

ESTUDIO

El Cancionero Infantil

Su aprovechamiento didáctico

Pedro C. Cerrillo*

El potencial educativo de los materiales folclóricos es muy grande, y la programación de actividades escolares basadas en el Cancionero Infantil ofrece una serie de posibilidades didácticas interesantes, tanto en el ámbito social como en el de lo literario, que se exponen en este artículo. Cada vez más, los libros de texto incluyen cantinelas y retahílas del

Cancionero, un repertorio de fresquísima poesía lírica popular, con la que se pueden practicar y fomentar entre los alumnos, las destrezas expresivas orales —recitado, entonación, memorización, etc.—.



JOSÉ MORENO VILLA, LO QUE SABÍA MI LORO, ALFAGUARA, 1977.



El potencial educativo de los materiales folclóricos es muy grande, no sólo en lo que pueda tener de aprendizaje activo (recogida mediante trabajo de campo), sino también en sus relaciones con el contexto, pues permitirán a los alumnos interesarse por las costumbres, fiestas, tradiciones o creencias de su entorno más cercano. Hace ya unos años, Rodríguez Almodóvar se refirió a ello, al hilo de las investigaciones que hacía sobre los mitos populares: «Empecé a meditar sobre las posibilidades pedagógicas de un tema como éste, a primera vista bien dotado para la experimentación en el aula: fácil conexión del centro con el entorno (el alumno sería motivado para la recogida en su medio familiar), práctica de transcripción y preparación de textos (de orales a escritos), conocimiento de modos de vida lejanos ya a nuestros hijos; vocabulario, expresiones, instrumentos, costumbres, etc. Y todo ello servido “en su propia salsa”, es decir, sin elementos distanciadores».¹

La programación de actividades escolares con el folclore infantil ofrece posibilidades didácticas interesantes, tanto en el ámbito de lo social como en el de lo literario. En el primero de ellos, y sólo en lo referido a la recuperación de materiales literarios de tradición oral, el folclore infantil puede aportar a los niños conocimientos sobre creaciones que estaban vivas en generaciones anteriores, mediante las que pueden comprender aspectos de la vida cotidiana pasada y elementos que pertenecen a su identidad como pueblo, como región o como miembros de una comunidad idiomática.

La escuela, además de cumplir con sus funciones pedagógicas, debería ser también un lugar privilegiado de socialización de los niños, aunque, para que eso sea así, las instituciones y la sociedad tienen la obligación de proporcionarle los instrumentos necesarios para el buen logro de esa función. La escuela es el lugar donde los individuos se acercan, por primera vez, a la construcción de una identidad social, que, sin duda, supera la identidad familiar con la que sí acceden al medio escolar. Y eso es así, porque en la escuela coinciden, hoy más que nunca,

diversas culturas familiares que aportan, entre otros elementos, su propio folclore infantil; en la escuela, los niños viven esa confluencia de culturas, al tiempo que se enfrentan con la «cultura escolar», constituida, entre otros elementos, por los saberes que las instituciones escolares han considerado que son los más apropiados en cada momento y para cada edad.²

Pues bien, en su conjunto, la lírica popular de tradición infantil (me referiré a ella también como cancionero infantil) es portadora de unos valores lingüístico-literarios, cuya práctica es muy útil en el periodo escolar: las rimas, las aliteraciones, los juegos de palabras, el reiterado uso del diminutivo, las elementales metáforas, la sencillez de las construcciones gramaticales, las continuas repeticiones, incluso las difi-

cultades ortológicas de géneros como el trabalenguas —sobre todo una vez que los chicos son capaces de superarlas— les producen una gran satisfacción, porque el sentido lúdico de que son portadores ejerce en ellos una especie de fascinación natural, aun cuando —en ocasiones— no entiendan nada de su significado, a veces porque no es un significado lógico, sino un sinsentido, incluso un puro disparate.

La eficacia del lenguaje no esperable

En la lírica popular de tradición infantil están presentes una serie de elementos literarios que, estructural y formalmente, la caracterizan e identifican sobradamente, al tiempo que ofrece



JOSÉ MORENO VILLA, LO QUE SABÍA MI LORO, ALFAGUARA, 1977.

unos contenidos que también aportan puntos de particularización que, aunque menos trascendentes que los primeros, no deben ser desdeñados. Veamos algunos de esos contenidos:

— Fórmulas expresivas que se recitan ritualmente en respuesta festiva o burlesca a una determinada situación. Por ejemplo, quien acaba de ocupar una silla vacía, dice:

«Quien fue a Sevilla
perdió su silla.
Quien fue a Morón
perdió su sillón.»

