

Maria Filipowicz-Rudek¹
(Kraków)

***Para cantar coma min* – poesía y canto en la enseñanza de lenguas minorizadas: el caso gallego**

Palabras clave: glotodidáctica, lengua minorizada, canciones, poesía, entorno académico
Key words: glottodidactics, minoritized language, songs, poetry, academic environment

La enseñanza de lenguas cooficiales de España como lenguas extranjeras, por lo que parece, aún no es una rama separada de la glotodidáctica, aunque sin duda hay muchos factores que distinguen dicha enseñanza de la enseñanza de lenguas habladas por grandes comunidades humanas y cuyo conocimiento encuentra diferentes aplicaciones prácticas. Además, hay también profesiones relacionadas con ellas. Las lenguas cooficiales suelen definirse como *minoritarias* o *minorizadas*, estos términos no significan lo mismo, aunque muchas veces se confunden: lengua minoritaria hace referencia a la que tiene un número reducido de hablantes en relación con otra lengua en un territorio determinado; lengua minorizada, en cambio, es aquella cuyo uso está restringido por motivos políticos o sociales. Aunque en una lengua puedan darse ambas condiciones, los términos no son sinónimos (FundéuRAE 2011). En el caso de la lengua gallega, según muchos sociolingüistas, estamos ante una lengua minorizada, y se encuentra en una relación diglósica con el idioma castellano (español).

En Galicia, la lengua gallega y la castellana coexisten desde hace varias décadas en situación de cooficialidad merced a la Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, del Estatuto de Autonomía. Pero no se usan las dos lenguas para los mismos fines ni en similares contextos, por lo que la relación se produce en términos de desigualdad, por un uso desequilibrado. (Malheiro Gutiérrez 2022: 96)

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9052-5369>.

Por lo tanto, el uso de una lengua periférica conlleva diversas formas de conciencia social, cuyo objetivo es motivar a las personas a tratar la lengua no solo como una herramienta de comunicación, sino sobre todo a reconocerla como un valor cultural importante. Es obvio que el idioma es un elemento clave en la construcción de la identidad comunitaria porque, como escribe Aleksandra Boroń: “Usar el mismo idioma crea un sentido de comunidad y ‘actúa’ sobre los individuos, permitiéndoles (re)construir sus propias identidades culturales”, “aquí y ahora” así como a través de la transmisión cultural de la memoria del grupo en la perspectiva de generaciones.” (Boroń 2021: 7). Es el lenguaje el que conceptualiza y actualiza la realidad, como escribe Aleksandra Boroń es en las condiciones del biculturalismo cuando:

[...] de particular importancia es la competencia existente por el prestigio social de la lengua nativa, que es una expresión de su atractivo para los miembros de la cultura minoritaria. Los cambios en el estilo de vida de los grupos minoritarios, que se producen bajo la influencia de la tendencia cultural dominante, contribuyen a la marginación tanto de la lengua como de la cultura de las minorías, que se presentan como inadecuadas, incapaces de seguir el ritmo de los cambios y la circunstancias socioeconómicas y culturales, no modernas, atrasadas, con alcance limitado. Estigmatizar tanto la lengua como la cultura de las minorías las expone al fracaso cuando se enfrentan a la cultura dominante y su lengua. (Boroń 2021: 11)

La supervivencia de una lengua menor depende de su posición internacional, del prestigio dentro y fuera de la comunidad que la utiliza, así como del apoyo institucional que la protege contra la presión de una economía de orientación global. Las élites intelectuales de Galicia, tanto las implicadas en el proceso de control de la posición de la lengua en la comunidad de habitantes del Estado español (lingüísticamente tan dinámica y diversa), como las aparentemente no implicadas, son conscientes de los muchos desafíos y peligros a los que se enfrenta la lengua gallega². Además, una importante mayoría de gallegos, incluidos aquellos que no son actores en el proceso de la introducción de la política lingüística (70% según el Mapa Sociolingüístico de Galicia), creen que con la pérdida de la lengua, Galicia perderá su carácter distintivo e identidad cultural

