿Puedes escribir su significado en este tango?

Vamos a escuchar el tango titulado “Amarroto”. A ver si localizas 6 palabras lunfardas que ya has encontrado en los tangos anteriores. ¿Puedes escribir el significado de cada una de ellas en ese tango?

“Amarroto”

https://www.youtube.com/watch?v=-4Cv-abpH_8

Letras

Te pasaste treinta abriles
de una esquina a otra esquina
Sin saber qué era una mina,
ni una copa, ni un café.

La yugabas como un burro

Y amurabas meneguina

Practicando infantería

De tu casa hasta el taller.

Fútbol, timbas y carreras

eran cosas indecentes,

sólo el cine era tu vicio...

si podías garronear.

Y una vuelta que asomaste

los mirones por Corrientes

al marearte con sus luces

te tuvieron que auxiliar.

Hijo de “Quédate quieto”

Mariagrazia Panagia

Y la zaina “No te muevas”,
nunca, nunca te rascaste
ni teniendo sarampión...
Flor de chaucha que en la esquina
no ligaste ni una breva
porque andabas como un longhi
chamuyándolo al botón.

No tenías ni un amigo,
“que el buey solo bien se lame”,
según tu filosofía
de amaroto sin control.
Y amasabas los billetes
Como quién hace un salame
laburando de esclavacho,
como un gil, de sol a sol.

Hoy te veo engayolado...
Te chapó una solterona
que podría ser tu nona
y que es toda tu pasión...
Y seguís amarrocando para que ella,
tu monona,
se las dé de gran princesa
a costillas del chabón.

En el banco de la vida
al final siempre se pierde,
no hay mortaja con bolsillos
a la hora de partir.
Vos que no sabés siquiera
de un final “bandera verde”,
aclárame, che amaroto...
¿Para qué querés vivir?

Actividad 5

Forma oraciones

¿Has reconocido las palabras lunfardas que habíamos encontrado en los tangos anteriores?

Si las has reconocido, crea 6 frases con ellas con el significado de hoy en día.

Actividad 6

Rellena los huecos

Rellena los huecos de la letra del tango con las siguientes palabras de lunfardo.

Gil, nona, mina, laburando, garronear, chamuyándole, chabón, amarroto.

Te pasaste treinta abriles
de una esquina a otra esquina
Sin saber qué era una,
ni una copa, ni un café.
La yugabas como un burro
Y amurabas meneguina
Practicando infantería
De tu casa hasta el taller.
Fútbol, timbas y carreras
eran cosas indecentes,
sólo el cine era tu vicio
si podías

Y una vuelta que asomaste
los mirones por Corrientes
al marearte con sus luces

Mariagrazia Panagia

te tuvieron que auxiliar.

Hijo de “Quédate quieto”
Y la zaina “No te muevas”,
nunca, nunca te rascaste
ni teniendo sarampión.
Flor de chaucha que en la esquina
no ligaste ni una breva
porque andabas como un longhi
..... al botón.
No tenías ni un amigo,
“que el buey solo bien se lame”,
según tu filosofía
de amaroto sin control.
Y amasabas los billetes
Como quién hace un salame
..... de esclavacho,
como un, de sol a sol.

Hoy te veo engayolado
Te chapó una solterona
que podría ser tu
y que es toda tu pasión.
Y seguís amarrocando para que ella,
tu monona,
se las dé de gran princesa
a costillas del

En el banco de la vida
al final siempre se pierde,
no hay mortaja con bolsillos
a la hora de partir.
Vos que no sabés siquiera
de un final “bandera verde”,

aclárame, che

¿para qué querés vivir?

Actividad 7

¡Cuéntanos tu experiencia!

El avaro, o amarroto, es un tipo que existe en cualquier lugar del mundo. ¿Has conocido a alguno? ¿Qué hacía para no gastar dinero? (escribe tres o cuatro líneas).

Actividad 8

Tarea final: Los argots

Hemos visto que el lunfardo es un argot. Cuando hablamos de argot, nos referimos a un fenómeno propio de las grandes ciudades, un repertorio léxico creado al margen de la lengua general. En general básicamente están compuestos de términos que pertenecen a esa misma lengua, pero en el caso del lunfardo, tratándose en la mayor parte de términos inmigrados, es un fenómeno único.

¿Y tú, tienes alguna experiencia sobre el tema de los argots? En tu país, en tu ciudad, en la comunidad en la que vives, o incluso en tu ambiente de trabajo, ¿Existe algún argot? ¿Es utilizada por una generación en particular o solo por la gente joven?

6.8. Autoevaluación

Al final, se puede pedir a los estudiantes que escriban sus impresiones sobre el trabajo, pasándole este breve cuestionario.

Te puede resultar útil reflexionar sobre el trabajo hecho. Aquí tienes algunas preguntas que te pueden ayudar.

Título:	Fecha
Te ha parecido útil aprender algo de la cultura argentina?	
¿Te ha resultado interesante aprender términos lunfardos?	
¿Qué es lo que más te ha gustado? Por qué?	
¿Qué no me ha gustado? Por qué?	
¿Crees que utilizar un tango es una manera entretenida de profundizar la lengua española?	
¿Qué quieres recordar?	

¡GRACIAS!

6.9. Aplicaciones Didácticas

Las actividades didácticas que se han planteado han sido todas realizadas de forma virtual. La pandemia ha impedido poder llevarlas a cabo de manera presencial. No obstante, dadas las características del alumnado, esto no ha supuesto alteraciones en el proceso ni en los resultados. Hemos de tener en cuenta que la totalidad de los alumnos cursan español para mejorar su nivel y que su edad es madura. Dicha virtualidad ha sido de manera síncrona, por la que todos los alumnos han trabajado al unísono a través de la plataforma Meet-google.com.

El proceso que hemos seguido ha sido trabajar en una primera fase con una serie de tangos los ejercicios que acabamos de señalar en las Unidades 1, 2 y 3. Una vez finalizada esta fase, que ha durado 36 sesiones repartidas entre nueve semanas, a razón de cuatro sesiones por semana, hemos procedido a repetir la misma tipología de ejercicios con un tango diferente en cuatro sesiones, que corresponde a la Unidad Didáctica 4, recogida en las páginas precedentes. Analizamos más adelante los resultados obtenidos.

Así, los ejercicios realizados con el fin de mejorar la competencia en español han estado en torno a las siguientes tipologías, siempre a partir de un tango, que se ha escuchado (a veces incluso bailado, según nos han ido comentando e incluso hemos podido constatar a través de las cámaras), cuya letra ha estado escrita y ha sido seguida a través de la reproducción musical:

- Localizar al protagonista del tango.
- Determinar el significado del título del tango, pues a menudo lleva implícita la trama que nos van a desarrollar posteriormente.
- Localizar las palabras lunfardas del texto, escuchando la canción con el texto escrito delante, y subrayando las que se van encontrando.
- Localizar el significado de cada una de esas palabras, tanto en el texto como en lo que sería el lenguaje de la calle, si es que se utiliza. A partir de ahí, surgen nuevos ejercicios de uso de esos vocablos en diversas situaciones lingüísticas (tales como completar frases, crear oraciones, rellenar huecos en letras de otros tangos, etc.).
- Componer letras de tangos utilizando determinados tiempos verbales (por ejemplo el pretérito indefinido en sus diversas conjugaciones en función del verbo en cuestión).
- Reescribir la canción opuesta a la que hemos trabajado.
- Debatir sobre la experiencia realizada. Esta actividad, que se ha llevado a cabo al final de cada sesión ha sido una de las que más han gustado a los alumnos. Mediante el debate, el alumnado ha ejercido de forma constante la expresión oral, y ha debido utilizar algunos de los términos lunfardos aprendidos en la sesión.
- Una vez realizado el debate, cada alumno ha rellenado la ficha de autoevaluación que recogemos en el anexo.

6.10. Análisis De Resultados

Las palabras lunfardas aparecen con frecuencia en el español de Argentina. No es así en el uso de esta lengua en el resto del mundo. Por ello, cuando los estudiantes de español se encuentran este vocabulario no suelen reconocerlo, salvo que hayan visitado o vivido en Argentina o tengan un docente de esta nacionalidad que les haya hecho llegar estas palabras. Por esta razón, cuando hemos comenzado este trabajo, a través del cual se han ido localizando los vocablos lunfardos, buscando su origen para comprender su significado, y aplicada esta significatividad en el contexto en el que se hallan en el tango, los alumnos han tenido dificultades para localizarlos e incluso comprender sus significados contextuales. Sin embargo, una vez trabajados en clase, y seguido el protocolo didáctico que hemos planteado, a través de los ejercicios que han sido desarrollados en las sesiones marcadas, prácticamente la totalidad del alumnado ha mejorado de forma ostensible su conocimiento de estas palabras, e incluso han llegado a elaborar su propio diccionario con el fin de poder retener con mayor facilidad los términos y así poder utilizarlos en sus contextos habituales de diálogos en español de Argentina. Y estos resultados nos los han ratificado los ejercicios que han desarrollado en las últimas cuatro sesiones que nos han servido de evaluación del proceso de aprendizaje, correspondientes al último tango, en las que de forma efectiva el alumnado en su totalidad ha mejorado de manera manifiesta en sus aplicaciones terminológicas lunfardas.

La lectura de las fichas de autoevaluación aplicadas tras el proceso avala la motivación en la adquisición de palabras lunfardas a través de las letras de los tangos.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

1. Discusión y Conclusiones

El lunfardo, vocabulario nacido en los hogares de inmigrantes de Buenos Aires e inicialmente utilizado solo por las clases bajas, al ser integrado en las letras de los tangos, y estos a su vez escalar en los gustos sociales, se incorporó a los usos del español argentino de una manera natural como un vocabulario del habla coloquial. A través de la investigación que presentamos se ha analizado su presencia en los tangos, y se ha constatado que, en su evolución a lo largo de los siglos XX y XXI, el lunfardo no solamente sigue utilizándose en el habla diaria y estando presente en las letras de tango a día de hoy, sino que también, a pesar de ser en su origen una acumulación de préstamos, de términos pertenecientes a otros idiomas, ha acabado siendo una parte muy importante en la identidad argentina.

Hemos podido corroborar que el hecho de estar inserto en los tangos ha facilitado su aprendizaje de forma notable entre el alumnado que ha participado en esta investigación, pues la motivación era intrínseca a cada uno por el hecho de ser musicados, lo que además ha permitido su memorización de manera más fácil. Hemos de resaltar las dificultades encontradas debido a la terrible época en la que nos hemos visto obligados a desarrollar la investigación, época de confinamiento y pandemia. En su origen, nuestro propósito era habernos desplazado a Argentina, y allí haber investigado entre los estudiantes de español que cursan sus estudios en este país. Ha sido imposible, por lo que todo ha debido ser de forma virtual y con una muestra reducida. No obstante, entendemos que los resultados y el proceso pueden ser extrapolados a unos espacios abiertos y más amplios, proceso que esperamos llevar a cabo cuando las circunstancias sanitarias lo permitan.

La motivación devenida del gusto por el tango de todos los participantes en la experiencia didáctica ha sido definitiva en el desarrollo de las actividades, pues, además, hemos puesto en valor la potencialidad didáctica que tiene la música en la enseñanza, tal y como recogíamos en nuestros objetivos. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras se distinguen dos dicotomías de la motivación: por un lado, la motivación intrínseca (se hace la actividad porque es interesante y satisfactoria) y extrínseca (se realiza la actividad para conseguir algún objetivo) y, por el otro, la motivación integradora (el auténtico interés por comunicarse con los habitantes de otro país) e instrumental (las razones puramente prácticas para aprender un idioma). En nuestro caso, los alumnos pretenden mejorar su conocimiento y uso del español, por lo que el hecho de hacerlo utilizando la música, y en concreto los tangos, entendemos que ha mejorado de forma notable su motivación a la hora de realizar las actividades con las que pretendemos avanzar en el conocimiento y uso de los términos lunfardos.

Sobre el nivel de consecución de los objetivos planteados en la investigación, hemos de señalar lo siguiente:

Hemos estudiado la presencia del lunfardo en los tangos, así como su evolución a lo largo del tiempo, en sus orígenes históricos, explicando las causas de su nacimiento y de su posterior evolución hasta llegar a significar lo que hoy significa en la sociedad argentina. Y esto lo hemos hecho, además de a través de los estudios históricos y bibliográficos desarrollados, a través del análisis de sus letras y, finalmente, con la realización de un diccionario del lunfardo en sus letras, así como su posible incidencia en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Creemos que hemos alcanzado este objetivo general que nos planteamos en el inicio de nuestra investigación.

Por otro lado, y en el desglose y análisis del grado de consecución de los objetivos específicos que nos planteamos, hemos analizado la inserción del lunfardo en las letras de los

tangos a lo largo de su historia, así como su evolución. Para alcanzar este objetivo hemos utilizado un total de 38 letras de tangos, extrayendo de ellas los términos lunfardos y a la vez contextualizándolos en el significado que cada letra le daba, de tal forma que nuestros alumnos pudiesen ver cada una de esas palabras en el contexto en el que habían sido incluidas. De ahí pretendimos que observaran la función del lenguaje, de la palabra insertada en el verso de la canción, donde desarrollaba un significado que tanto el autor como los que la escuchaban identificaban con un significado concreto, un significado que podría ocurrir que en muchas ocasiones el escuchante desconociese, pues los términos lunfardos no son muy conocidos fuera de Argentina. De ahí la importancia de los tangos para su difusión, puesto que la música nos venía a ayudar a que el aprendiente pudiese relacionar y aprender cada una de las palabras. Para trabajar este aspecto, desarrollamos una serie de actividades, recogidas en la presente tesis en sus modelos, que nos vinieron a ayudar en este objetivo. Ser capaz de construir mensajes en español a partir de los mensajes que están recogidos en las letras de tango utilizando vocablos de lunfardo contenidos en dichas letras era el objetivo referido a este apartado. Hemos de considerar que este objetivo ha sido alcanzado en gran parte como se recoge en los resultados ofrecidos, con lo cual el objetivo de ser capaz de construir mensajes en español a partir de los mensajes que están recogidos en las letras de tango utilizando vocablos de lunfardo contenidos en dichas letras creemos que lo hemos alcanzado en la plenitud que el contexto en el que nos hemos visto obligados a realizar esta parte de la investigación nos ha permitido, pues la totalidad de las clases han debido ser desarrolladas de forma *on line*. Esto ha impedido alcanzar el objetivo que nos planteamos, como evaluar la importancia de los términos lunfardos dentro de la sociedad argentina del siglo pasado y actual y su uso a través del tango, principalmente en el momento actual, pues tal y como recogimos más arriba, nuestra intención era llevar a cabo un trabajo de campo que finalmente no ha podido ser. Podríamos haber desarrollado un trabajo equivalente utilizando el lenguaje

escrito que nos podía llegar desde Argentina a través de los medios de comunicación, pero evidentemente la intención era habernos sumergido en la sociedad argentina, en sus calles y barrios, y desde ahí hacer ese estudio. Por eso, en nuestro trabajo hemos recogido la evolución del lunfardo desde sus orígenes y posteriores años, pero no hemos podido analizar la realidad de este momento.