La incalculable riqueza de la Lirica Popular Infantil hace posible que quien acaba de ser objeto de burla por la situación que hemos descrito, tenga a su disposición otra retahíla con la que responder:

«Quien fue a Sevilla
perdió su silla.
Quien fue y volvió,
la recobró.»

— Canciones que acompañan a complejas escenificaciones, de ritmo muy vivo, y que se enmarcarían en una tradición más general de la poesía popular española, de gran riqueza en determinados momentos de nuestra historia literaria: la Edad de Oro, sobre todo.

«Que salga, que salga,
que la quiero ver bailar,
saltar y jugar,
andar por los aires
y moverse con mucho donaire.
Déjenla sola, solita y sola,
busque compañía, busque compañía,
que la quiero ver bailar...»

— Verdaderos «sinsentidos», expresiones con contenidos absurdos que sirven para echar suertes antes del inicio de un juego, o que acompañan juegos concretos, identificándolos. Por ejemplo, para sortear a «cara o cruz»:

«Esta ballesta,
camino me cuesta,
la pura verdad,
que dice mi madre
que en ésta,
o que en ésta,
que en ésta estará.»

El mismo contenido ilógico y absurdo encierran muchas cantinelas que se en-



tonan en juegos determinados, como ésta que se emplea para llamar la atención del que se «queda» en el «pillao»:

«Aquí te espero
comiendo un huevo,
patatas fritas
y un caramelo.»

En su conjunto, es la demostración de la eficacia del lenguaje no esperable, por

inusual; la ruptura, en otras ocasiones, de la expresión lingüística ortodoxa, el juego de las palabras, a fin de cuentas; algo que, por otro lado, forma parte de la literatura en su conjunto, con más o menos incidencia según la época de que se trate. ¿Quién no asociaría algunas de estas ingenuas imágenes del Cancionero Infantil con algunas de las más complejas metáforas surrealistas, por poner só-

lo un ejemplo? Esa ruptura del lenguaje esperable la podemos encontrar igual en una retahíla para echar suertes: ³

«Un, don, din,
palillo va,
calzoncillos chiribí,
plato de gambas,
caramba,
ha de porvenir,
chiribí,
bom-bo-nes
pa-ra ti.»

Que en algunos poemas vanguardistas, como en este «Té de las cinco», de Alberti:

«Pase usted primero,
beso a usted la mano,
de ningún modo,
de ninguna manera.
Comtesse:
Votre coeur es un pájaro,
un tierno pajarito prisionero en la jaula del pecho,
que suspira de amor por un dulce bigote apasionado,
porque j'aime,
tu aimes,
il aime,
si olvidasteis que el mar es como un fondo neutro para el flirt,
si no fuera incorrecto hablaros de la orificada tortilla
y comparar vuestro traje color de vino con un rubí derretido.
Encantado,
encantada,
todos estamos encantados,
gracias,
de nada [...]».⁴

Y es que como dice Octavio Paz: «El poema es inexplicable, no ininteligible. Poema es lenguaje rítmico, no lenguaje rimado. No es poeta aquel que no haya sentido la tentación de destruir el lenguaje o de crear otro, aquel que no haya experimentado la fascinación de la no-significación y la no menos aterradora de la significación indecible».⁵

Pero son, sin duda, los elementos estructurales y formales los que destacan por encima de los que acabamos de comentar: estribillos, repeticiones de todo tipo, estructuras encadenadas, brevedad de las composiciones, variedad métrica, riqueza de versificación, sencillez sintáctica y elementales procedimientos retóricos. Todo ello contribuye a que destaque, esencialmente, lo sensorial, lo emotivo, lo festivo, porque los contenidos, como decíamos, suelen estar en

función del mismo juego al que, inevitablemente, acompañan.