² El discurso sobre la condición de la lengua gallega se lleva a cabo en muchos espacios públicos, en la ciencia, en la prensa, incluidas las conversaciones cotidianas de la gente corriente, tanto en Galicia como fuera de ella (véase por ejemplo: Pardo Vuelta 2020, Monteagudo 2017)

(González González 2006: 389). Entre los vectores de actuación más importantes de apoyo a la lengua gallega se encuentra su promoción más allá de las fronteras de la comunidad de habitantes. En este sentido, el presidente de la Real Academia Galega, Manuel González González define los retos más importantes:

A proxección exterior da lingua galega é un labor complexo, e abrangue facianas tan diferentes como a promoción nos demais territorios do Estado español, o logro de certo status xurídico e presenza real dentro da Unión Europea, a promoción da cultura nas súas diferentes manifestacións vehiculadas nesta lingua, o fomento do interese internacional pola investigación sobre as múltiples caras que presenta unha realidade poliédrica como é unha lingua, o fomento da tradución dos nosos escritores a outras linguas, o ensino do galego fóra do territorio que lle é propio etc. É precisamente este último aspecto o que nos ocupa hoxe: o ensino da lingua galega fóra de Galicia, e o que se realiza en Galicia pero orientado a destinatarios de fóra do territorio da nosa Comunidade Autónoma. (González González 2006: 389)

La idea de promover el gallego fuera de Galicia puede incluir diversas actividades, pero la más importante parece ser la enseñanza de la lengua gallega en entornos seleccionados. Los Centros de Estudios Galegos, creados a principios de los años 1990, comenzaron a promover la cultura y la enseñanza de la lengua en las universidades más prestigiosas de Europa y América. En la actualidad funcionan 39 centros y, en junio de 2024, se estableció el primer centro en Asia (Hyderabad, India). Como promotora desde hace mucho tiempo de la lengua y la cultura gallegas en Polonia y coordinadora del Centro de Estudios Galegos en la Universidad Jaguelónica de Cracovia, fundado en el año 2000, entiendo la misión de esta institución como un proceso en el que la enseñanza de la lengua se realiza siempre a través de su cultura, en sus mejores manifestaciones, y la promoción de la cultura nunca se realiza aislada de su lengua aunque, por supuesto, en el entorno polaco debe realizarse también mediante la traducción. Mi experiencia en el entorno académico en el que actúo confirma mi confianza de que la enseñanza de una lengua periférica como el gallego debe ir acompañada de importantes compromisos, centrados en la tarea central de fortalecer la frágil unidad que conecta lengua y cultura, de modo que una nutra intensamente a la otra.

El tema parece extenso e interesante, pero en este artículo me gustaría centrarme en la presencia de elementos culturales en la enseñanza de la

lengua gallega, concretamente en el uso de la poesía y las canciones como portadores óptimos de elementos tanto lingüísticos como culturales.

El uso de la poesía y la canción, entendida como una versión musical de un texto poético, ha sido objeto de interesantes investigaciones en glotodidáctica desde hace varias décadas (Torras-Vila 2021: 36). Dentro de la literatura sobre la enseñanza del español como lengua extranjera ya podemos encontrar un número considerable de estudios que exploran los beneficios del uso de textos cantados en la enseñanza (Murphey 1992, Griffée 1995, Díaz Bravo 2015). Los autores destacan varios aspectos, como crear un ambiente positivo en la lección a través de la relajación, aportar contenidos lingüísticos (gramática en uso, vocabulario) y culturales, o el hecho de que una canción puede ser tratada como cualquier otro texto y que, a través de su aspecto afectivo, promueva el intercambio de opiniones. Es igualmente importante que la canción, al operar en el espacio oral, facilite la pronunciación y utilice muchas veces el registro coloquial de la lengua (Griffée 1992: 4–5). Murphey (1992: 6–8) señala además otros aspectos como el hecho de que la música que acompaña a la letra de una canción facilita la pronunciación de palabras y frases más difíciles, y que el texto con música se recuerda mucho mejor y actúa en la memoria tanto a largo como a corto plazo, también gracias a las repeticiones tanto de la frase musical como de la verbal. Los investigadores de habla hispana también destacan el carácter especial de los textos musicales que ofrecen temas actuales o universales (Santos 1997: 130), y que constituyen un tipo de creatividad comúnmente practicado y ampliamente disponible en muchos idiomas, dentro de géneros musicales similares, que en muchos casos despierta motivación adicional en estudiantes menos dispuestos a explorar las complejidades de la gramática (Santamaría 2000: 22).