Hemos de señalar que se ha elaborado un pequeño diccionario de estos términos en el que se han recogido todos los que aparecen en un total de 38 tangos, con un total de 332 palabras lunfardas, tras haberlas identificado y actualizado en muchos casos su significado. Este era uno de los objetivos al que nos referimos cuando nos propusimos elaborar un catálogo de términos lunfardos en tangos desde 1917 hasta el año 2019. Este catálogo o pequeño diccionario lo encontramos en esta tesis, y estamos satisfechos de su elaboración, pues aunque existen varios diccionarios de lunfardo, la especificidad de este radica en que la totalidad de sus términos se encuentran en las letras de los tangos y que se refiere cuáles de estos siguen vigentes hoy en día, con lo cual podríamos definirlo como un diccionario de lunfardo en el tango argentino en el que se recoge el grado de uso actual de cada uno de sus términos.

Según nuestro parecer, tener una referencia para conocer el grado de uso actual de cada uno de estos términos puede resultar interesante, sobre todo para los estudiosos extranjeros que, a la hora de buscar un término y su significado, descubren a la vez cuáles de las voces referidas siguen estando en uso hoy en día o se están poniendo de moda otra vez, de manera que resulte sencillo saber si una locución o un vocablo están en uso en el momento de la consulta.

Habiendo analizado también tangos de las últimas décadas hemos pretendido recoger también nuevas acepciones de palabras ya conocidas o términos aparecidos en las últimas décadas, dado que el lunfardo en sus orígenes nunca dejó de verse alimentado por nuevas voces y expresiones surgidas de los medios de comunicación, del lenguaje juvenil etc.

El otro objetivo era identificar los significados de los lunfardismos que aparecen en las letras de tango en el contexto al que se refieren, para ello, hemos trabajado en el aprendizaje del español como lengua extranjera con estos términos, a través de diversos ejercicios y evaluado el aprendizaje de nuestro alumnado, verificando la posibilidad de aprender esta lengua a través de un vocabulario específico de una zona donde se habla un español con unas características muy especiales, empleando la cultura musical como una de las principales bases en el proceso. Puede resultar interesante, sobre todo para los estudiosos extranjeros, cuáles de las voces estudiadas siguen estando en uso hoy en día o se están poniendo de moda otra vez, de manera que resulte sencillo saber si una locución o un vocablo están en uso en el momento de la consulta. Habiendo analizado también tangos de las últimas décadas, hemos pretendido recoger nuevas acepciones de palabras ya conocidas o términos aparecidos en los tiempos más recientes, dado que el lunfardo en sus orígenes nunca dejó de verse alimentado por nuevas voces y expresiones surgidas de los medios de comunicación, del lenguaje juvenil, etc.

Concluimos señalando que:

1) La conexión de las letras de los tangos con los términos lunfardos favorece que el alumno acepte de forma positiva la diversidad lingüística y cultural existente en la lengua, en este caso el español de Argentina, e identifique estas palabras y sus significados dentro de estas letras, como producciones culturales de un mismo idioma en contextos sociales diferentes.

2) La identificación de estas conexiones permite al alumno caracterizar a su vez los textos desde un punto de vista artístico, estético y sociocultural, sin dejar por ello de valorar y apreciar las conexiones que comparten.

3) Se trata de una metodología activa, que aprovecha y amplía las habilidades y estrategias del alumno, lo que le permitirá establecer en el futuro nuevas relaciones basadas

en su intertextualidad y su inclusión en un contexto cultural, diferente al que el alumno conoce en el ámbito vital en el que se mueve.

4) El conocimiento del lunfardo potencia la competencia lingüística del alumno, entendida como la capacidad de asumir nuevas palabras en los tangos, en obras musicales y disfrutar de ellas, al tiempo que su capacidad para reconocer, comprender y conectar los significados de distintos tangos a través del uso de términos lunfardos y las significaciones de escenas sociales que pretenden transmitir con sus letras.

5) Este material pone de relieve la posibilidad de tender puentes entre los gustos de los alumnos de hoy que pretenden mejorar su español y la sociedad argentina recogida en estos temas y letras que los tangos tienen desde hace más de cien años.

6) Hemos podido concluir con la elaboración de un catálogo de términos lunfardos utilizados en las letras de los tangos, términos que en su día fueron utilizados por los inmigrantes instalados en la región rioplatense, pero que gracias al tango se fueron incorporando al acervo popular, lo que significó que su uso dejase de estar mal visto en la sociedad argentina, y hoy estén dichos términos incluidos en el lenguaje de los hablantes, difundidos transversalmente en todas las capas sociales de Argentina.

De esta forma, con el desarrollo de las actividades de aprendizaje basado en los tangos, entendemos que esta metodología integra los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 2000), que propone usar la realidad y los conocimientos previos del alumno (la música de los tangos) como puente cognitivo de los contenidos académicos (la lengua española), y de la realidad social que en cada momento recogen, conectando al alumno con las diferentes con otras manifestaciones artísticas del tango (música, letra y baile) a través del intertexto del aprendiz y de la dimensión emocional de la música (Sanjuán, 2013 y 2014).

Entendemos que alcanzamos el último de los objetivos específicos planteados, que era proporcionar herramientas alternativas de las que puede disponer un profesor de español,

entendiendo que se puede aplicar con alumnos con una base de español que podemos situar en torno al nivel B2, y con una motivación hacia la música del tango. La enseñanza del español basada en el tango, en este contexto señalado, mejora la competencia lingüística y aumenta la motivación de los alumnos de español como lengua extranjera. Creemos que ha encontrado respuesta el problema de investigación que planteamos y que ha guiado la mencionada investigación, lo que humildemente creemos abre futuras líneas de estudio en didáctica de español como lengua extranjera mediante una perspectiva interdisciplinar para alumnos con unas bases lingüísticas significativas.

2. Límites del estudio y perspectivas

La presente investigación se ha realizado mediante un diseño cuasi-experimental con una muestra probabilística. La falta de la aleatorización y el empleo de la muestra muy pequeña no permiten asegurar la validez externa y extrapolar los resultados a los contextos educativos diferentes del que se desarrolló la investigación. Por tanto, los resultados deben entenderse referidos solo al periodo concreto y al contexto enseñanza de español como lengua extranjera en alumnos con un grado de conocimiento del español de nivel B2 y un gusto por la música, y más en concreto por los tangos y la cultura argentina significativos.

En cuanto a las limitaciones contextuales, el hecho de que el programa se desarrolló fuera del contexto académico y oficial implicó una serie de contrariedades. Nuestros alumnos estaban en sus casas, durante la mayor parte del tiempo que duraron las actividades, estaban confinados, con las limitaciones y situaciones personales que esto ha supuesto, incluidos a nosotros mismos que nos vimos muy limitados a la hora de aplicar este programa a un número de personas más elevado. Esta fue la principal limitación de este estudio, si bien entendemos que los resultados pueden ser aplicados a un mayor espectro de aprendientes.

3. Propuestas de futuro

Nuestra investigación pretende cubrir la necesidad de proporcionar las evidencias empíricas y analizar las percepciones de los alumnos en cuanto a los efectos de un aprendizaje basado en vocablos desconocidos para los alumnos (lunfardo) dentro de un contexto que les es muy conocido y motivador (tangos).

En cuanto a la prospectiva pedagógica del presente trabajo, consideramos que el programa de intervención didáctica basado en los vocablos en las letras de canciones podría explotarse y reproducirse tanto en un contexto de enseñanza parecido, es decir, en la clase de ELE a partir de una jerga como el lunfardo en las letras de los tangos, como en cualquier otro contexto de la enseñanza de ELE utilizando la música como textos para motivar al alumnado. La propuesta didáctica puede servir como modelo de incorporación de las actividades en el aula de ELE y adecuarse a distintos niveles del dominio lingüístico. Asimismo, tomando en cuenta el potencial que posee la integración de la enseñanza de español a través de la música dentro de la metodología AICLE, este método es adecuado para ser incorporado a la enseñanza de cualquier materia dentro del contexto AICLE en un alumnado con una base en la lengua extranjera lo suficientemente amplia como para profundizar en su aprendizaje utilizando vocablos con referentes culturales significativos.

En lo que se refiere a la prospectiva investigadora, sería de interés replicar el estudio en el mismo contexto o parecido, en un contexto académico, para comprobar si se producen los resultados después de la aplicación del programa y en comparación con un grupo control. En nuestra investigación aportamos los datos provenientes de distintas perspectivas y fuentes. Aparte de la competencia lingüística e intercultural, motivación y actitudes, medidas mediante la metodología experimental, centramos nuestro interés en la cooperación, las estrategias lingüísticas, los aspectos emocionales y la creatividad. Para lo cual hace falta orientar las futuras investigaciones para proporcionar las evidencias experimentales en cuanto a estos aspectos. La enseñanza de ELE mediante la música con vocablos autóctonos e incluso con las

influencias de otras lenguas autóctonas (por ejemplo, el quichua en determinadas regiones de América del Sur) es un campo que tiene un enorme potencial y requiere las investigaciones empíricas que ofrezcan un cuerpo teórico de la disciplina y confirmen la viabilidad de este método.

Existen muchas líneas, aparte de las analizadas en nuestro estudio, en las que hace falta profundizar e investigar mediante la experimentación dentro de este ámbito. Algunos aspectos que sería interesante estudiar en el futuro se han mencionado en el presente trabajo, así que se juzga de interés saber: cómo la enseñanza de ELE a través de la música donde se ha insertado esta terminología influye en el desarrollo de la metacognición de los alumnos; cuál es el impacto que puede tener en el desarrollo de las estrategias lingüísticas de interpretación y mediación, así como en el fomento de la pluriculturalidad, descritas en el Volumen Complementario de MCER (Council of Europe, 2018); en qué medida incita el aprendizaje corporizado y, por consiguiente, la adquisición de los conocimientos; si puede ser una fuente de la corriente de la motivación dirigida (Dörnyei et al., 2014) y cómo eso influirá en la consecución de los objetivos académicos a largo plazo; etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adet, A. (2010). Las cuarenta, en *El Litoral*. Recuperado de: <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/10/16/escenariosysociedad/SOCI-02.html>
- Adrian, J. A., Páez, D., Álvarez, J. (1996). Art, emotion, and cognition: Vigotskian and current approaches to musical induction and changes in mood and cognitive complexization. *Psicothema*, 8(1), 107-18.
- Aguinis, M. (2001). *El atroz encanto de ser argentinos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta.
- Alposta, L. (1987). *Hoy cerramos temprano*. Documento enviado por el autor.
- Anderson, J. R. (1999). *Learning and memory: an integral approach*. 2ª edición. New York: Wiley.
- Ansari, D., De Smedt, B. y Grabner, R. H. (2011). Neuroeducation – A Critical Overview of An Emerging Field. *Neuroethics*, 5, 105-117. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227102863_Neuroeducation_A_Critical_Overview_of_An_Emerging_Field
- Aramayo, G. (2000). Patrones de asentamiento y movilidad de los inmigrantes europeos en la Ciudad de Buenos Aires (1870-1914): Un aporte metodológico a partir de la incidencia del transporte, la vivienda y el mercado de trabajo. *II Jornadas de Geografía de la UNLP, 13 al 15 de septiembre de 2000, La Plata, Argentina. Resignificando una geografía para todos*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13327/ev.13327.pdf

Arranz, R. (2013). *Entre culturas. Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en grupos multiculturales* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén].

Arzamendi, J. et al. (2012). *Bases metodológicas*. Barcelona: FUNIBER.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view* (Vol. 6). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. Recuperado de: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>

Bandura, A. (1999). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. [Stanford University]. Recuperado en: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>

Barrera-Corominas, A., y Gairín, J. (2018). *Comunidades de práctica en la administración Pública: transferencia de aprendizajes informales*. Madrid: McGraw Hill Education.

Barsky, J. (2016). *El tango y las instituciones. De olvidos, censuras y reivindicaciones* [Colección UAI-Investigación, Ed. Teseo]. <https://www.uai.edu.ar/media/109525/el-tango-y-las-instituciones.pdf>

Benedito Antolí, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Promociones Publicaciones Universitarias. Recuperado de file:///Users/mariagrazia/Downloads/Aproximacion a la didactica%20(1).pdf

Bernal, T. C. (2007). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.

Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28, 69-84.

Bisquerra, R. A. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial Muralla.

Blanco, A. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38. Recuperado en: www.cuadernos cervantes.com

Borges, J. L. (1926). *El tamaño de mi esperanza*. Edición digital para consulta. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/498407/mod_resource/content/1/el%20tama%C3%B1o%20de%20mi%20esperanza%201926.pdf

Borges, J. L. (1970). *Autobiografía 1899-1970*. Recuperado de: [http://www.ignaciодarnaude.com/textos_diversos/Borges,Autobiografia\(1899-1970\).pdf](http://www.ignaciодarnaude.com/textos_diversos/Borges,Autobiografia(1899-1970).pdf)

Borges, J. L. (1972). *Evaristo Carriego*. Torino: Einaudi.

Brumfit, G. J. (1984). *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press.

- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. En A. Sinclair, R. J. J. y Levelt, W. J. M. (Eds.), *The Child's Concept of Language*, 241-256. New York: Springer-Verlag.
- Burgstaller, C. H. (2005). La censura en el tango. *Tango Reporter*. Recuperado en: http://www.elortiba.org/old/pdf/Burgstaller_Censura_tango.pdf
- Byram, M. (1992). Foreign language learning for European citizenship. *Language Learning Journal*, 6, 10-12 [citado por Areizaga Orube, 2001].
- Byram, M. (1995a). Defining and descending cultural awareness. *Language Learning Journal*, 12, 5-8 [citado por Areizaga Orube, 2001].
- Byram, M. (1995b). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. En L. Sercu (1995): *Intercultural Competence. The Secondary School*, vol. I. Aalborg: Aalborg University Press, 53-69 [citado por Castro Viudez, 2002].
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M., Neuner G. y Zarate, M. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Calendoli, G. y Pierce, R. (1982). *Storia Universale della musica*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, en *Applied Linguistics*. (Vol. 1).
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J.C. y Schmidt, R. (Eds.), *Language and Communication*, 2-28. London: Longman.
- Candlin, C. N. (1984). Syllabus design as a critical process. *ELT Documents*, 118, 29-46, London: Pergamon & The British Council.
- Carozzi, M. J. (2003). Carlos Gardel, el patrimonio que sonríe. *Horiz. antropol.*, 9(20). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832003000200004>
- Carretero, M. (1999a) *El compadrito y el tango*. Buenos Aires: Peña Lillo, Ediciones Continente.
- Carretero, M. (1999b). *Tango testigo social*. Buenos Aires: Peña Lillo, Ediciones Continente.
- Casaccia, G. (1851). *Vocabolario genovese-italiano*. Fratelli Pagano. Recuperado de: http://www.zeneize.net/media/libbri/pdf/1851_casaccia.pdf
- Cerrolaza, O. (1996). La confluencia de diferentes culturas: cómo conocerlas e integrarlas en la clase. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre. 19-32. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_cerrolaza.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Basil.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger. Collie.
- Colinas A. (1988). *Jardín de Orfeo*. Madrid: Visor Libros.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178. Recuperado de

<https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>

Collantes, F. (2012). *El tratamiento de errores en clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?* Recuperado en:

<http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>

Comotti, G. (1986). *Historia de la Música. La música en la cultura griega y romana*. (Vol. 1). Madrid: Turner.

Conde, O. (3 de abril de 2009). *El lunfardo y el cocoliche*. Conferencia pronunciada en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ, 6. Recuperado de:

http://www.elortiba.org/old/pdf/Oscar-Conde_Lunfardo-y-cocoliche-2009.pdf

Conde, O. (2010). El lunfardo en la literatura argentina. *Gramma*, XXI, 47. Recuperado de:

https://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/59/122#_ftn1

Conde, O. (2011a). *Diccionario etimológico del lunfardo*. Taurus.

Conde, O. (2011b). *Lunfardo: Un estudio sobre el habla popular de los argentinos*. Taurus.

Conde, O. (julio-dic. 2017). Aportes al estudio del lunfardo: acreencias y deudas de de la investigación lingüística argentina. Presentacion. *Signo y Seña*, 32:1-20. ISSN 2314-2189. Recuperado de

<file:///Users/mariagrazia/Downloads/4107-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9784-2-10-20180221.pdf>

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Mariagrazia Panagia

Cortés, C. M., & Iglesias, M. L. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. México: Universidad Autónoma del Carmen.

Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *APAC Monographs*, 6, 5-29.

Council of Europe (2018). *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr

Creswell, W. (2003). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.

Creswell, W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.

Cristóbal Hornillos, R. (2016). *Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE*.

Dalton-Puffer C. (2011). *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles*, en *Annual Review of Applied Linguistics*. 31, 182-204. Cambridge: Cambridge University Press.

D'Arienzo, J. (1993). *El tango tiene tres cosas*. Originalmente publicado en la revista *La Maga* (13 de enero de 1993). Entrevistas concedidas en enero de 1974 a la revista *Siete Días* y en 1969 a la revista *Aquí Está*. Recuperado de: <https://www.todotango.com/historias/cronica/4/DArienzo-El-tango-tiene-tres-cosas/>

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York.

Dellepiane, A. (1894). *El idioma del delito*. A. Moen. Recuperado de:

http://www.saij.gob.ar/docs-f/biblioteca_digital/libros/dellepiane-antonio_idioma-delito_1894/dellepiane-antonio_idioma-delito_1894.pdf

Dellepiane, A. (1894). *El idioma del delito*. 1ª edición. Buenos Aires: Arnoldo Moen.

Recuperado en: <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1246>

Dellepiane, A. (2004). *El idioma del delito*, Buenos Aires: Arnoldo Moen Editor, 1894.

Dellepiane, A. (Consulta 15 de diciembre de 2020). *El idioma del delito*. *Biblioteca Digital*.

<http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1246>

Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124, Madrid: UCM.

Recuperado

de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110093A/18686>

Denis, M. y Matas, M. (1999). [Para una didáctica del componente cultural en el aula de E/LE](#).

Marco

ELE,

9.

Recuperado

en

https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf

Devoto, F. (2004). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Devoto, F. (2007). La inmigración de ultramar. En Torrado, S. (ed.). *Población y bienestar en*

la Argentina del primero al segundo centenario. Buenos Aires: Edhasa. Recuperado

de

http://www.valijainmigracion.educ.ar/contenido/materiales_para_formacion_docente/xtos_de_consulta/9%20Devoto%20-%20La%20inmigracion%20de%20ultramar.pdf

Devoto, F., & Benencia, R. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*.

Sudamericana.

Díaz, C. G. (2004). Lengua y cultura para la comunicación en lengua extranjera. *Habilidades*

comunicativas en las lenguas extranjeras (pp. 89-114). Subdirección General de Información y Publicaciones.

Dörnyei, Z. y Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., Muir, C. e Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents: energising language learning by creating intense motivational pathways. En Lasagabaster, D., Doiz, A. y Sierra J.M. (Eds.), *Motivation and foreign language learning - From theory to practice*, 9-30. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Drago, L. M. (2015). *1888, Los hombres de presa. Antropología criminal*. Buenos Aires Argentina: Lajouane.

Drago, L. M. (Consulta 16 de abril de 2021). Los hombres de presa. *Biblioteca Digital*. <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1310>

Ellis, N. C. (2006). Cognitive Perspectives on SLA: The Associative-Cognitive CREED. *AILA Review*, 19, 100-121. Recuperado de http://www-personal.umich.edu/~ncellis/LanguageLearningLab/Publications_files/AILA%20CREED.pdf

Ellis, R. (1994b). A theory of Instructed Language Acquisition. En N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (79-114). Londres/San Diego: Harcourt Brace & Company.

Espíndola, A. (2003). *Diccionario del lunfardo*. A. Buenos Aires: Planeta.

Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECyD. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-aicle-en-el-contexto-escolar-europeo/investigacion-educativa/12139>

Eurydice (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*.

Madrid: MECyD. Recuperado de:
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16089

Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. European

Commission. Recuperado de: https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/09/KDL_Eurydice_Brief_finals.pdf

Fanjul, S. (1993). Música y canción en la tradición islámica. *Anaquel De Estudios Árabes*,

4(53). Recuperado de
<https://revistas.ucm.es/index.php/ANQE/article/view/ANQE9393110053A>

Fernández Lopez, J. y Mora De Frutos, R. (2004). *Las dos caras de Orfeo en la poesía*

española reciente: Guillermo Carnero y Antonio Colinas. AEF (Vol. XXVII), 101-119. ISSN 0210-8178. Recuperado de: <file:///Users/mariagrazia/Downloads/Dialnet-LasDosCarasDeOrfeoEnLaPoesiaEspanolaReciente-1079005.pdf>

Fernández, A. (2018). La inmigración subsidiada en la Argentina y la crisis económica de

1890. *Historia Unisinos*, 22(2): 157-169. doi: 104013/htu.2018.222.01

Fernández, S. (Ed.). (2001). *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Madrid:

Edinumen.

Franchi, P. (2008). *Lunfardo, El heraldo hispano*. Disponible en

<http://www.cuentosdelbondi.com.ar/imagenes/publicaciones/heraldohispano/armados%20para%20web/31-enero-2008-Lunfardo.pdf>

Fundación Càtedra Iberomericana. *Argentina, de la inmigracion de europeos a la emigración*

de sus descendientes. I. Recuperado de
<https://fci.uib.es/Servicios/libros/investigacion/jofre/Primera-Parte-Argentina-de-la-inmigracion-a-la.cid217786>

Galasso, N. (1985). *Enrique Santos Discépolo. Escritos inéditos*. 29. Ediciones Colihue.

Recuperado de <https://www.colihue.com.ar/fichaLibro?bookId=345>

Galisson, R. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, *ELA, Études de linguistique appliquée*, Paris: Didier Érudition, 79.

Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, y F. Tortosa (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>

García Lázaro, J. B. y Trujillo Sáez, F. (coord.) (2008): *LinguaRed: Red Profesional de Formación para el Profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de Granada*. Granada: Centro del Profesorado de Granada. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/LinguaRed.pdf>

Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 511-531.

Gaston, E. T. (Ed.). (1968). *Music in therapy*. New York: Macmillan.

Giaccio, L. (2011). Benigno B. Lugones, Crónicas, folletines y otros escritos [1879-1884]. Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2012, Col. 'Los Raros', edición crítica y estudio preliminar de Diego Galeano, 462 páginas. *Orbis Tertius*, 17(18). Recuperado a partir de <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv17n18r12>

Gil, P. (2016). Técnicas e instrumentos de recogida de la información. Madrid: UNED.

Givon, T. (1979). From Discourse to Syntax: Grammar as a processing strategy. En T. Givon

- (Ed.), *Syntax and Semantics, Volume 12: Discourse and Syntax* (pp. 81-112). Nueva York: Academic Press. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242638069_From_Discourse_to_Syntax_Grammar_as_Processing_Strategy
- Gobello, J. (1953). *Lunfardía*. Buenos Aires: Argos.
- Gobello, J. (1972). *Nueva antología lunfarda*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Gobello, J. (1975). *Diccionario lunfardo*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.
- Gobello, J. (1994). *Nuevo Diccionario Lunfardo*. Buenos Aires: Corregidor.
- Gobello, J. (1996). *Aproximación al lunfardo*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Gobello, J. (1997a). *Letras de tango. Selección (1897-1981)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nuevo Siglo.
- Gobello, J. (1997b). *Tango y Lunfardo*. N. 132, Año XIV, Chivilcoy, 16 de septiembre de 1997. Director Gaspar J. Astarita. Recuperado de: <https://www.todotango.com/creadores/biografia/32/Juan-DArienzo/>
- Gobello, J. (1999). *Breve historia crítica del tango*. Buenos Aires: Corregidor.
- Gobello, J. (2003). *Nuevo diccionario de lunfardo*. Buenos Aires: Editorial Corregidor.
- Gobello, J. (2008). *Mujeres y hombres que hicieron el tango: sus biografías*. Centro Editor de Cultura Argentina.
- Gobello, J., Oliveri, M. H. (2006). *Diccionario del habla de Buenos Aires*. Carpe Noctem.
- González Díaz, J. L. y Asensio, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje en la instrucción de lenguas extranjeras. *Estudios de Psicología*, 60, 49-67.
- Goodenough, W. H. (1971). Problemas de la concepción de la cultura. En Kahn S.J (ed). *Cultura, Lenguaje y Sociedad*, Barcelona: Anagrama.

Mariagrazia Panagia

Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje.

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, 11(2), 1-16. Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf

Gowin, B. y Álvarez, M. C. (2005). *The art of educating with diagrams*. New York: Cambridge University Press.

Guillén, J. (2012). Neuroeducación: estrategias basadas en el funcionamiento del cerebro (Blog Post). *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*. Recuperado de:

<https://escuelaconcerebro.com/2012/12/27/neuroeducación-estrategias-basadas-en-el-funcionamiento-del-cerebro/>

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gumperz, J. (1971). *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid. Alianza editorial.

Hernández Mercedes, M. D. P. (2007). Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de E/LE. *Marco ELE*, 5. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/5/hernandez_wq.pdf

Hockly, N., & Álvarez, P. (2004). *Proyectos y tareas*. Editor: Fundación Universitaria Iberoamericana. Fecha de registro ISB, 2(06), 2005.

Horvath, R. (2006). *Esos malditos tangos: Apuntes para la otra historia*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.

Huernos, M. *Italianos y españoles en la Argentina*. [Universidad Nacional de Tres de Febrero]. Recuperado de <http://untref.edu.ar/muntref/muestras/italianos-y-espanoles-en-la-argentina>

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ikeda, D. (1993). *La rivoluzione umana*. Esperia Edizioni.

Ikeda, D. (2000). *La nueva revolución humana*. Soka Gakkai Internacional.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

[Iribarren Castilla, V. G. \(2009\). *Investigación sobre las hablas populares rioplatenses: el lunfardo*. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/9814/1/T31438.pdf](https://eprints.ucm.es/9814/1/T31438.pdf)

Jacobs, G., y Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm, *RELC Journal*, 34, 5-30, Singapur: Southeast Asian Ministers of Education Organization.

Jofre, A. (2009). *Argentinos en Baleares. Capítulo I: Argentina, de la inmigración de europeos a la emigración de sus descendientes*. Edición de la Fundació Càtedra Iberomericana (2004). [Recuperado de Colección Veracruz – Argentinos en Baleares – Colección Veracruz – Libros electrónicos – Servicios - Fundació Càtedra Iberoamericana – Universitat de les Illes Balears (uib.es)]. Recuperado en: <https://fci.uib.es/Servicios/libros/veracruz/jofre/Capitulo-I.-Argentina-de-la-inmigracion-de.cid210401>

Kleidermacher, G. (2011). Africanos y afrodescendientes en la Argentina: invisibilización, discriminación y racismo, *RITA*, 5 (diciembre 2011). Disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema59/africanos-y-afrodescendientes-en-la-argentina-invisibilizacion-discriminacion-y-racismo.htm>

Kleidermacher, G. (2011). Africanos y afrodescendientes en la Argentina: invisibilización, discriminación y racismo. *Revue Rita*, (5).