El uso del Cancionero Infantil en la escuela contribuirá, con toda certeza, al desarrollo creativo de las destrezas expresivas de los niños, a superar sus dificultades ortológicas, a fomentar sus habilidades poéticas y a crear sólidos hábitos lectores. Por otro lado, el Cancionero Infantil es un maravilloso antídoto contra los abusos de la enseñanza de las teorías gramaticales: podríamos comprender las oraciones afirmativas y negativas con una canción de cuna; o practicar los juegos de palabras con una adivinanza; o buscar el sujeto y el verbo de una oración simple en una canción escenificada; o acceder a los secretos de la composición y derivación de palabras con un trabalenguas. Incluso dispondremos de diversos componentes dramáticos (contenidos en juegos mímicos y en canciones escenificadas) que pueden ser muy útiles cuando se quiera trabajar la dramatización.

Una propuesta de trabajo sobre los valores educativos del cancionero infantil podría contemplar aspectos lingüísticos (desarrollo de habilidades lingüísticas comprensivas y expresivas, valor de las expresiones sin sentido), literarios (capacidad creativa del lenguaje infantil, connotación, valores semánticos, metáforas básicas, juegos de palabras), psicológicos (desarrollo de facultades como memoria o representación gestual; y desarrollo de actitudes, como la crítica), culturales (relación directa con su entorno, valores), o, por qué no, lúdicos. To-



JOSÉ MORENO VILLA, LO QUE SABÍA MI LORO, ALFAGUARA, 1977.



do ello como paso previo a la literatura escrita, a la literatura de autor.

¿Hay alguna manera mejor de iniciar a los muchachos en los secretos del lenguaje, también del lenguaje artístico, que extrayendo de las cantinelas que ya conocen los elementos que son objeto de cada práctica? Enumeraciones, personificaciones, comparaciones, estructuras binarias, juegos de palabras, sencillas antítesis, metáforas de fácil comprensión, modelos oracionales de distinto tipo, onomatopeyas, etc., etc.; el Cancionero Infantil es portador de un amplio abanico de recursos con los que se pueden ilustrar muchas lecciones de Lenguaje. Además, el docente no debería olvidar que para el niño, quizá más para el niño pequeño, la palabra oída es algo fascinante: el tono, la afectividad de la voz, la emoción que puede transmitir el emisor y la ternura que contienen muchos mensajes despiertan en él, gracias a

sus ilimitadas posibilidades imaginativas, toda una serie de sensaciones que vive muy intensamente, y que los adultos, por tenerlas más lejanas, a veces olvidamos que existen.

El Cancionero Popular Infantil en los libros escolares

Por desgracia, es frecuente ver cómo se malinterpreta lo que es y lo que debe ser la poesía para niños, que no tiene por qué ser «facilona», ni «populachera», ni «blanda», ni «infantiloide»; el paso del tiempo es implacable con quienes apostaron por esa pseudopoesía, porque han sido los propios niños quienes, con el transcurrir de los años, han perpetuado una determinada composición literaria, creada o no creada expresamente para ellos, sin tener en cuenta el interés que hayan demostrado los adultos por ella.⁶

Pongamos un ejemplo: ¿quién, de entre los que fuimos niños en la década de los 50, le ha enseñado a sus hijos o a sus alumnos la geografía de España de la misma manera que nos la enseñaron a nosotros? Quisiera creer que casi nadie ha cometido la aberración de volver a recitar los torpes versos contenidos en la *Geografía rimada de España*, de Ricardo Muñoz Uestibidea (Madrid, 1950): «El Miño nace en Fuentemiña,/ desemboca en la frontera,/ entre La Guardia, de España,/ y Camiña, portuguesa;/ recorriendo estas provincias:/ Lugo, Orense y Pontevedra [...]».

Los libros escolares de los años 40 y 50, que fueron años en que las composiciones del Cancionero Infantil estaban muy vivas en los juegos de los niños y niñas de entonces, no solían recogerlas sino para instrumentalizar lo que era puro juego. En el caso de los libros escolares de lectura, predominaban los textos