La gran mayoría de las letras de canciones son textos sujetos a una reorganización lingüística, y su conexión con la poesía es evidente.. Una amplia investigación sobre el uso de la poesía en la enseñanza del español en muchos niveles la encontramos en los trabajos de la investigadora española Rosana Acquaroni (1997a, 1997b, 2006, 2007, 2008). Al reconocer que la poesía es la forma más primitiva, natural y original de conceptualizar las emociones humanas, escribe Acquaroni:

Si la literatura es uno de los patrimonios culturales que más contribuye a vertebrar y aglutinar a una comunidad lingüística, la poesía constituye, sin duda, el sustrato esencial de la creatividad, no solo artística o literaria, sino también lingüística. Inherente a la propia condición humana, fuertemente arraigada al origen del lenguaje, la poesía no solo revela el mundo,

sino que suscita el cambio, la transmutación de nuestra propia relación con las cosas, más allá de las apariencias impuestas por lo real. Desde una perspectiva histórica la práctica de la poesía concretada en el poema (oral o escrito) pertenece a todas las épocas y, prácticamente, a todas las tradiciones culturales. No hay pueblos sin poesía [...]. (Acquaroni 2006: 50)

En sus obras, Acquaroni no solo desarrolla y consolida su teoría, sino que, sobre todo, muestra las innumerables posibilidades del uso creativo de la poesía en la enseñanza de una lengua extranjera, argumentando que con el predominio de los métodos comunicativos en la enseñanza de lenguas, los textos escritos, incluida la literatura, han sido relegados a un segundo plano. Tomando como valor el hecho de la alta estandarización de la lengua hablada, se ignora al mismo tiempo que se trata de la literatura, y especialmente de la poesía, la que, como escribe Acquaroni, „asigna al lenguaje un valor personal que emana de nuestras más íntimas emociones y nos permite nombrar y comunicar nuestra propia vivencia del mundo” (2006: 50).

Si hoy el valor afectivo parece ser un factor esencial en la adquisición efectiva de una lengua extranjera, cuánto más importante es, en efecto, en una situación en la que la motivación para iniciar y continuar aprendiendo una lengua periférica como lengua extranjera es un factor clave. En tal caso, el uso de la poesía y las canciones en el proceso de enseñanza puede ser una estrategia necesaria en la que la selección de textos adecuados debe realizarse con base en criterios literarios, lingüísticos y musicales. No olvidemos que, desde el comienzo del proceso de la enseñanza, es necesario, de una parte, tener en mente una perspectiva sociolingüística (el estatus de la lengua, su prestigio en la comunidad y los dilemas relacionados) y, de la otra, los elementos conectados y explicativos de las cuestiones referentes a la identidad cultural.

A continuación presentaré algunos ejemplos de poesía y canciones utilizadas por mí en las clases de lengua gallega, que llevo impartiendo desde hace poco más de dos décadas a estudiantes de filologías románicas (española, portuguesa, italiana, francesa y rumana) en el Instituto de Filología Románica de la Universidad Jaguelónica de Cracovia en el nivel principiante (hasta A2). Los alumnos utilizan el libro de texto *A gaita gallega. Galicyjskie dudy. Kurs języka galicyjskiego dla początkujących* (Filipowicz–Rudek, Rodríguez Caeiro, 2011) preparado especialmente para ellos, que incluye letras de canciones después de cada capítulo. Sin embargo, muchas cuestiones y temas se ilustran, además, con nuevos textos poéticos y canciones. Cabe agregar que enseñar una lengua romance a los filólogos romances es una situación completamente única en la que el lector se sirve

del conocimiento por parte de los estudiantes de al menos una lengua romance y, en la mayoría de los casos, otras dos lenguas romances.³

El primer texto cantado que aparece durante las clases de gallego es la canción infantil *Pola unha media lúa*, con letra de Ana M^a Fernández y música de Manuel Rico Vereá:

Pola unha media lúa,
 polas dúas quenta o sol,
 polas tres quere choveren,
 polas catro nubaróns,
 polas cinco barcos grandes,
 polas seis veñen do mar,
 polas sete traen mil peixes,
 polas oito sen pescar,
 polas nove conto contos,
 polas dez imos calar.