Kolaković Colantonio, I.C. (2020). *El Lunfardo: de antilenguaje a identidad cultural*. Treball de Fi de Grau, Grau de Filologia Hispànica, Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/169634>

Korn, F. y De la Torre, L. (1985). La vivienda en Buenos Aires 1887-1914. *Desarrollo Económico*, 25, 245-258. doi.10.2037/3466807. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3466807?read-now=1&seq=2#page_scan_tab_contents

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-219.

Kuhn, D. y Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273.

Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Routledge.
- Leeuw, E., Hox, J. & Dilman, D. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley and sons.
- Linardi, S. (2011). Tango nuevo, miradas nuevas. *Tinta roja, revista de tango*, 21. Versión online <https://www.tintaroja-tango.com.ar/tango-nuevo-miradas-nuevas/>
- Liska, M. (coord.). (2012). *Tango, ventanas del presente: miradas sobre las experiencias musicales contemporáneas*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Long, M. H. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida, *Didáctica. Lengua y Literatura*, (Vol. 13), 201-214, Madrid: UCM. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0101110203A/19569>
- Lorenzo, J. F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.
- Mallart, I. i Navarra, J. (2001). Didáctica: objeto, concepto y finalidad. En Rajadell, I., Puiggròs, N., Sepúlveda, F. (coord.). *Didáctica general para psicopedagogos*, Madrid: Uned, 25-60.
- Marcelo Domingo, J. (2016). *Una lingua piola. Il lunfardo argentino*. [Tesis doctoral.

<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/8860/840445-1173944.pdf?sequence=2>

Marsh, D. (2002). *CLIL-EMILE The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission. Recuperado de:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall_report.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>

Marsh, D. y Langé, G. (eds.). (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Marsh, D., y Langé, G. (eds.). (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Martín Peris, E. (coord.) (2003): *Diccionario de términos clave de ELE, [en línea], Madrid, SGEL-Instituto Cervantes*, [consulta: 02-09-2014]. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.html

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.

Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Humberto_Formacion_Humana_Y_Capacitacion.pdf_1.pdf

Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*.

Santiago de Chile: Comunicaciones Noroeste.

Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Comunicación Noroeste.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen. Recuperado de: https://pildorasocial.files.wordpress.com/2013/10/autores_humberto-maturana-francisco-varela-el-arbol-del-conocimiento.pdf

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113-128.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

MECyD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. Descargado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

MECyD (s.d). *Centros docentes*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html#titularidad.estado.espanol>

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.

Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*. Recuperado en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18314/6/TFM_%20MenaBenet.pdf

Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pearson Educación.

Mariagrazia Panagia

Merino, M. M. G. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, (16), 431-441.

Mertz, M. (2005). *Yo soy el tango. Descripción de la figura tanguera en su primera época (1900-1930) a través del yo narrativo en las letras de tango*. Wien: Diplomarbeit. Recuperado de <http://othes.univie.ac.at/29103/1/Diplomarbeit%20Mertz%20Melanie.pdf>

Mertz, M. (2016). *Las letras actuales de Tango (1999-2013). Historia, Antología, Análisis* [Doctoral dissertation, Tesis Doctoral, director: Michael Metzelten, Universidad de Viena, Facultad de Filología y Estudios Culturales].

Menzel Otranto R. *La última grela*. https://www.academia.edu/12908310/La_%C3%BA%20ultima_grela

Mina, C. (2007). *Tango. La mezcla milagrosa (1917-1956)*. Buenos Aires: Sudamericana, 105.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. *Vademécum para la formación de profesores*, 511-531.

Monleón, M. (2010) Reflexiones en torno a la utilidad de la música en la terapia psicológica con adolescentes. *Revista Española de Pediatría*, 66(2): 136-140. Recuperado en: <https://www.seinap.es/wp-content/uploads/Revista-de-Pediatria/2010/REP%2066-2.pdf#page=56>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, L. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGE, 287-304.

Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70. Recuperado de www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf

Moreira, M. A. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones de la enseñanza. *Aprendizagem Significativa en Revista*, vol. 2, n° 1, 44-64. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf

Navés, T. y Muñoz, C. (2000) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En Marsh, D., y Langé, G. (eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE- CLIL, pp. 1-16. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>

Ngah Eyara, M. Y., Arco Bravo, I. D., & Flores i Alarcia, Ò. (2021). Diagnóstico de la competencia digital de los futuros docentes como catalizadores del aprendizaje en el marco de la enseñanza de ELE en la Escuela Normal Superior de Yaundé, Camerún. *Revista Espacios*, 2021, vol. 42, núm. 13, 83-100.

Norese, M. R. (2020). La sostenibilidad cultural: El reconocimiento del tango como patrimonio de la humanidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (106), 107-119.

Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.

Novick, S. (1997). Políticas migratorias en la Argentina. *Studi Emigrazione, del Centro Studi Emigrazione, Roma*, 125, 83-122. ISSN: 0039-2936. Recuperado de <http://webiigg.socials.uba.ar/pobmigra/archivos/migrar.pdf>

Nowakowska, P. (2019). *La dramatización como recurso y estrategia en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes universitarios polacos*, Granada.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P. [citado por Hockly y Álvarez, 2005].

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveri, M. *Antología de tangos y milongas lunfardas*.

Páez, J. (2004). *Los tangos testimoniales – Contenidos sociales y políticos en las letras de tango*. Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

Palacios, P. (2013). *Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo*. [Universidad de Tarapacá – Chile]. [file:///Users/mariagrazia/Downloads/Dialnet-ReflexionesEnTornoAlValorPedagogicoDelConstructivi-4999928%20\(1\).pdf](file:///Users/mariagrazia/Downloads/Dialnet-ReflexionesEnTornoAlValorPedagogicoDelConstructivi-4999928%20(1).pdf)

Parra Blanco, G. (2012). *Aproximacion a los metodos alternativos en el proceso de aprendizaje*. [Trabajo fin de Master. Facultad de la Educacion, Universidad Internacional de La Rioja]. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/117/TFM_Parra_Blanco_Gloria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.

Paules, R.E. (2014). *La filosofía del Lenguaje Integral como enfoque de enseñanza de la lectoescritura. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación*. Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zagan.unizar.es/record/30767/files/TAZ-TFG-2014-2961.pdf>

- Pellettieri, O. (1980). Siempre Contursi. AA vv., *La historia del tango*, Buenos Aires, Corregidor, 17, 3.143-3.165.
- Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15.
- Pérez Torres, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. En Pavón, V. y Ávila, J. (eds.). *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, 171-180.
- Pérez Torres, I. (2015). *Uso de Recursos Educativos Abiertos para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)*. [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/uso-de-recursos-educativos-abiertos-para-el-aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-extranjeras/ensenanza-material-didactico/21340>
- Petracco Sicardi, G. et al. (1985-1992). *Vocabolario delle parlate ligure*. Genova: Consulta Ligure.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: Norton and Company.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 1, 703-832. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaggio, J. (11 de febrero de 1887). Caló Porteño (Callejeando). *La Nación*, Buenos Aires.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. Revising Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

Mariagrazia Panagia

- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (9ª edición). Madrid: Editorial Morata.
- Prado Aragonés, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Pujol, S. A. (2010). *Canciones argentinas (1910-2010)*. Emecé.
- Randy Kasten, G. (2012). *Critical thinking: A necessary Skill in the Age of Spin*. Recuperado de: <https://www.edutopia.org/blog/critical-thinking-necessary-skill-g-randy-kasten>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. New York. Recuperado de: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revision de métodos. *Porta Linguarum*, 3, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rizzolatti, G. (2008). *Nella mente degli altri*. Bologna: Zanichelli.
- Roberto E. P. (2014). *La filosofía de Lenguaje Integral como enfoque de enseñanza de la lectoescritura*. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educacion. [Campus de Huesca. Trabajo fin de grado. Universidad Zaragoza].

Rocchi, R. y Sotelo, A. (2004). *Los jóvenes y el tango. ¿En busca de la identidad perdida?*

Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

Rodríguez-Pérez N. (2012). *Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza–aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor*. Recuperado de

<file:///Users/mariagrazia/Downloads/39932-Texto%20del%20art%C3%ADculo-50865-3-10-20130115.pdf>

Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. (Vol.

II). Barcelona: Grao.

Sáez, L. J. (2017). *Investigación educativa, fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Madrid:

UNED.

Salas, H. (1986). *El tango*. Editorial Planeta Argentina S.A.

Sánchez Lobato, J., Sánchez Pérez, A., Santos Gargallo, I., Moreno García, C., & Martín

Peris, E. (2003). *La enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. Madrid: SGEL.

Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Sanjuán, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria.

Impossibilia, 8, 155-178. Recuperado el 10 de mayo, 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>

Santesmates, M. (2009). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Pirámide.

Sarkamo, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Forsblom, A., Soimila, S., Mikkonen, T. A.,

- Silvennoinen, H. M., Erkkla, J., Laine, M., Peretz, I., Hietanen, M. (2008). Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain*, 20: 1-11.
- Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 2, 209-235.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En Gingras, R. (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 27-107. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schunk, D. (1991). *Self-Efficacy an Academic Motivation*. Recuperado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/23648130/d_schunk_self_1991.pdf?1341894399=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSelf+efficacy+and+academic+motivation.pdf&Expires=1604176967&Signature=TtLY1RdqjZ3HPAqMOBFtlwZJp9Gkb-EN~mvTT3MNLECGkBXewr~VKiKkm1XpgxWtVCQQiYO2LiLIUuKDIhfWoVZWXnZbjFqsEWqZnM87459jKW~PzbMnaPYvahO9hxHGGxGZkMM7TBxhtSSU-NRtL1vbeb1LTkvokiZaWropyne-UFHIuBk8zFA6JGrnBc6~WYHRvmwA0PYgiHAI1P9i-QfOXh70hMWgAugZrQhszmnPZv4RviqpZ1pCjicifiXY1xiaMx2UZRLl~9Ye703OLtMfRTaW9W1rm5-JbeVEeL~2Ht9cGdbXjTV8~FKUJurfch~8IxFuP3j~xTeulcsryQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa* (Sexta edición). México: Pearson Educación. Recuperado de: <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

- Selles, R. (1980). Antes y después de Contursi. En AA.VV., *La historia del tango. Los poetas*, 1(17), 3121-3142. Buenos Aires: Corregidor.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Soler, J. (1982). *La musica. De la época de la religión a la edad de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En Tejerina Lobo, I. (ed.), *Leer la interculturalidad*, 38-87. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Tennyson, R. D. (2010). Historical reflection on Learning Theories and Instructional Design. *Contemporary Educational Technology*, 1, 1-16, Anadolu University. Recuperado de: <https://www.cedtech.net/download/historical-reflection-on-learning-theories-and-instructional-design-5958.pdf>
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 61(7), 325-336.
- Teruggi, M. E. (1998). *Diccionario de voces lunfardas y rioplatenses*. Alianza Editorial.
- Thayer, G. E. (1968). *Music in Therapy*. New York: Macmillan.
- Thomson W., F., Schellenberg E. G., Husain G. (2001). Arousal, mood and the Mozart effect. *Psychol Sci.*, 12: 248-51.
- Tomás-Sábado, J. (2009). *Fundamentos de bio estadística y analítica de datos para la enfermería*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tomatis, A. (2005). *L'orecchio e la vita*. Baldini Castoldi Dalai.
- Toro, R. (2008). *Biodanza*. Editorial Cuarto Propio.
- Trujillo Sáez F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de*

Mariagrazia Panagia

Educación, 343 (Mayo-agosto 2007), 71-91, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_04.html

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de lenguas. *Porta Linguarum*, 4, 23-39. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>

UNESCO (2001). *Declaracion Universal sobre Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*, 4. Recuperado de
<http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Council of Europe.

Van Patten, B. y Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York, London: Routledge.

Vega, C. (2016). *Estudios para los orígenes del tango argentino*. (Segunda edición). Buenos Aires: Fundacion Universidad Catolica Argentina.. Recuperado en:
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/1214/1/origenes-tango-argentino-vega.pdf>

Villamayor, L. C. (1969). *El lenguaje del bajo fondo: vocabulario lunfardo*. Editorial Schapire.

Villanueva, M. A. (2015). *De tapas por Granada: el tratamiento del artículo en alumnado checo*. [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Jaén].

Villanueva, A. (1962). *El lunfardo*. Universidad Nacional del Litoral. Biblioteca Virtual. Recuperado de:
https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/4208/RU052_04_A002.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waisburd, J. (s/f). Biografía de Luis Alposta, en *TodoTango.com*. Recuperado de:

<https://www.todotango.com/creadores/biografia/1292/Luis-Alposta/>

Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Wiley, J. (2016). *Wiley CIA excel Exam Review*. New Jersey: Rao Vallabhaneni.

Wilkins, D. (1972). *Gramatical, Situational and Notional Syllabuses. Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Gross Verlag.

Willenpart, L. (2001). El tango: temas y motivos. *Verba hispanica*, 9(1), 219-230.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idioma. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

Xurxo y García Blaya. (s/f). *Biografía de Luis Alposta*. Recuperado de:

<https://www.todotango.com/creadores/biografia/1292/Luis-Alposta/>

Yela, M. (1996). La evolución del conductismo. *Psicothema*, 8 (núm. Sup.), 165-186. Oviedo, España: Universidad de Oviedo. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/727/72780408.pdf>

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas. *Marco ELE, Revista Didáctica*, 5, 1-30. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>

Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 75-81.