del propio autor del libro, compuestos expresamente para la ocasión y, casi siempre, con fines moralizantes; junto a ellos, en ocasiones se incluían poemas de otros autores o, más aisladamente, algunas canciones populares infantiles: «La viudita del conde Laurel» y «Arroyo claro» (en *Letras. Primer libro de lectura corriente* —Barcelona: Salvatella, 1939—, de Adolfo Maíllo); «Al pasar la barca» o «Estaba el señor don Gato» (en *Umbral. Primeras lecturas infantiles*, de Sánchez Rodrigo, 1950); «Ya se murió el burro», «Ya se van los pastores» y «Tres hojitas...» (en *Palabras y pensamientos. El libro del primer grado de lenguaje* —Madrid: Escuela Española, 1951—, de Agustín Serrano de Haro.); «Que llueva, que llueva», «Tengo tres ovejas» o «Las tres cautivas» (en *Nosotros. Primer libro de lectura corriente* —Plasencia: Sánchez Rodrigo, 1956—, de Quiliano Blanco).

Algo similar sucedía en antologías de poemas y colecciones específicas, en las que, aisladamente, se incluía alguna canción popular infantil, que era como una isla en medio de diálogos instructivos y moralizantes y poemas de dudoso gusto; como ejemplo de ello citaré *Juegos y cosas de niños* (Madrid: Instituto San José de Calasanz, 1944) y *Cordialidades. Antología lírica escolar* (Barcelona: Salvatella, 1940), de Antonio Fernández.

También es cierto que en este caso hay excepciones que vale la pena reseñar. Destacaré tres anteriores al inicio de la Guerra Civil y dos posteriores a su conclusión. En el primero de los casos: *Lo que cantan los niños* (Valencia: Prometeo, 1914),⁷ de Fernando Llorca, que lleva por subtítulo «Canciones de cuna, de corro, coplillas, adivinanzas, relaciones, juegos y otras cosas infantiles anotadas y recopiladas por el autor». Es un libro que, como afirma Llorca en el prólogo, tiene una im-

portante deuda con los *Cantos populares españoles*, de Francisco Rodríguez Marín y con *Días geniales o lúdricos*, de Rodrigo Caro. El autor lo estructura en once apartados, que podrían haber sido alguno menos, ya que es difícil encontrar diferencias apreciables entre algunos de ellos, como los que encabeza con los epígrafes «Canciones de corro» y «Juegos de corro»; no obstante, el conjunto de composiciones que ofrece es muy variado: juegos mímicos, nanas, suertes, canciones escenificadas, trabalenguas, oraciones y adivinanzas, entre otras.

Canciones infantiles (Barcelona: Ramón Sopena, 1917), una colección en la que sólo se incluyen canciones populares infantiles: «Me casó mi madre», «El señor don Gato», «La viudita del conde Laurel», «Tres hojitas tiene, madre», etc.

Y como tercer buen ejemplo, el libro de dos miembros de las Misiones Pedagógicas, el inspector de enseñanza José

L. Sánchez Trincado y el maestro R. Olivares Figueroa, *Poesía infantil recitable* (Madrid: Aguilar, 1935),⁸ una antología muy bien estructurada que ofrece, sobre todo, poemas de autor, muy bien seleccionados: desde Gil Vicente a Lorca o Alberti, pasando por Lope de Vega, Góngora, Tirso de Molina, Unamuno, Salvador Rueda, Antonio Machado, Pérez de Ayala, Pedro Salinas o Jorge Guillén, entre otros, pero acompañados por textos poéticos populares: romances anónimos, adivinanzas o canciones escenificadas.

En cuanto a colecciones posteriores a 1939, quisiera destacar estas dos: *Lo que sabía mi loro*,⁹ de José Moreno Villa, que ofrece adivinanzas, canciones escenificadas, aleluyas, juegos mímicos, romances y trabalenguas, junto a algunos cuentos y fábulas, salpicado todo ello con algún «verso famoso» —dice el autor—, del que no suele decir su

creador; por ejemplo, incluye unos versos del conocido poema de Bécquer que empieza con «Volverán las oscuras golondrinas...».

Y el *Cancionero escolar español. Colección de cantos tradicionales. Grado I* (Madrid/Barcelona: CSIC, Instituto Español de Musicología e Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, 1954), selección de Juan Tomás y José Romeu. Un cancionero muy variado e interesante, que incluye un apartado dedicado expresamente a los «Corros y juegos» infantiles.