La música sencilla de la canción (dos frases musicales repetidas cinco veces) acompaña la letra, que combina los números del 1 al 10 en frases sencillas utilizando el tiempo presente. No solo permiten aprender los numerales importantes en esta etapa, utilizados adicionalmente en la función de las horas, sino también recordar sus formas femeninas y practicar por primera vez la pronunciación de la ene velar [ɲ], que aparece en el numeral *unha*⁴. En el texto predomina la anáfora, lo que facilita su recuerdo, aunque la historia contada resulta hasta cierto punto sin sentido. Este último hecho siempre suscita mayor interés, y al referirse al significado contextual de las palabras, los estudiantes que conocen otras lenguas romances pueden desarrollar el hábito del pensamiento contrastivo, basado en similitudes léxicas y gramaticales. La estructura repetitiva de la canción (en términos de texto y música) fomenta la diversión al cantar, porque se puede cantar en diálogo, dividiéndolo en fragmentos. Sin embargo, las canciones infantiles no solo tienen las ventajas mencionadas anteriormente. Un aspecto importante que las ha acompañado desde el principio es el hecho de que se trata de un texto auténtico de la lengua, adquirido en las primeras

³ Escribimos más sobre este tema con la coautora del libro de texto para estudiantes polacos, Lucía Rodríguez Caeiro, en el artículo *En armonía con el destinatario. A gaita galega – manual de gallego para estudiantes polacos* publicado en la revista *Studia Iberytyczne XII, Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*, 331–341.

⁴ Durante las clases de lengua gallega los alumnos aprenden el estándar oficial de la lengua gallega, aprobado el 12 de julio de 2003 por la Real Academia Galega.

etapas de la vida por los niños gallegos (lo mejor es presentarlo en clases en esta versión). Esto construye la imagen de la lengua, que desde el principio debe ser percibida como viva, auténtica, presente en todos los espacios y en todas las etapas de la vida social.

Una función similar en la enseñanza de la lengua gallega la desempeñan canciones folclóricas conocidas y populares que se utilizan durante las clases; son canciones presentes en el imaginario de todos los gallegos, como por ejemplo *A saia de Carolina*, *A Rianxeira*, *Muiñeira de Seaia*, *Túa nai é meiga*, *Negra sombra* o también canciones de carácter ocasional, como el villancico. Su valor no reside solo en el texto y el contexto cultural, sino sobre todo en la música folclórica, debiendo elegirse actuaciones en las que aparezcan los instrumentos propios del folclore gallego: gaita, pandeireta y cante de mujeres, conocidas como *cantareiras*, *pandereteiras*. Está claro, sin embargo, que el folclore puro, entendido como un elemento importante de identidad, no puede ser el único género musical presentado durante las clases, porque la naturaleza arcaica de esta música puede no adaptarse a los gustos musicales de los alumnos y, si se usa en exceso, será aburrido. En tal situación, la llamada “música del mundo” funcionará mejor, ya que, aunque se refiera al presente, transforma los motivos antiguos con arreglos más nuevos, más frescos y más actuales. Estas canciones suelen tratar temas que son importantes para la comunidad y son, al mismo tiempo, actuales, y pueden utilizarse como fuente de material léxico y como incentivo para debates interesantes. A continuación presentaré dos canciones que incluyo en mis clases de gallego: *Para cantar coma min* interpretada por Sés y *Matriarcas* interpretada por Guadi Galego.

Para cantar coma min, escrito por María Xosé Silvar, cantante folclórica conocida como Sés, que utiliza en su obra elementos de blues, rock and roll y ritmos latinoamericanos, combina textos folclóricos clásicos (incluida la frase *Para cantar coma min para cantar como eu canto* del refrán) y música blues interpretada con guitarra acústica:

Para cantar coma min,
para cantar como eu canto.
Para cantar coma min,
para cantar como eu canto.