Zurita Soto J. M. (2016). *Boedo-Florida...¿ y Corrientes?: el tango y la literatura de Enrique Santos Discepolo*. Recuperado de:

https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_399506/jmzs1de1.pdf

WEBGRAFÍA

Fotos e Imágenes

Alexander Sutherland Neill. Recuperado de: <https://malaga2.wordpress.com/alexander-sutherland-neil/>

Alfred Tomatis y su aparato, el Oído Electrónico. Recuperado de: <https://www.tomatis.com/it/alfred-tomatis>

Almendra en flor (copia) Vincent Van Gogh. Recuperado de: <https://www.reprodart.com/a/vincent-van-gogh-1/almendra-en-flor-copia.htm>

Barco de inmigrantes. Recuperada de:

https://elpais.com/internacional/2017/01/13/actualidad/1484322393_809504.html

¡Basta! El Director de Correos y Telégrafos. – Hay que reglamentar la radio para salvar la cultura nacional. Recuperado del Archivo de la revista argentina “Caras y Caretas” - N° 1863 (16-6-1934)

<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004727437&search=&lang=es>

Escena de esclavos negros bailando candombe. Recuperado de:

<https://wsimag.com/es/espectaculos/46722-entre-criollos-negros-e-inmigrantes>

Gauche argentino. Recuperado de:

<https://it.wikipedia.org/wiki/Gauche#/media/File:JuanMoreira.jpg>

Glenn J. Doman. Recuperado de: <http://moetoslunce.com/?p=15355>

Hombres practicando pasos de tango. Recuperado de:

<http://gayinfluence.blogspot.com/2011/08/brothers-enrique-guillermo-de-fazio.html>

Inmigrantes bailando tango. Recuperado de:

<http://tangosalbardo.blogspot.com/2018/10/los-inicios-del-tango.html>

Inmigrantes italianos, 1914. Recuperado de:

<https://es-la.facebook.com/dmzigiotto/photos/inmigrantes-italianos-buenos-aires-1904qui%C3%A9n-sabe-si-alguno-de-nuestros-abuelos-/10156351597794420/>

Inmigrantes. Recuperada de:

9QEwAXoECAoQHA#imgsrc=t3QMq-ExrxL0_M:

<https://www.focus.it/cultura/storia/migranti-storia-emigrazione-italiana>

La Musicoterapia y el Alzheimer. Recuperado de:

<https://www.sanraffaele.it/comunicazione/news/11518/musicoterapia-un-valido-aiuto-per-chi-soffre-di-alzheimer-e-demenza-senile>

Loli Anaut. Recuperado de: <https://amaraberrisarea.hezkuntza.net/es/loli-anaut>

Maria Montessori. Recuperado de: <https://www.avvenire.it/agora/pagine/ricordare-maria-montessori-per-salvare-la-pedagogia>

Mimmo Cuticchio y sus “pupi siciliani”. Recuperado de:

<https://messina.gazzettadelsud.it/articoli/cultura/2020/08/31/mimmo-cuticchio-mette-in-scena-liliade-con-i-pupi-tappa-al-mume-di-messina-acfcc83e-db16-431f-8ce2-84f19e8409c6/>

Partitura de “Mi noche triste”. Imagen recuperada de:

<https://www.todotango.com/historias/cronica/188/Mi-noche-triste-Mi-noche-triste-el-tango-cancion/>

Rolando Toro. Recuperado de: http://www.biodanza-france.com/rolando_toro.html

Mariagrazia Panagia

Rudolf Steiner with a model of the First Goetheanum, Dornach, 1914 (Picture: Otto Rietmann. Rudolf Steiner Archives, Dornach). Recuperado de:

<https://www.anthroposophie.ch/en/anthroposophy/topics/articles/goetheanum/the-building.html>

Tango en París 1913. Recuperado de:

<http://www.histoire-tango.fr/histoire%20danse%20tango/passage%20en%20europe.htm>

(colección privada [histoire-tango.fr](http://www.histoire-tango.fr))

Toru Kumon y su hijo Takeshi. Recuperado de: <https://www.kumon.org/our-history/>

Enlaces de Canciones de Tango

ARRABALERO

<https://www.youtube.com/watch?v=aLa6ELXDgYo>

MI NOCHE TRISTE

Versión cantada por Carlos Gardel. Guitarras de Aguilar, Barbieri y Riverol (1930)

<https://www.youtube.com/watch?v=KkvahgCYmnQ>

EL BULÍN DE LA CALLE AYACUCHO

Versión de la Orquesta de Anibal Troilo, cantor Francisco Fiorentino (1941)

<https://www.youtube.com/watch?v=hXFd6a4xGXM>

Versión de la Orquesta de Anibal Troilo, cantor el Polaco Goyeneche (1971)

<https://www.youtube.com/watch?v=SnxYy3WmJi4>

EL CIRUJA

Versión de la Orquesta de Carlos Figari, cantor Edmundo Rivero (1956)

<https://www.youtube.com/watch?v=L4NdhPn8kvk>

Versión de la Orquesta Alfredo De Angelis, cantor Julio Martel (1949)

<https://www.youtube.com/watch?v=auyqAgouOdI>

Versión de la Orquesta Carlos Di Sarli, instrumental (1951)

<https://www.youtube.com/watch?v=SZR0Q-lz0pw>

UNO Y UNO

Versión de la Orquesta Típica Francini – Pontiers, cantor Raúl Berón (1947)

<https://www.youtube.com/watch?v=fWB7SbU8Ghg>

BARAJANDO

Versión de la Orquesta de Juan D' Arienzo, cantor: Alberto Echagüe (1948)

<https://www.youtube.com/watch?v=UUpjaGcYHn4>

MALA ENTRAÑA

Versión de la Orquesta de Alfredo Gobbi, cantor Héctor Coral (1950)

<https://www.youtube.com/watch?v=zKUh45E73W0>

YIRA, YIRA

Versión cantada por Carlos Gardel en el cortometraje “*Yira, yira*” de Eduardo Morera de 1930.

<https://www.youtube.com/watch?v=OLlt9gUkY9Y>

Versión de la Orquesta Francisco Canaro, cantor: Alberto Arenas

https://www.youtube.com/watch?v=v-Zb_fRIAVo

Mariagrazia Panagia

VENTARRÓN

Versión de la Orquesta Típica Victor, cantor Alberto Gómez (1933)

<https://www.youtube.com/watch?v=JWK5C8jppig>

Versión cantada por Adriana Varela Tango en vivo, Discos Melopea, 1997

<https://www.youtube.com/watch?v=r0prnNyg9kc>

CAMBALACHE

Versión cantada por Joan Manuel Serrat, del Álbum “En directo”, 1983

<https://www.youtube.com/watch?v=3HUoZsuNkKY>

LAS CUARENTA

Versión de la Orquesta de Francisco Canaro, cantor Roberto Maida (1937)

<https://www.youtube.com/watch?v=OphhB7nIAM8>

Versión de la Orquesta D’Arienzo, cantor Alberto Echagüe (1969)

<https://www.youtube.com/watch?v=KRb5yzqoAY4>

Versión cantada por Diego el Cigala (2010) Cigala & Tango

<https://www.youtube.com/watch?v=lgRDDRWtU9U>

MANDRIA

Versión de Juan D’Arienzo y su Orquesta Típica, cantor Alberto Echagüe (1939)

https://www.youtube.com/watch?v=u0GxYGU_lxA

Versión de Juan D’Arienzo y su Orquesta Típica, cantor Mario Bustos (1957)

<https://www.youtube.com/watch?v=ssH6WXr1bnc>

CARTÓN JUNAO

Versión de la Orquesta Típica de Juan D' Arienzo, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=Obw9JEcbP78>

BIEN PULENTA

Versión de Juan D' Arienzo y su Orquesta, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=6Aj6WqkQvuM>

UN BAILE A BENEFICIO (La podrida)

Versión de la Orquesta Osvaldo Pugliese, cantor: Jorge Vidal (1950)

https://www.youtube.com/watch?v=oiXTCRGGJM4&feature=emb_title

AMARROTO

Versión de la Orquesta de Juan D' Arienzo, cantor Alberto Echagüe

<https://www.youtube.com/watch?v=iG9BGdsLXBA>

BALADA PARA UN LOCO

Versión cantada por Amelita Baltar, MediaMuv Discos

<https://www.youtube.com/watch?v=w0mKWBoRLpw>

Version cantada por Roberto Goyeneche, SME (RCA Records Label), 1969

https://www.youtube.com/watch?v=nTcbIHC8r_c

SONETO CON BRONCA

Versión cantada por Walter Yonsky

<https://www.youtube.com/watch?v=EBUliXauWPM>

Mariagrazia Panagia

A LO MEGATA

Versión de la Orquesta de Leopoldo Federico, cantor Edmundo Rivero (1982)

<https://www.youtube.com/watch?v=vn7zqUClxHU>

HOY POR HOY

Versión de la Orquesta de Beba Pugliese, cantor Darío Vitale (1999)

<https://www.youtube.com/watch?v=wZk3B-LIDgk>

PERFIL BAJO

Versión del Album “*Tangos Inesperados*”, 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=DAyjuxb2vF4>

TANGO NEGRO

Versión del Álbum “Tango Negro Trio”, 1998

<https://www.youtube.com/watch?v=ykFfKkK0tFs>

TOCÁ TANGÓ

Versión del Álbum “*Tocá tangó*”, 2001

<https://www.youtube.com/watch?v=mQTVPWwTFYU>

DÁRSENA SUR

Version del Álbum “Tocá tangó”, 2003

<https://www.youtube.com/watch?v=TDGWVP1tzUKo>

NI OLVIDO NI PERDÓN

Versión del Álbum “Tangos al Mango”, 2005

<https://www.youtube.com/watch?v=KduSYSwJwko>

EL HIJO DEL DIPUTADO

Del Álbum “¿Trajiste guitarra?”, 2007

<https://www.youtube.com/watch?v=Zn1UFJm28Rk>

SOY DEL RÍO DE LA PLATA

Álbum “Escuchame una cosa”, 2011

<https://www.youtube.com/watch?v=GiIc1qCnbEM>

UN CHABÓN JAILAIFE

Álbum “Tangos al mango”, 2005

<https://www.youtube.com/watch?v=e0pYDijq0Ow>

LA PESADILLA

Versión del Álbum *Tangos y otras yerbas*, por la banda “La Guardia Hereje”

<https://www.youtube.com/watch?v=yKbRU3zCI0c>

EZEIZA

Álbum “*Tangos y otras yerbas*”, 2004 por la banda “La Guardia Hereje”

<https://www.youtube.com/watch?v=Xpx66etmJbg>

EL YUTA LORENZO

Versión del programa de televisión argentino “678” de 20/02/12

<https://www.youtube.com/watch?v=CwobhrPz0Fs>

ME QUEDÉ MANIJA

Versión del Álbum “Dema y su Orquesta Petitera”, volumen 1, 2008

<https://www.youtube.com/watch?v=mgEWq0O1cRk>

Mariagrazia Panagia

MI INVOLUCIÓN

Versión del Álbum “Un disparo en la noche” con arreglo de la Orquesta Típica Juan Peralta

<https://www.youtube.com/watch?v=Haz8X7E7My4>

LIMPIAVIDRIOS

Versión del concierto en ND Ateneo, 07/12/2010

<https://www.youtube.com/watch?v=7VwDLvDIYHQ>

ME DIJERON

Versión del Álbum “Marea verde”, 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=QDUri1b7hBM>

EL CHORRO DE LA ESQUINA

Versión del Álbum “Marea verde”, 2019

<https://www.youtube.com/watch?v=RZZNQMkKwFo>

ES IGUAL = SE IGUAL

Versión del álbum Tangolpeados, 2014

<https://www.youtube.com/watch?v=6xvENmMuBfwhttps://www.youtube.com/watch?v=6xv>

[ENmMuBfw](https://www.youtube.com/watch?v=6xvENmMuBfw)

VUELVE EL TANGO

Versión recitada en vivo por “Alorsa Pandelucos” en “Tocá madera”, programa de canal

Encuentro.

<https://www.youtube.com/watch?v=kYJcVxkuNYw>

ANEXOS

Alumno 1

UNIDAD DIDÁCTICA 2

Vamos a trabajar con otro tango que contiene términos lunfardos. Casi todos los términos que aparecen en este tango están vigentes. Te recuerdo que el lunfardo es una jerga, un conjunto de palabras, consecuencia de la gran inmigración europea a finales de 1800, sobre todo la italiana, pero también del caló, la lengua de los gitanos españoles, del español tradicional, del francés, del portugués, del inglés, de África.

Para nuestro segundo trabajo, hemos elegido un tango muy famoso, probablemente el tango más emblemático de Enrique Santos Discépolo. Este tango ha tenido innumerables y célebres interpretaciones, nosotros hemos elegido una versión de Joan Manuel Serrat, otra con las voces de Roberto Goyeneche, Edmundo Rivero y Julio Sosa, juntos, y una de Tania (pseudónimo de Ana Luciano Divis), mujer de Enrique Santos Discépolo e intérprete de sus tangos.

Recuerda que el objetivo de la unidad didáctica no es entender el tango palabra por palabra, sino entender el sentido general, aprender a localizar y a utilizar los términos vigentes de lunfardo en un contexto adecuado y ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura argentina.

Ficha del tango

CAMBALACHE

LETRA Y MÚSICA de Enrique Santos Discépolo (1901 – 1951)

AÑO DE GRABACIÓN 1934

CANTORES Joan Manuel Serrat, Edmundo Rivero, Roberto Goyeneche, Julio Sosa, Tania

Cambalache es el mayor éxito de Discépolo, un autor que ha despertado siempre mucho interés en el campo del pensamiento. Camilo José Cela lo incluyó entre sus poetas populares preferidos. Hijo de un músico napolitano emigrado a Argentina, debutó como actor de teatro en 1917. Escribió obras teatrales, dirigió varias películas y, finalmente, en 1925 escribió su primer tango.

Este tango es el que mejor expresa su filosofía pesimista y cuya letra, después de tantos años, sigue siendo muy actual. La palabra *cambalache* se refiere a un lugar de compraventa de objetos usados. También puede ser sinónimo de un lugar en el que predomina el desorden.

La canción fue compuesta durante la Década Infame, a la que denuncia en sus letras. Describe el ambiente desesperanzado de la época y tiene hasta un contenido profético al anunciar que “*el mundo fue y será una porquería en el 506 y en el 2000 también*”.

En el tango, el autor menciona a personajes de su época que, para bien o para mal, fueron muy famosos: Stavinsky, un famoso estafador internacional, Don Bosco, fundador de la Congregación Salesiana, Don Chicho, Juan Galiffi, más conocido como “*Chicho Grande*” o el “*Al Capone de Rosario*”, un mafioso siciliano que transformó Rosario en la Chicago argentina en la década del 20, Carnera, el famoso boxeador italiano. En este tango habla de la confusión de valores y de la corrupción generalizada, y compara la vida al escaparate de un *cambalache* donde se mezclan objetos de todo tipo.