La legislación escolar actual¹⁰ se refiere a las posibilidades educativas de los textos folclóricos, indicando que, por medio de la función estética que es implícita al mensaje que comunican y debido a los condicionantes sociales y culturales que influyen y se reflejan en ellos, ofrecen la posibilidad de ampliar

la visión del mundo, de desarrollar el sentido del análisis y de la crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua. Sin embargo, esto no se corresponde ni con el desarrollo práctico de los propios objetivos oficiales, ni con su aplicación concreta en el aula, ya que sigue habiendo una excesiva preocupación por la teoría gramatical y por la norma lingüística estructural, en detrimento casi siempre de la creatividad, del placer de leer y escribir y del simple goce de la magia de la palabra poética.

No es necesario insistir en la contribución de la palabra oral en el despertar de la imaginación del niño. A menudo la hemos mantenido desterrada, y hemos hecho caer el peso de nuestra actividad escolar en el texto escrito, en el libro impreso, sin tener en cuenta que no se llega al lenguaje escrito si no es por los ca-



¡Se buscan autores!

Si has publicado algún libro desde 1990 como autor único o en colaboración, puedes tener en CEDRO derechos pendientes de cobro.

Infórmate

Tel. 91 308 09 64
autores@cedro.org
www.cedro.org

CEDRO

CENTRO ESPAÑOL DE DERECHOS REPROGRÁFICOS

La voz de la memoria. (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)

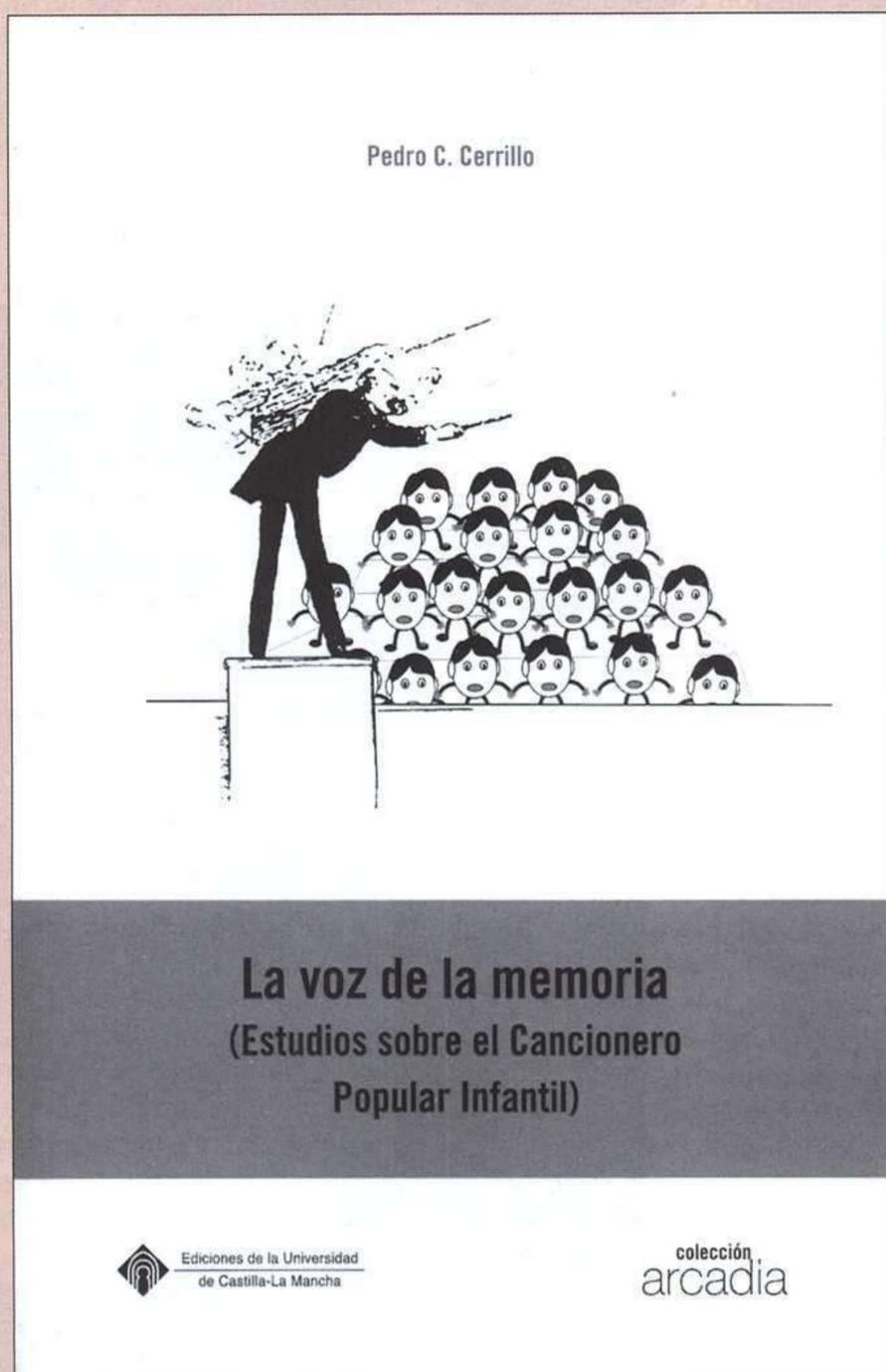
Pedro C. Cerrillo.