Ese cantar que botaches,
dime quen cho aprendiu.
Ese cantar que botaches,
dime quen cho aprendiu.

Aprendiumo miña avoa,
nai da nai que me pariu.

Para cantar coma min,
para cantar como eu canto.
Para cantar coma min,
para cantar como eu canto.

Levo unha pena moi fonda
cravada dentro da alma.
Levo unha pena moi fonda
cravada dentro da alma.
Habíame de bicar,
que con iso me pasaba.

Para cantar coma min...

Esta miña compañeira
cos ollos que ten na cara,
esta miña compañeira
cos ollos que ten na cara
non hai rapaza nin mozo
que non queira namorala.

Para cantar coma min...

Busco gracia, busco gracia,
busco gracia e mais donaire.
Busco gracia, busco gracia,
busco gracia e mais donaire.
Fun á ruada a por ela
e non andaba no baile.

Para cantar coma min...

Para cantar coma min,
para cantar como eu canto,
para cantar coma min,
para cantar como eu canto,
hai que ter o sentimento
do pobo que está bailando.

Para cantar coma min...

Lo que destaca en esta canción es su valor repetitivo dentro del estribillo y los propios versos. El estribillo refuerza las reglas para el uso de las conjunciones *como* y *coma* en comparaciones. Lo importante aquí también es el contenido en sí, que se refiere al fortalecimiento de la comunidad a través del canto, que se preserva en Galicia en el proceso de transmisión social de las mujeres de generación en generación. La canción de Sés en cuestión es un ejemplo revelador de cómo esta música de raíces procesa motivos folclóricos auténticos. Esto tiene una larga tradición en la cultura gallega. El icónico tomo de poesía *Cantares Gallegos* (publicado en 1863) escrito por la madre/fundadora de la regeneración de la literatura gallega, la poeta romántica Rosalía de Castro, tiene precisamente esa estructura; los poemas del volumen se construyen alrededor de una auténtica estrofa popular, que a lo largo del poema desarrollan creativamente. Al hablar de la canción, y durante su traducción, también se pueden introducir estas cuestiones culturales.

Un texto musical completamente diferente es la balada pop *Matriarcas*, escrita por Guadalupe Cribeiro Galego, conocida en España como Guadi Galego. La balada, en un texto breve pero elocuente, habla del importante papel de las madres en la sociedad gallega y está dedicada a ellas con motivo del Día de la Madre:

Comenzan as historias con homes encumados
rematan sempre todas con mulleres que os salvaron
da morte do intelecto, de insectos que os picaron,
de turbias lendas vellas que non queren nen lembrar.

E nós pouquiño a pouco, imonos situando
construíndo barricadas, no país dos alalás.
Nós en corpo e alma, nós mercando calma,
nós cousa por cousa sen podernos despistar.

Nós aleitadoras, nós conquistadoras,
brillantes activistas da vida cotiá.
e nós que resistimos a séculos de forza,
e nós as matriarcas do país dun tal Breogán.

El texto de la canción *Matriarcas* no es un simple texto, es un poema en el que hay variados recursos estilísticos como ejemplos de metonimia arraigada en la historia y la cultura (*país dun tal Breogán*, *país dos alalás*), diferentes elipsis respecto a las mujeres, que siempre han desempeñado el papel de heroínas cotidianas en la historia de Galicia. Incluso encontramos

aquí una expresión no normativa, ausente en los diccionarios (*homes encumados*). Mucho material para la actividad oral, pero también para un comentario sociolingüístico sobre cómo las lenguas vivas en contacto superan incontrolablemente los límites de la norma lingüística. El tiempo dedicado a llegar juntos al corazón de las metáforas y descifrar el código poético nunca es en vano. Las expresiones no estándar y las imágenes lingüísticas penetran en nuestra memoria de forma mucho más permanente que los patrones. Acquaroni describe el efecto de la poesía en el lector de la siguiente manera:

La condensación expresiva –resultado de la brevedad, unidad y compacidad del poema–, por ejemplo, puede concretarse didácticamente en un tipo de ejercicio de expansión (oral o escrito), en el que el aprendiz, partiendo de un reducido aducto (*input*), es capaz de generar un amplio y variado educto (*output*) al tener que extender y desplegar el poema y sus diferentes sentidos para poder hablar sobre él y compartirlo con otros. (Acquaroni 2006: 57)

Los poemas de poetas contemporáneos son también, por supuesto, un excelente ejercicio en las clases de lengua gallega. Sin embargo, conviene recordar que los textos deben ser “breves, concisos y compactos” (Acquaroni 2006: 57), de modo que tanto el significado general como los significados específicos sean relativamente rápidamente accesibles para un lector no cualificado, como por ejemplo un estudiante de idiomas en la universidad (nivel A1). Un autor constantemente presente en mis clases es el escritor y poeta contemporáneo Fran Alonso. Particularmente valiosos a este respecto me parecen los poemas del extraordinario volumen infantil *Ciudades* de 1997. Tienen el valor figurativo fácilmente perceptible y un carácter muy íntimo y emotivo. Manteniendo la sencillez de expresión, no pierden el poder de la metáfora, que constituye su máximo valor literario. Los poemas de Fran Alonso abordan el tema de la ciudad, entendida como un organismo cambiante y dinámico, una ciudad que, como asegura el propio autor al lector: “ten corazón coma ti, que tamén es unha cidade e podes ser feliz sentindo o latexar da vida toda que levas dentro urbanamente” (Alonso 1997: 5). Para el poeta gallego la poesía tiene posibilidades especiales, la poesía son “versos libres como cancións, que atesouran a capacidade de comunicar sen estridencias nin paternalismos” (Alonso 1997: 7). Trabajar con este tipo de textos durante las clases puede ser un ejercicio adicional dirigido a activar asociaciones, desarrollar vocabulario o, en general, despertar la creatividad lingüística. El poder poético de estos

textos siempre provoca una reacción positiva de los estudiantes que intentan comprender las metáforas extremadamente visuales que describen la ciudad, y en la siguiente etapa emprenden voluntariamente la tarea (trabajando con un diccionario) de crear nuevas metáforas de las ciudades que conocen.

Entre tódalas cidades prefiro
as que dormen sobre o mar
ou aquelas que se erguen na area
do deserto.

As primeiras están habitadas
por sardiñas de prata,
e as segundas por
dátiles de luz.

(Alonso [1997] 2005: 53)

Cando choro, fágoo sempre sobre os mapas,
para que chova sobre as cidades preferidas.
As cidades dos mapas, aquelas que se poden percorrer
co perfil perdido da mirada,

e viaxar dunha a outra nun segundo,
abarcalas todas, ou vivir en todas e en ningunha.

Son as cidades dos mapas, as urbes sobre as que sempre choro cando estou
desconsolado.

(Alonso [1997] 2005: 49)

Finalmente, también vale la pena mencionar los textos que son completamente ausentes en la enseñanza de idiomas, o que aparecen en mucha menor medida. Son los textos considerados no nativos que, sin embargo, pueden ser de gran importancia en el contexto de la enseñanza de una lengua periférica. Me refiero aquí a la traducción poética y a la poesía polaca traducida al gallego. Es todavía una colección pequeña, o más bien de un solo autor, la que utilizo con avidez en mis clases. Esta es una antología de poesía de la Premio Nobel polaca Wisława Szymborska. Leer poesía nativa traducida durante las clases tiene la ventaja de que los estudiantes suelen conocer estos poemas previamente, los aprecian y los entienden bien. Su nueva forma, en el idioma que están aprendiendo, se convierte en un desafío interesante que los invita a una lectura creativa y comparativa. Uno de los textos que cumple a la perfección su papel es el poema *Możliwości* traducido como *Posibilidades* por Lucía Rodríguez Caeiro (2011):

Prefiro o cine.
 Prefiro os gatos.
 Prefiro os carballos na beira do Warta.
 Prefiro Dickens a Dostoievski.
 Prefiro que me guste a xente
 que amar a humanidade.
 Prefiro ter fío e agulla ao alcance da man.
 Prefiro a cor verde.
 Prefiro non afirmar
 que a razón e culpable de todo.
 Prefiro as excepcións.
 Prefiro saír antes.
 Prefiro falar cos médicos sobre outra cousa.
 Prefiro as vellas ilustración a raías.
 Prefiro o ridículo de escribir poemas
 ao ridículo de non escribilos.
 [...]