A partir de 1943, el gobierno militar empezó una campaña que impuso una fuerte censura que incluyó *Cambalache* y prohibió su difusión radiofónica por su lenguaje lunfardo y sus expresiones consideradas negativas para el país.

El segundo capítulo de la segunda temporada de la serie *Narcos*, producto original de Netflix, se titula *Cambalache* y relata la vida del narcotraficante colombiano Pablo Escobar. Tanto en la primera como en la última escena del episodio suena el tango de fondo. En la última, el protagonista lo baila con su mujer, mientras sus hombres asesinan a decenas de policías que hacían guardia en la ciudad.

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa, marca dos informaciones falsas entre las siguientes:

1. La palabra *cambalache* se refiere a una tienda donde se compran y venden objetos de cualquier tipo.
2. El autor, Discépolo, ha despertado siempre mucho interés por su visión de la vida.
3. El tango sufrió la censura durante la Década Infame
4. La serie *Narcos* habla de un famoso mafioso siciliano.
5. En el tango se mencionan personajes famosos realmente existidos.
6. Discépolo era hijo de un músico argentino.FALSO
7. Discépolo había trabajado en el cine FALSO

Actividad 2

En contexto

Para familiarizarte con las palabras lunfardas que vas a encontrar en el tango, vas a rellenar los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados. Nos centraremos en las palabras en uso hoy en día.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Chorro, merengue, afanar, gil, he laburado (laburar).

Para ayudarte puedes consultar el vocabulario lunfardo que encontrarás más abajo.

1. Estoy muy cansado, hoy ...LABURÉ..... 12 horas.
2. Para los delincuentes, todos los que trabajamos somos GILES.....
3. Se encontraron en el estadio los hinchas de Milan y Juventus y se armó un ...MERENGUE.....
bárbaro.
4. Los políticos, en general, ...AFANAN..... todos.
5. En Argentina la mayoría de los...CHORROS..... caen presos hoy y mañana están libres.

Vocabulario lunfardo contenido en la letra de “Cambalache”

(para cada término se especifica si está en uso hoy en día)

Chorro: ladrón, **en uso**

Maquiavelo: persona lista y calculadora

Dublé: imitación

Merengue: desorden, lío, **en uso**

Alexander Stavisky: ladrón internacional, muerto en circunstancias misteriosas y conocido por el caso de los bonos de Bayona, donde consiguió defraudar más de 200 millones de francos en perjuicio del Crédit municipal de Bayona.

Don Bosco, fundador de la Congregación Salesiana, aquí citado como emblema de la santidad y de una existencia dedicada al altruismo.

La Mignon: del francés mignonne, bonita, pero también amante. Aquí con el sentido de mujer mantenida.

Don Chicho: apodo de Juan Galiffi, mafioso siciliano que vivió en la ciudad de Rosario en las décadas del 20 y 30 y fue deportado a Italia en 1933.

Primo Carnera: boxeador italiano, campeón mundial de los pesos pesados en 1933.

San Martín: general y político argentino que llevó a cabo la lucha por la independencia de Argentina, Chile y Perú.

Vidriera: vetrina

Cambalache: lugar de compraventa de segunda mano

Afanar: robar, **en uso**

Gil: tonto, **en uso**

Laburar: trabajar, **en uso**

Actividad 3

“Cambalache”

Ahora vas a escuchar y leer el tango titulado *Cambalache*. A ver si localizas las palabras lunfardas encontradas en la actividad anterior. Puedes subrayarlas o evidenciarlas.

Versión interpretada por la cantante y actriz Tania (de la película de Barney Finn, Discepolín, 1989)

<https://www.youtube.com/watch?v=2DOAJbuKEVw>

Versión cantada por Edmundo Rivero, Roberto Goyeneche y Julio Sosa

https://www.youtube.com/watch?v=Xhxb0H_0B6E

Versión cantada por Joan Manuel Serrat, del álbum “En directo”, 1983

<https://www.youtube.com/watch?v=3HUoZsuNkKY>

Que el mundo fue y será una porquería

Ya lo sé...

(¡En el quinientos seis

Y en el dos mil también!)

Que siempre ha habido chorros,

maquiavelos y estafaos,

contentos y amargaos,

valores y dublé...

Pero que el siglo veinte

Es un despliegue

De maldá insolente,

ya no hay quien lo niegue.

Vivimos revolcaos

En un merengue

Y en un mismo lodo

Todos manoseaos...

¡Hoy resulta que es lo mismo

Ser derecho que traidor!...

¡Ignorante, sabio o chorro,

generoso o estafador!

¡Todo es igual!

¡Nada es mejor!

¡Lo mismo un burro

que un gran profesor!

No hay aplazaos

Ni escalofón,
los inmorales
nos han igualao.
Si uno vive en la impostura
Y otro roba en su ambición,
¡da lo mismo que sea cura,
colchonero, rey de bastos,
caradura o polizón!...

¡Qué falta de respeto, que atropello
a la razón!
¡Cualquiera es un señor;
Cualquiera es un ladrón!
Mezclao con Stavisky va Don Bosco
Y “La Mignon”,
Don Chicho y Napoleón,
Carnera y San Martín...
Igual que en la vidriera
Irrespetuosa
De los cambalaches
Se ha mezclao la vida,
y herida por un sable
sin remaches
ves llorar la Biblia
contra un calefón...

¡Siglo veinte, cambalache
Problemático y febril!...
¡El que no llora no mama

Y el que no afana es un gil!
¡Dale no más!
¡Dale que va!
¡Que allá en el horno nos vamos a encontrar!
¡No pienses más,
sentate a un lao,

que a nadie importa si naciste honrao!
Es lo mismo el que labura
Noche y día como un buey,
que el que vive de los otros,
que el que mata, que el que cura
o esta fuera de la ley...

Actividad 4

Palabras y sus antónimos

En el tango aparecen estas palabras:

Laburar-DEVOLVER

Gil-LISTO

Afanar-DESCANSAR

Chorro-HONESTO

Merengue-ORDEN

¿Puedes relacionarlas con sus opuestos?

Honesto

Orden

Listo

Descansar

Devolver

Actividad 5

Rellena los huecos con las palabras que faltan

En el siguiente texto hemos quitado algunas palabras lunfardas. Rellena los huecos volviendo a escuchar el tango. También puedes utilizar el vocabulario de la actividad

anterior.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Que el mundo fue y será una porquería
Ya lo sé...
(¡En el quinientos seis
Y en el dos mil también!)
Que siempre ha habido ...CHORROS.....,
maquiavelos y estafaos,
contentos y amargaos,
valores y ...DUBLÉ.....
Pero que el siglo veinte
Es un despliegue
De maldá insolente,
ya no hay quien lo niegue.
Vivimos revolcaos
En un MERENGUE.....
Y en un mismo lodo
Todos manoseaos...

¡Hoy resulta que es lo mismo
Ser derecho que traidor!...
¡Ignorante, sabio o ...CHORRO.....,
generoso o estafador!
¡Todo es igual!
¡Nada es mejor!
¡Lo mismo un burro
que un gran profesor!
No hay aplazaos
Ni escalofón,
los inmorales
nos han igualao.
Si uno vive en la impostura
Y otro roba en su ambición,

¡da lo mismo que sea cura,
colchonero, rey de bastos,
caradura o polizón!...

¡Qué falta de respeto, que atropello
a la razón!

¡Cualquiera es un señor;
Cualquiera es un ladrón!

Mezclao con Stavisky va Don Bosco

Y “La Mignon”,

Don Chicho y Napoleón,

Carnera y San Martín...

Igual que en la vidriera

Irrespetuosa

De los CAMBALACHES.....

Se ha mezclao la vida,

y herida por un sable

sin remaches

ves llorar la Biblia

contra un calefón...

¡Siglo veinte, cambalache

Problemático y febril!...

¡El que no llora no mama

Y el que no AFANA..... es un ...GIL.....!

¡Dale no más!

¡Dale que va!

¡Que allá en el horno nos vamos a encontrar!

¡No pienses más,

sentate a un lao,

que a nadie importa si naciste honrao!

Es lo mismo el que ...LABURA.....

Noche y día como un buey,

que el que vive de los otros,

que el que mata, que el que cura
o esta fuera de la ley...

Actividad 6

Personajes famosos

“Igual que en la vidriera irrespetuosa de los cambalaches se ha mezclado la vida...”

En este tango, Discépolo menciona a varios personajes que se hicieron famosos, como Stavinsky, el ladrón internacional; don Bosco, extraordinario educador; don Chicho, el mafioso siciliano.

¿Y tú, te acuerdas de algún personaje que, para bien o para mal se hizo famoso? ¿Qué hicieron? (escribe tres o cuatro líneas)

Podría recordar a Evita Perón, teniendo en cuenta el país al cual nos referimos.

Personaje mítico para el pueblo argentino. Amada y odiada al mismo tiempo. Yo diría, uno de esos fenómenos que no tienen definición, interpretación y que no se sabe por qué están colocados en un determinado momento de la historia y cómo han podido llegar a lo que llegaron.

Actividad 6

Forma oraciones

Crea oraciones con las siguientes palabras.

LABURAR-El pobre Juan labura todo el día y gana muy poco.

GIL-Es un gil y no se da cuenta, ¡demasiado tonto!

AFANAR- Los políticos cambian pero siguen afanando.

MERENGUE-Se armó un gran merengue en la disco. Todos escaparon.

Actividad 7

Tarea final: ¡A ti la palabra!

Tarea de escritura creativa: el futuro

Vamos a hacer una práctica de futuro, para repasarlo y practicarlo de otra manera que no sea la manera tradicional.

El autor, al principio del tango, hace una profecía:

El mundo fue y será una porquería, ya lo sé.

Haz tu profecía utilizando el futuro. A lo mejor, ¿tienes una visión más optimística que la de Discépolo! (escribe tres o cuatro líneas).

También en este caso puede ser útil este material de consulta para repasar el futuro:

¡Recuerda!

Por lo general, el optimista, cree en la igualdad, en la justicia, en los derechos humanos, grita ¡NO! a la violencia al maltrato animal y mucho más.... pero lo hace viviendo en un mundo ideal, no pudiendo competir con la realidad; quiere creer que todo mejorará pero sabe perfectamente que el “hombre” es lo peor que existe entre los seres vivientes.

Discépolo hace su profecía llegando hasta el año 2000, desde los años ‘30. Estamos a finales del 2021 y nada ha cambiado y nada cambiará.

Bueno, he tratado de ponerme en un plan realístico aunque todavía sueño y pienso que habrá más posibilidades de cambio y que la humanidad entera podrá entender los daños causados.

Conjugación del FUTURO

HABLAR, BEBER, VIVIR

Hablar -	é
Beber -	ás
Vivir-	á
	emos
	éis
	án

AUTOEVALUACIÓN

Título: CAMBALACHE	Fecha
¿Qué palabras quiero recordar?	El mayor número posible de palabras
¿Ha sido útil repasar algunos tiempos verbales?	Muy útil
¿Qué es lo que más me ha gustado? Por qué?	Me ha gustado todo
¿Qué no me ha gustado? Por qué?	Todo ha sido interesante
¿Qué tipo de problemas he tenido?	Ninguno
¿Han sido útiles las informaciones sobre la cultura argentina?	Muchísimo porque la cultura forma parte del estudio de la lengua.

Alumno 2

UNIDAD DIDÁCTICA 3

Vamos a realizar ahora, otra actividad utilizando una *milonga* muy conocida que también contiene términos lunfardos. Como hemos visto, el lunfardo es una jerga, un conjunto de palabras, consecuencia de la gran inmigración europea a finales de 1800, sobre todo la italiana, pero también del caló, la lengua de los gitanos españoles, del español tradicional, del francés, del portugués, del inglés, de África. Algunos términos ya están en desuso y son el testigo de una jerga de otros tiempos. Otros términos siguen usándose hoy en día.

Esta milonga es una versión muy famosa, ejecutada por la orquesta de Osvaldo Pugliese y

caracterizada por la interpretación del cantor Jorge Vidal que, a menudo, según narran, improvisaba, cambiando la letra e insertando comentarios diferentes cada vez. Junto con el gran director Osvaldo Pugliese, dejaron esta versión que ha llenado de alegría a generaciones de tangueros.

Recuerda que el objetivo de la unidad didáctica no es entender la canción palabra por palabra, sino entender el sentido general, aprender a localizar y a utilizar los términos vigentes de lunfardo en un contexto adecuado y ampliar nuestros conocimientos sobre la cultura argentina.

Ficha de la milonga

UN BAILE A BENEFICIO (La podrida)

MÚSICA de Juan Carlos Caviello

LETRA de José Alfredo Fernández

ANO DE GRABACIÓN 1950

ORQUESTA de Osvaldo Pugliese

CANTOR Jorge Vidal

La *milonga* es un género musical rioplatense, nacido en los suburbios hacia 1870 y derivado del intercambio cultural entre inmigrantes y criollos. Se puede considerar una fusión que recibe, entre otras, influencias de los ritmos africanos y de la habanera. Este nuevo género evolucionará al tango. La milonga se caracteriza por ser alegre, rápida y sensual. Las letras, en general, son más pícaras y el ritmo más chispeante y ligero que el tango. De ritmo alegre y juguetón, cobró vida en la voz de grandes payadores y se afianzó con el baile, lo cual cautivó a las clases populares.

Un baile a beneficio cuenta la historia de una fiesta de suburbio organizada para recaudar dinero para un amigo que está en prisión. El autor enumera a los “distinguidos” invitados, especificando también sus apodos. Después de los hombres, enumera también a “las minas”, las mujeres, pintando un escenario grotesco donde se dan acontecimientos graciosos que llevan, al final, a una gran pelea, o como se dice en lunfardo, *una podrida*.