Colección Arcadia, 14. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.

190 págs. 15,00 €

ISBN -84-8427-417-9

Antonio Mendoza Fillola*



Este estudio, centrado en el ámbito de la literatura infantil, concreta los criterios, referentes y rasgos para establecer la caracterización necesaria para sistematizar las modalidades de obras que integran el Cancionero Infantil de otras producciones de la lírica popular, a partir de la idea central: «el Cancionero Infantil es una manifestación de Lírica Popular, de tradición infantil, cuyas composiciones, ejecutadas por los niños, permanecen vivas a través de las variantes, siendo patrimonio exclusivo —o al menos mayoritario— de ellos» (p. 37). Su autor, Pedro C. Cerrillo (catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Castilla-La Mancha y director del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil CEPLI), es muy buen conocedor de la temática de la LIJ relacionada con la tradición oral y el folclore —ha escrito un buen número de estudios sobre el tema, así como de recopilaciones de las distintas modalidades de este tipo de creaciones—. En esta obra, desarrolla un excelente trabajo de sistematización de las peculiaridades y rasgos de las obras que integran el Cancionero Popular Infantil. Desde el marco de una investigación previa (*La lírica popular Española de Tradición Infantil*), su trabajo es resultado de la continuidad de una de las líneas de investigación en las que trabaja. La sistematización que aquí se ofrece constituye una aportación que, sin duda, pasará a ser un referente para posteriores estudios sobre este género.

El interés del estudio y de sus aportaciones radica en la cuestión que, como señala el autor, en el Cancionero «confluyen dos caudales distintos de composiciones: el que forman las que vienen del pasado (y que se han conservado vivas con el paso de los años, con más o menos alteraciones y variantes) y aquellas que han ido apareciendo al hilo de los nuevos tiempos, añadiéndose a ese caudal colectivo, y de las que no siempre tenemos la certeza, a veces ni siquiera aproximada, de su origen» (p. 29).

El estudio se ha planteado como un

intento de valoración conceptual desde los referentes literarios y formativo-didácticos, de modo que el núcleo de la aportación lo constituye la clasificación /sistematización de los distintos tipos de composiciones que integran el Cancionero Infantil. Para ello, en primer lugar se apoya en referentes filológicos para el análisis y la caracterización de estas producciones y, se completa con las referencias de distintos estudios sobre LIJ.

El análisis está hecho con la máxima rigurosidad y pulcritud, de modo que el autor perfila y delimita con todo tipo de claves y precisiones, para presentar de modo sistemático la especificidad del Cancionero Popular Infantil «como modalidad de la lírica popular y tradicional que es patrimonio del mundo infantil y juvenil» (p. 12).

Los dos primeros capítulos (1. «Literatura oral y literatura escrita» y 2. «La infancia y la poesía lírica popular») se dedican a exponer los referentes teóricos en los que se enmarca esta modalidad de creaciones: el ámbito de la literatura de tradición oral, la poesía lírica popular, las conexiones con el folclore, el factor de la variabilidad de las producciones a causa de las creaciones-aportaciones individuales, la faceta de su desconocida autoría que permite su carácter colectivo y patrimonial y, por último, lo que supone el paso de la oralidad a la fijación escrita. Especial interés tiene la puntualización que presenta Cerrillo para establecer la especificidad del Cancionero Infantil, diferenciándolo de lo que se suele denominar *poesía lírica popular de tradición infantil* (en la que con frecuencia se han recogido, sin criterios rigurosos, obras que no son específicas del ámbito infantil). La clave, en algunos casos está en la «aceptación» e integración que los mismos niños han hecho de algunas de esas obras.