(Szyborska 2011: 217)

Cito aquí solo un fragmento de este poema bastante extenso, organizado íntegramente en forma de oraciones que expresan preferencias de diversas maneras utilizando el verbo irregular preferir. El poema es en realidad una especie de credo íntimo que revela las áreas más sensibles de las creencias personales. Estos manifiestos alientan a uno a autodefinirse en una lengua extranjera, a consultar diccionarios e introducir un vocabulario amplio. Además, el hecho de encontrar poesía del más alto rango, traducida a un idioma minorizado y publicada en él, suele ser muy satisfactorio y eleva el rango del texto en cuestión y, de hecho, de ambas lenguas. El valor afectivo actúa aquí animando a los alumnos para que escriban sus propios poemas y se autodefinan.

A modo de conclusión

Nadie duda de que el gallego hoy es un idioma como cualquier otro idioma románico. Al mismo modo, parece obvio que a la hora de enseñarlo y preparar materiales para las siguientes generaciones de estudiantes, conviene confiar en estrategias desarrolladas por la glotodidáctica en el área de la enseñanza de lenguas afines (lenguas románicas por su estructura), lenguas en contacto como el español, el portugués (por la interpenetración de sus normas), lenguas cooficiales (catalán, debido a su especial estatus dentro de las lenguas románicas). Sin embargo, no debemos olvidar que, como sostiene el enfoque cognitivista, el lenguaje es el que codifica una

forma original de entender el mundo que sigue siendo exclusiva para cada lengua. Y la literatura es el género textual en el que cristaliza la simbiosis más armoniosa y significativa entre las bases culturales de la lengua y sus estructuras discursivas, como señala Marta Sanz Pastor (2006) asegurando también que:

Diseñar actividades que presenten texto y contexto como realidades indisolubles y que ayuden al estudiante a utilizar el conocimiento cultural como estrategia de interpretación textual y, simétricamente, la lectura de los textos como fuente de información cultural representa toda una aventura para el docente de lenguas extranjeras que quiera trabajar con los textos literarios y extrapolar los resultados de ese tramo de la secuencia de enseñanza-aprendizaje a la construcción de la competencia lectora de todo tipo de textos (Sanz Pastor 2006: 9–10).

Mi particular experiencia en la enseñanza de la lengua gallega en un entorno académico asegura que motivar a los estudiantes a iniciar y continuar aprendiendo una lengua periférica es mucho más efectivo a través de la cultura codificada en la lengua, cuyas manifestaciones más llamativas son la poesía y el canto.

Bibliografía

- Acquaroni Muñoz, R. (1997a). La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática). *Frecuencia-L* 4, 17–20.
- Acquaroni Muñoz, R. (1997b). La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de ELE. *Cuadernos Cervantes* 12, 42–44.
- Acquaroni Muñoz, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. In: *Carabela* 59, 49–57.
- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE–L2*. Salamanca: Español Santillana.
- Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid; <http://eprints.ucm.es/8598/> [2 VII 2024].
- Alonso, F. (1997). *Ciudades*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Boroń, A. (2021). Polityka językowa i tożsamość kulturowa mniejszości. *Studia Edukacyjne* 60, 7–30. DOI: 10.14746/se.2021.60.1.
- Díaz Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza – aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum* 24, 203–214. DOI: 10.30827/Digibug.53871.