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa señala tres informaciones falsas entre las siguientes:

1. Esta milonga cuenta la historia de una fiesta en un barrio de la periferia
2. El género de la *milonga* deriva del intercambio cultural de inmigrantes europeos y criollos
3. La letra de este género suele ser muy seria y triste FALSO
4. El dinero recaudado en la fiesta era para construir un hospital FALSO
5. La *milonga* es un género musical cubano FALSO
6. En la fiesta hay muchos invitados, hombres y mujeres
7. La fiesta termina con una gran pelea

Actividad 2

En contexto

Antes de escuchar la milonga, para familiarizarte con la palabras lunfardas que vas a encontrar, vas a rellenar los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados. Nos centraremos en las palabras en uso hoy en día.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Fulero, lungo, mina, chumbo, podrida, curda, choreo, chabón

N.B. En las oraciones vas a encontrar la palabra *chabón* con el significado de hoy en día, o sea, chico, persona no nominada y la palabra *curda* con el significado de borracho.

Para ayudarte puedes consultar el glosario que encontrarás más abajo.

1. Me gustaría conocer a esa ...MINA....., es muy simpática
2. Estoy saliendo con unCHABÓN..... muy guapo.
3. No sé de donde sacó un CHUMBO..... y empezó a disparar.
4. La película no me gustó nada. Es ...FULERA.....
5. Los precios de ese supermercado son un ...CHORREO.....
6. Cuando mi mujer se junta con mi cuñada, se arma la ...PODRIDA.....
7. ¡Explícate de una vez! La estás haciendo muy CARETA.....
8. ¡Ese PETISO.....no tiene derecho a hablar!

Glosario

(se especifica si los términos lunfardos están en uso hoy en día)

Podrida: Pelea, **en uso**

Lungo/a: alto, **en uso**

Fulero: de baja categoría, feo **en uso**

Engayolado: que está en la cárcel, **se usa poco, pero todo el mundo lo entiende**

Devoto: Nombre de la Cárcel del Servicio Penitenciario Federal, que se halla en barrio de Villa Devoto de la ciudad de Buenos Aires

Chorreo: robo, **en uso, pero con una ere, choreo**

Curda: borrachera, borracho, **en uso**

Cría: Gentuza, gente maleducada o sin cultura, **en uso**

Violero: guitarrista, **en uso**

Mina: mujer, **en uso**

Mechera: ladrona de tiendas, **en uso**

Grela: mujer

Meta y ponga: Expresión que indica una acción intensa y sostenida. Lugar peligroso, de gente temible

Negrada: conjunto de gente que despierta poca confianza, **en uso**

Cortes y quebradas: figuras del baile del tango

Conga: afrodescendiente de congoleño

Chabón: torpe, **hoy en uso con el sentido de chico, sujeto innominado**

Milanesa: carne empanada

Piñón: trompada, **se usa poco**

Petiso: bajo

Careta: atrevido, descarado

Picar: irse, **en uso entre los jóvenes**

Chumbo: revólver, **en uso**

Chorear: robar, **en uso**

Piloto: impermeable

Actividad 3

“Un baile a beneficio” (La podrida)

Ahora vas a escuchar y leer la milonga titulada *Un baile a Beneficio*. A ver si localizas las palabras lunfardas encontradas en el vocabulario de la actividad anterior. Puedes subrayarlas o evidenciarlas.

Versión de la Orquesta Osvaldo Pugliese, cantor: Jorge Vidal (1950)

https://www.youtube.com/watch?v=oiXTCRGGJM4&feature=emb_title

Letra

Con el *lungo* Pantaleón, Pepino y el Loco Juan,
El peludo Santillán, Tito y el chueco Ramón,
salimos con la intención de ir a un bailongo **fulero**
a beneficio de un reo que se hallaba **engayolado**
en Devoto y acusado por asuntos de **choreo**.

(Resulta que el Loco es de buena familia, pero tiene un inconveniente el hombre, es coleccionista de gallinas)

Al buffet por la bebida fui yo, Tito y el Peludo,
que ya estaba medio mudo de la **curda** que tenía,
pero allí encontré una **cría chupando** que daba gusto.
Estaba el guitarrero Augusto, Gatillo, el cortao Potranca
Y el Zorro tenía una tranca que de verlo daba susto.

(Este amigo siempre borracho. Y pensar que nació en la Martona, el hombre)

En el ambiente de **minas** estaban las de Mendieta
Con la flaca Pañoleta, la Paja Brava y la China
Pichuta, la Golondrina, la **mechera** Encarnación

La gorda del Corralón, Sarita de la Cortada,
la **grela** de Puñalada y la parda del Callejón.

(Era un ambiente bastante, bastante somería, el ambiente)

Entre el baile, **meta y ponga**, era brava la **negrada**,
y entre cortes y quebradas se mandaban la milonga.
Una negra media **conga** bailando con un **chabón**,
le dio al Loco un pisotón propiamente en el **juanete**:
si Santillán no se mete, el Loco, el Loco, le da un **piñon**.

(Pero hay que ver amigos, siempre le pisan el juanete al Loco. También, si el Loco
tiene un juanete que parece una milanesa)

Pero el **chabón** muy **careta** al Loco le dio un **sopapo**,
cayó el Loco como un sapo haciendo sonar la jeta.
Intervino Pañoleta para aliviar la cuestión,
el **chabón** para un rincón se las quería **picar**,
pero lo hizo sonar de un **tortazo** Pantaleón.

Pronto se armó la **podrida**: **piñas, trompadas, tortazos...**
Santillán tiró un balazo con un **chumbo** que traía.
Toda la gente corría, quedó la casa pelada.
Pa' terminar la velada yo **me chorié** un bandoneón,
un piloto, Pantaleón, y el Loco la **jeta** hinchada.

Actividad 4

Palabras y sus opuestos

En el tango aparecen estas palabras:

Mina-**PERSONA CONOCIDA**

Chabón-**HOMBRE**

Mariagrazia Panagia

Curda-SOBRIO

Fulero- AGRADABLE

Lungo - BAJO

¿Puedes relacionarlas con sus opuestos?

Persona conocida

Bajo

Agradable

Hombre

Sobrio

Actividad 5

Rellena los huecos con las palabras que faltan

En el siguiente texto hemos quitado algunas palabras lunfardas. Rellena los huecos con los términos que faltan utilizando el vocabulario de la actividad anterior.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Con el ...LUNGO..... Pantaleón, Pepino y el Loco Juan,
El peludo Santillán, Tito y el chueco Ramón,
salimos con la intención de ir a un bailongo fulero
a beneficio de un reo que se hallaba engayolado
en Devoto y acusado por asuntos de CHOREO.....

(Resulta que el Loco es de buena familia, pero tiene un inconveniente el hombre, es coleccionista de gallinas)

Al buffet por la bebida fui yo, Tito y el Peludo,
que ya estaba medio mudo de la ...CURDA.....que tenía,
pero allí encontré una cría chupando que daba gusto.
Estaba el guitarrero Augusto, Gatillo, el cortao Potranca

Y el Zorro tenía una tranca que de verlo daba susto.

(Este amigo siempre borracho. Y pensar que nació en la Martona, el hombre)

En el ambiente de MINAS..... estaban las de Mendieta
Con la flaca Pañoleta, la Paja Brava y la China
Pichuta, la Golondrina, la mechera Encarnación
La gorda del Corralón, Sarita de la Cortada,
la grela de Puñalada y la parda del Callejón.

(Era un ambiente bastante, bastante somería, el ambiente)

Entre el baile, meta y ponga, era brava la negrada,
y entre cortes y quebradas se mandaban la milonga.
Una negra media conga bailando con un CHABÓN.....,
le dio al Loco un pisotón propiamente en el juanete:
si Santillán no se mete, el Loco, el Loco, le da un PIÑÓN.....

(Pero hay que ver amigos, siempre le pisan el juanete al Loco. También, si el Loco
tiene un juanete que parece una milanesa)

Pero el CHABÓN..... muy careta al Loco le dio un sopapo,
cayó el Loco como un sapo haciendo sonar la jeta.
Intervino Pañoleta para aliviar la cuestión,
el chabón para un rincón se las quería picar,
pero lo hizo sonar de un tortazo Pantaleón.

Pronto se armó la...PODRIDA.....: piñas, trompadas, tortazos...
Santillán tiró un balazo con un CHUMBO..... que traía.
Toda la gente corría, quedó la casa pelada.
Pa'terminar la velada yo me CHORIÉ..... un bandoneón,
un piloto, Pantaleón, y el Loco la jeta hinchada.

Actividad 6

Forma frases

Crea frases con las siguientes palabras:

MINA ¡Qué atrevida esa mina!

CHABÓN El pobre chabón no supo qué decir al ser descubierto.

CHOREO Durante el choreo, el petiso, sacó su chumbo y se puso a disparar.

PODRIDA Todo parecía tranquilo pero de repente se armó la podrida.

Actividad 7

¡Un poco de gramática!: El pretérito indefinido

Vas a rellenar los huecos de las siguientes oraciones utilizando el pretérito indefinido.

Escribe con LETRAS MAYÚSCULAS, por favor.

Te puede ser útil este material de consulta para repasar el pretérito indefinido:

Recuerda

Conjugación del **PRETÉRITO INDEFINIDO**

HABLAR, BEBER, VIVIR

1ª CONJUGACIÓN			2ª y 3ª CONJUGACIÓN		
Habl-	+	è	Beb- / Viv-	+	í
		aste			iste
		ó			ió
		amos			imos
		asteis			isteis
		aron		ieron	

1. El sábado pasado ...SALÍ.....(salir, nosotros) para ir a una fiesta.
2.FUI.....(ir, yo) al buffet para buscar la bebida.
3. Ese chico ...NACIÓ.....(nacer, él) en Francia
4. Mi amiga ...INTERVINO..... (intervenir, ella) para aliviar la cuestión.
5. Enseguida ...SE ARMÓ..... (armarse, imp.) la podrida.

Actividad 8

Tarea final:

¡Cuéntanos tu experiencia!

**¿Te ha pasado alguna vez algún acontecimiento inesperado o divertido en un fiesta?
Cuéntalo en tres o cuatro líneas.**

Cuando vamos a una milonga, podemos encontrar aspectos muy graciosos, sobre todo en los milongueros que tratan de demostrar sus destrezas, a veces con movimientos exagerados que al final terminan por ponerlos en ridículo.

Éste fue el caso de un señor de avanzada edad, que muy entusiasmado del momento que estaba viviendo, resbaló agarrándose de su compañera de baile. Los dos abrazados se cayeron al suelo.

Y entre risas y comentarios no hubo falta de preocupación.

Esta actividad puede crear también la oportunidad de proponer un DEBATE entre todos los alumnos sobre aspectos culturales diferentes a partir de las fiestas típicas en sus países.

AUTOEVALUACIÓN

Te puede resultar útil reflexionar sobre el trabajo hecho. Aquí tienes algunas preguntas que te pueden ayudar.

Título: UN BAILE A BENEFICIO	Fecha
¿Qué palabras quiero recordar?	Todas las palabras nuevas del lunfardo.
¿Ha sido útil repasar algunos tiempos verbales?	Si, muy útil
¿Qué es lo que más me ha gustado? Por qué?	Todo me ha gustado
¿Qué no me ha gustado? Por qué?	No hay nada que no me haya gustado
¿Qué tipo de problemas he tenido?	Entender bien las palabras del lunfardo para poderlas aplicar.
¿Han sido útiles las informaciones sobre la cultura argentina?	Muy útiles

Alumno 3

UNIDAD DIDÁCTICA 4

Vamos a realizar la última actividad didáctica utilizando un tango que también contiene muchos términos lunfardos, de hecho la misma palabra del título es lunfarda. Algunos de los términos ya los hemos encontrado en los tangos anteriores. Seguro que te estás acostumbrando a la presencia de estas palabras en los tangos.

Ficha del tango

AMARROTO

MÚSICA de Juan Cao

LETRA de Miguel Bucino

AÑO DE GRABACIÓN 1951

ORQUESTA de Juan D'Arienzo

CANTOR Alberto Echagüe

Como hemos dicho, los términos lunfardos son, en un alto porcentaje, términos inmigrados, o sea, llevados a Argentina por la gran inmigración europea a finales de 1800, sobre todo la italiana y la española. Estos términos fueron incorporados al habla de Buenos Aires y de la zona de la cuenca del Río de la Plata, una extensa zona de Argentina y de Uruguay. Esta jerga, ha quedado hasta hoy, aunque algunas palabras han desaparecido mientras que otras han perdido su significado original y han adquirido otro.

Para nuestro trabajo, hemos elegido un tango muy famoso, indisolublemente relacionado a la orquesta de Juan D'Arienzo, también conocido como “el rey del compás”, y a la voz de Alberto Echagüe. Este tango ironiza sobre el tipo al que no le gusta gastar dinero, el avaro, pintando con humor su comportamiento. De hecho, el protagonista no sale con las mujeres, no toma ni un café, no juega a las cartas, ni apuesta en las carreras de caballos. Solo trabaja para ahorrar dinero. Hasta el día que se enamora de una mujer que, según el autor, parece su abuela...

La dupla de D'Arienzo y Echagüe, que ya hemos conocido en la interpretación de *Bien Pulenta*, puso nuevamente el lunfardo en el centro de la atención. Los bailes siempre eran celebrados por aplausos y pedidos. Una frase que se reiteraba mucho en aquel momento era: “Hoy toca el rey del compás y canta Echagüe: está todo hecho.”

Actividad 1

Cuestionario

A partir de la ficha informativa, marca dos informaciones falsas entre las siguientes:

1. El lunfardo se habla en todos los países de Sudamérica FALSO
2. El lunfardo procede de términos del italiano, del español, pero también de otras lenguas
3. Los tangos interpretados por D'Arienzo y Echagüe dieron nuevo auge al lunfardo
4. La dupla D'Arienzo – Echagüe alcanzó un gran éxito
5. El protagonista del tango es un hombre muy generoso FALSO
6. Al protagonista no le gusta jugar a las cartas o apostar en las carreras de caballos

Actividad 2

Busca el intruso

En esta actividad vas a encontrar sinónimos y antónimos de la palabra “amarroto”. A ver si localizas las palabras intrusas.

Sinónimos: tacaño, miserable, *cruel*, roñoso, *esponjoso*, mezquino, *aburrido*, avaro, *ruidoso*.

Antónimos: generoso, *atractivo*, desprendido, derrochador, *crujiente*, *sociable*, pródigo.