- Filipowicz–Rudek, M.; Rodríguez Caeiro, L. (2011). *A gaita galega. Galicyjskie dudy. Kurs języka galicyjskiego dla początkujących*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Filipowicz–Rudek, M.; Rodríguez Caeiro, L. (2013). En armonía con el destinatario. A gaita galega – manual de gallego para estudiantes polacos. *Studia Iberystyczne XII, Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*, 331–341. DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.18.
- FundéuRAE (Fundación de Español Urgente Real Academia Española) (2011). *Lenguas minoritarias y lenguas minorizadas*; <https://www.fundeu.es/recomendacion/lenguas-minoritarias-y-lenguas-minorizadas-52/> [26 VI 2024].
- González González, M. (2006). O ensino do galego como lingua estranxeira. In: Martínez, J. M. (coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006–2007*, 389–397; https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cooficiales_02.pdf [2 VII 2024].
- Griffie, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.
- Instituto Galego de Estatística. Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego. Resumo de resultados de 27/09/2019; https://www.ige.gal/estatico/html/gl/OperacionsEstruturais/Resumo_resultados_EEF_Galego.html [1 VII 2024].
- Malheiro Gutiérrez, X. M. (2022). Lengua, política lingüística y patrimonio cultural y educativo en Galicia. *Cabás* 27, 95–136. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.89.92.006>.
- Monteagudo, H. (2017). Lingua e sociedade en Galicia. *LaborHistórico*, 3.1. <https://revistas.ufri.br/index.php/lh/article/view/17105> [26 VI 2024].
- Murphey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: OUP.
- Pardo Vuelta, M. (2015). Panorámica sociolingüística de la lengua gallega (s. XX–XXI). *Confluenze* 7 (2), 61–70. DOI: 10.6092/issn.2036-0967/5939.
- Santamaría, R. (2000). El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia–L*, 15. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf> [2 VII 2024].
- Santos, J. (1997). Música, maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. *Carabela*, 41. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/41/41_129.pdf [28 VI 2024].
- Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf [28 VI 2024].
- Szymborska, W. (2011). *Versos escollidos*. trad. Lucía Rodríguez Caeiro. Santiago de Compostela: Positivas.
- Torras–Vila, B. (2021). Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1). <https://10.5565/rev/clil.60> [26 VI 2024].

***Para cantar coma min* – poetry and song in teaching minority languages: a Galician case**

Summary

Teaching peripheral languages is not significantly different than teaching languages spoken by larger human communities, however, some fundamental aspects play an important role in the process of effective language acquisition. In the case of small languages struggling with a gradual decline in users, i.e. struggling for survival, the key seems to be fostering the motivation to start and continue learning. Language cannot, and should not, be learned only as means of communication, but taking into account its cultural identity, distinctive character in the context of languages and cultures in contact, and the legitimacy of any effort to protect the language and culture. The latter efforts also include dissemination of information and knowledge beyond the given territorial area. The author of the article bases on more than twenty years of experience in teaching Galician within the academia to present interesting applications of poetry and song in the teaching of this language, which offer an effective response to the abovementioned challenges related to the acquisition of Galician.

Maria Filipowicz–Rudek – a Krakow-based Iberianist, scholar of literature and translation, and an assistant professor in the Department of Spanish Philology at the Institute of Romance Philology at the Jagiellonian University. She was a co-editor of the first several issues of the translation studies annual *Między oryginałem a przekładem* (“Between the Original and the Translation”). For over twenty years, she has been engaged in the culture and literature of Galicia, heading the Centro de Estudos Galegos at the Jagiellonian University. She published *Almanach Galicyjski* (2003, 2007), a periodical entirely dedicated to the culture and literature of Galicia, as well as the volume *Policromía* (2007), which focuses on minority languages and cultures of the Iberian Peninsula in Polish studies. Together with Lucia Caeiro, she authored the Galician language text book for Poles, *A gaita galega* (“The Galician Bagpipe”, 2013). She is a co-founder of the 2 Galicje Foundation in Krakow, which promotes cultural dialogue, including in Polish-Spanish contexts. A translator and popularizer of Spanish and Galician literature, she has worked on poetry and prose by authors such as José Hierro, Claudio Rodríguez, Rosalía de Castro, Álvaro Cunqueiro, Rafael Dieste, Suso de Toro, and Manuel Rivas.

e-mail: maria.filipowicz-rudek@uj.edu.pl