Actividad 3

En contexto

Rellena los huecos de las oraciones siguientes con los vocablos indicados aquí abajo, consultando, si es necesario, el glosario. Vas a encontrar algunos términos lunfardos que ya has encontrado en los tangos anteriores.

Gil, botón, chabón, nona, laburar, garronear, mina, chamuyendo (chamuyar).

En la frase 5 aparece el **vos**, la segunda persona singular en Argentina.

Se ha utilizado el término *chabón* con el significado de hoy en día de “sujeto innominado”.

ESCRIBE CON LETRAS MAYÚSCULAS, POR FAVOR

1. Ese ...CHABÓN.....me cae muy bien
2. Se refleja en tus ojos que me estás CHAMUYANDO.....
3. Ayer conocí a una ...MINA..... guapísima.
4. La semana pasada elBOTÓN..... atrapó a un ladrón.
5. Para vos (ti) es más fácil ...GARRONEAR..... que ponerte a trabajar.
6. No seasGIL....., esa mujer solo quiere tu dinero.
7. Está saliendo con una mujer que es más vieja que mi ...NONA.....
8. Es muy tonto vivir solo para...LABURAR.....

Glosario

Mina: mujer, **en uso**

Yugabas: trabajabas, **en uso**

Amurabas: guardabas

Meneguina: dinero

Practicar infantería: caminando

Timbas; jugar a las cartas por dinero

Carreras: apostar dinero en las carreras de caballos

Garronear: obtener algo sin pagar, **en uso**

Vuelta: vez

Mirones: ojos

Quieto: que no se mueve para pagar

Rascaste: pusiste la mano en el bolsillo para pagar

Flor de: expresión previa otra, que confiere a la misma, carácter superlativo, **en uso**

Chaucha: tonto

Breva: mujer joven atractiva

Longhi: tonto (vesre de gilón, aumentativo de gil: tonto), **se usa poco**

Chamuyándolo: aquí con el significado de hablar, **hoy en uso con el significado de conversar con la intención de establecer una relación amorosa o engañar**

Botón: policía, **en uso**

Amarroto: avaro

Amasabas: guardabas

Laburando: trabajando, **en uso**

Esclavacho: esclavo

Gil: tonto, **en uso**

Engayolado: casado/ juntado

Chapó: agarró, **en uso**

Nona: abuela, **en uso**

Amarrocando: guardando dinero, **en uso**

Monona: usado despectivamente en la letra. Literalmente: “mujer que tiene gracia y donaire”

Chabón: tonto, **hoy en uso con el significado de sujeto innominado**

Bandera verde: la que se iza en el mástil en los finales muy dudosos, en las carreras de caballos, hasta que se revele la película fotográfica que permite establecer el orden de la llegada

Actividad 4

¿Puedes localizar en este tango 6 palabras lunfardas que has encontrado en los tangos anteriores? ¿Puedes escribir su significado en este tango?

Vamos a escuchar el tango titulado “Amarroto”. A ver si localizas 6 palabras lunfardas que ya has encontrado en los tangos anteriores. ¿Puedes escribir el significado de cada una de ellas en ese tango?

GIL: tonto

CHABÓN: sujeto innominado

MINA: mujer

LABURAR: trabajar

ENGAYOLADO: encarcelado

CHAMUYAR: hablar, conversar

“Amarroto”

https://www.youtube.com/watch?v=-4Cv-abpH_8

Letras

Te pasaste treinta abriles
de una esquina a otra esquina
Sin saber qué era una mina,
ni una copa, ni un café.
La yugabas como un burro
Y amurabas meneguina
Practicando infantería
De tu casa hasta el taller.
Fútbol, timbas y carreras
eran cosas indecentes,
sólo el cine era tu vicio...
si podías garronear.
Y una vuelta que asomaste
los mirones por Corrientes
al marearte con sus luces
te tuvieron que auxiliar.

Hijo de “Quédate quieto”

Y la zaina “No te muevas”,
nunca, nunca te rascaste
ni teniendo sarampión...
Flor de chaucha que en la esquina
no ligaste ni una breva
porque andabas como un longhi
chamuyándolo al botón.

No tenías ni un amigo,
“que el buey solo bien se lame”,
según tu filosofía
de amarroto sin control.
Y amasabas los billetes
Como quién hace un salame
laburando de esclavacho,
como un gil, de sol a sol.

Hoy te veo engayolado...
Te chapó una solterona
que podría ser tu nona
y que es toda tu pasión...
Y seguís amarrocando para que ella,
tu monona,
se las dé de gran princesa
a costillas del chabón.

En el banco de la vida
al final siempre se pierde,
no hay mortaja con bolsillos
a la hora de partir.
Vos que no sabés siquiera
de un final “bandera verde”,
aclárame, che amarroto...
¿Para qué querés vivir?

Actividad 5

Forma oraciones

Has reconocido las palabras lunfardas que habíamos encontrado en los tangos anteriores?

Si las has reconocido, crea 6 frases con ellas con el significado de hoy en día.

1-Ese chabón tiene malas intenciones, oculta la verdad.

2-No le sirvió para nada tanto chamuyo, no pudo conquistar a la chica.

3-Se la pasó toda la vida laburando y al final se murió más pobre que una laucha.

4- Jugaba a las carreras de caballos para mantener a la mina y ella se lo gastaba todo en pilchas,.

5-No se puede ser más gil que él, no dice más que tonterías.

6-Desde que está engayolado, se arrepintió de todo lo que hizo.

Actividad 6

Rellena los huecos

Rellena los huecos de la letra del tango con las siguientes palabras de lunfardo.

Gil, nona, mina, laburando, garronear, chamuyándole, chabón, amarroto.

Te pasaste treinta abriles

de una esquina a otra esquina

Sin saber qué era una ...MINA.....,

ni una copa, ni un café.

La jugabas como un burro

Y amurabas meneguina

Practicando infantería

De tu casa hasta el taller.

Fútbol, timbas y carreras
eran cosas indecentes,
sólo el cine era tu vicio
si podías ...GARRONEAR.....

Y una vuelta que asomaste
los mirones por Corrientes
al marearte con sus luces
te tuvieron que auxiliar.

Hijo de “Quédate quieto”
Y la zaina “No te muevas”,
nunca, nunca te rascaste
ni teniendo sarampión.

Flor de chaucha que en la esquina
no ligaste ni una breva
porque andabas como un longhi
...CHAMUYÁNDOLO..... al botón.

No tenías ni un amigo,
“que el buey solo bien se lame”,
según tu filosofía
de amaroto sin control.
Y amasabas los billetes
Como quién hace un salame
LABURANDO..... de esclavacho,
como un ...GIL....., de sol a sol.

Hoy te veo engayolado
Te chapó una solterona
que podría ser tu NONA.....
y que es toda tu pasión.
Y seguís amarrocando para que ella,
tu monona,
se las dé de gran princesa
a costillas del CHABÓN.....

En el banco de la vida
al final siempre se pierde,
no hay mortaja con bolsillos
a la hora de partir.
Vos que no sabés siquiera
de un final “bandera verde”,
aclárame, che AMARROTO.....
¿para qué querés vivir?

Actividad 7

¡Cuéntanos tu experiencia!

El avaro, o amaroto, es un tipo que existe en cualquier lugar del mundo. ¿Has conocido a alguno? ¿Qué hacía para no gastar dinero? (escribe tres o cuatro líneas).

Hay muchísima gente avara que anda por el mundo pensando que nadie se da cuenta de sus acciones, pero son tan reconocibles, tan miserables que lo demuestran en cualquier lugar y en cualquier situación (en el bar, en el restaurante, cuando se ven obligados a hacerte un regalo, etc, etc).

Bueno, os cuento de un amigo genovés. Él venía siempre a mi casa y comíamos todos juntos con mis amigos. No nos traía nunca nada pero a mí eso no me importaba, no le hacía caso. Claro, tenía que aguantar todos los comentarios cuando se iba o al día siguiente por teléfono. Un día nos prometió que nos traería el famoso “pesto” de su tierra natal, nadie se lo podía creer.

Llegó el momento tan esperado, recuerdo que éramos 16 y él se presenta con un envase de pesto que decía: ¡Condimento para tres personas! Ja Ja Ja Ja Ja

Actividad 8

Tarea final: Los argots

Hemos visto que el lunfardo es un argot. Cuando hablamos de argot, nos referimos a un fenómeno propio de las grandes ciudades, un repertorio léxico creado al margen de la lengua general. En general básicamente están compuestos de términos que pertenecen a esa misma lengua, pero en el caso del lunfardo, tratándose en la mayor parte de términos inmigrados, es un fenómeno único.

¿Y tú, tienes alguna experiencia sobre el tema de los argots? En tu país, en tu ciudad, en la comunidad en la que vives, o incluso en tu ambiente de trabajo, ¿Existe algún argot? ¿Es utilizada por una generación en particular o solo por la gente joven?

En el ambiente donde vivo y trabajo se usa mucho el dialecto. El argot es una modalidad usada por grupos delimitados, creo que viene usada en algunos ambientes profesionales o por los jóvenes. No tengo ninguna experiencia sobre el tema.

AUTOEVALUACIÓN

Título: AMARROTO	Fecha
¿Te ha parecido útil aprender algo de la cultura argentina?	Si, muy interesante.
¿Te ha resultado interesante aprender términos lunfardos?	Quien ama el tango tiene aprenderlos para entender el texto.
¿Qué es lo que más te ha gustado? Por qué?	Todo me ha resultado muy interesante.
¿Qué no te ha gustado? Por qué?	Todo me ha gustado
¿Crees que utilizar un tango es una manera entretenida de profundizar la lengua española?	Utilizar canciones y profundizar el texto es siempre positivo y entretenido al mismo tiempo.
¿Qué quieres recordar?	Las palabras del lunfardo.

GRACIAS!!!!!!

ERRORES

	CUESTIONARIO	ERRORES SEMÁNTICOS						ERRORES SINTÁCTICOS					ERRORES DE ORTOGRAFÍA						
		CUÉNTANOS TU EXPERIENCIA	ESCRIBE UNA ESTROFA MÁS	RELLENA LOS HUECOS	ELABORA ORACIONES	PALABRAS Y SUS OPUESTOS	SUBRAYA LAS PALABRAS LUNFARDAS	ESCRIBE UNA ESTROFA MÁS	PERSONAJES FAMOSOS	ELABORA ORACIONES	UTILIZA EL FUTURO	RELLENA LOS HUECOS	UTILIZA EL FUTURO	CUÉNTANOS TU EXPERIENCIA	RELLENA LOS HUECOS	ELABORA ORACIONES	PERSONAJES FAMOSOS	PALABRAS Y SUS OPUESTOS	UTILIZA EL PRETÉRITO INDEFINIDO
ERRORES QUE SE REPITEN EN MÁS DE UN ALUMNO	Información n°5 equivocada: la milonga es un género musical cubano (<i>un baile a bebeficio</i>)		Currar, guapo	Tallar, comerse un garrón, chamuyo, giles, afanar, meta y ponga, choreo, careta, fulero	Boliche, chamuyo, laburar, afanar	Fulero, malandra, taura, afanar, laburar, chabón, mina	Cartón, se embalurden, calavera, me he jugado, boliches, fulero, minas, guapos, se comieron un garrón, taura, tallando, currar, rebusque, chamuyo, vidriera, chorro, afana, lungo, mechera, conga, milanese, picar, trompadas, cría, meta y ponga, negrada, chorié, piloto	Lungo				Curdo, lungo						Chabon	
ERRORES QUE APARECEN SOLO EN UN ALUMNO	<p>Información n°2 equivocada: el género de la milonga deriva del intercambio cultural de inmigrantes europeos y criollos (<i>un baile a beneficio</i>)</p> <p>información n°4 equivocada: la serie <i>narcos</i> habla de un famoso mafioso siciliano (<i>cambalache</i>)</p> <p>información n°6 equivocada: discípulo era hijo de un músico argentino (<i>cambalache</i>)</p> <p>información n°7 equivocada: discípulo había trabajado en el cine (<i>cambalache</i>)</p> <p>información n°5 equivocada: la música de este tango es dulce y melódica (<i>bien pulenta</i>)</p>	Se desmayó		Bien pulenta, giles, cambalache, merengue, petiso		En la cruz de cuatro copas, meteón, mala, dar pifias, carpetas, se deschava, shusheta, yuta, purrete, batidor, estafador, dublé, maquiavelo, engayolado, grela, chupando, sopapo, piñas, tortazos, jeta, curda, punto	Estoy, prefiero, por/para,	Se pasa	Bailarines	Sabes, cuando habemos vencido, cuando será	Afanadores	Jovenes, dia, despertar an, entonces, intentaran, podran, preocupacion, organizara n, in, existiran	Que, parecia, estabamos	Pinon	Da, a	Marádon a, tambien	Fuí		

ACIERTOS

NOMBRE DE LOS EJERCICIOS	CUESTIONARIO	BUSCA EL INTRUSO	RELLENA LOS HUECOS (ORACIONES)	RELLENA LOS HUECOS (LETRA)	LOCALIZA SEIS PALABRAS LUNFARDAS	FORMA ORACIONES	CUÉNTANOS TU EXPERIENCIA	LAS JERGAS
ACIERTOS QUE APARECEN EN MÁS DE UN ALUMNO	INFORMACIÓN N.1: EL LUNFARDO SE HABLA EN TODOS LOS PAÍSES DE SUDAMÉRICA INFORMACIÓN N. 5 EL PROTAGONISTA DEL TANGO ES UN HOMBRE MUY GENEROSO	SINÓNIMOS: CRUEL, ESPONJOSO, ABURRIDO, RUIDOSO. ANTÓNIMOS: ATRACTIVO, CRUJIENTE, SOCIABLE.	GIL, BOTÓN, CHABÓN, NONA, LABURAR, GARRONEAR, MINA, CHAMUYANDO	GIL, NONA, MINA, LABURANDO, GARRONEAR, CHAMUYÁNDOLE, CHABÓN, AMARROTO	MINA, CHAMUYAR, LABURAR, ENGAYOLADO, CHABÓN, GIL	ORACIONES CORRECTAS CON LAS PALABRAS DEL EJERCICIO ANTERIOR		