El capítulo 3, «Una propuesta de clasificación del Cancionero Popular Infantil», es el capítulo de engarce con los siguientes capítulos 4 y 5 («Tipos de composiciones» y «Lite-

ratura y tradición en el Cancionero Infantil») en los que analizan las facetas formales, temáticas y funcionales. En estos capítulos se perfilan y justifican cada uno de los bloques que ha constituido la clasificación: 1. Nanas o Canciones de cuna. 2. Juegos mímicos. 3. Canciones escenificadas. 4. Oraciones. 5. Suertes. 6. Burlas y trabalenguas. 7. Adivinanzas. Cada una de estas modalidades es presentada, caracterizada y perfilada en sus rasgos esenciales (formales y temáticos). El último capítulo se dedica a «El Cancionero Infantil en la escuela», y nos ofrece la perspectiva histórica durante el siglo XX de la presencia de estas creaciones en el entorno escolar y su proyección educativa para potenciar diversos aspectos de la educación literaria. Igualmente, se destaca el potencial educativo de estos materiales folclóricos. Además se sugieren actuaciones para la recopilación a través del «rescate» de canciones, poemas, juegos que los mayores puedan transmitir a los niños, como vía de acceso y conocimiento a una faceta de su entorno social y cultural.

La obra atiende a mantener el interés y a revalorizar el Cancionero Infantil, poniéndolo a salvo de la progresiva pérdida de esta memoria cultural, que en nuestros días queda reducida a la memoria de las generaciones de nuestros mayores. En suma es un trabajo necesario para completar un ámbito de la LIJ y para mostrar que aún es posible su revitalización, porque, como dice el autor «hasta nosotros ha llegado un caudal de materiales literarios folclóricos que está vivo [...] han sido los propios hombres quienes han contado o cantado esos materiales a otros, y otros a otros, manteniendo la esencia de su tradición: agregando, quitando o combinando detalles o elementos» (p. 149). Se trata, pues, de una obra que hay que situar en la línea de los estudios esenciales para conocer la LIJ.

*Antonio Mendoza Fillola es catedrático en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona.

minos del lenguaje hablado. Incluso los primeros contactos del niño con el lenguaje literario se han efectuado durante mucho tiempo a través de aquella antigua literatura: una canción de cuna, el relato de un cuento, el relato de una historia mágica, el canto de un romance.¹¹

De la oralidad a la escritura: ¿nuevas propuestas didácticas?

Cuenta Ana Pelegrín en su magnífico libro *La aventura de oír* (Madrid: Cincel, 1982) una anécdota muy significativa: la de una niña de Zamora a la que su profesora había exigido la memorización del romance del «Conde Olinos» que, en versión de Menéndez Pidal, venía en su libro de texto. Cuando se le requirió el recitado, al pie de la letra, la niña comenzó con «Madrugaba el Conde Olinos/mañanita de San Juan...», pero de pronto y entre vacilaciones, se apartó de la versión incluida en su libro y, con mayor seguridad y aplomo, continuó diciendo otra versión, diferente, que ella había escuchado con anterioridad de boca de su abuela. Efectivamente, a la niña le «sonaba» ese romance y enseguida lo asoció al que su abuela le había enseñado, que era el mismo, pero con algunas diferencias. El romance había vuelto así a su origen, al caudal oral de la lírica popular: la niña había descubierto y, al mismo tiempo, había permitido que todos descubrieran, también su profesora, el proceso de la tradicionalidad. La propia Ana Pelegrín afirma al respecto que: «En la escuela, el trasvase de lo escrito a la voz, de lo impreso a la memoria oral del grupo de niños, se configura como una peculiar fijación del texto».¹²

Pero los tiempos han cambiado y no podemos cerrar los ojos al cambio que se está produciendo en los mecanismos de transmisión y, por tanto, también de aprendizaje, de estas composiciones líricas populares. Una investigación que hicimos en mi universidad nos está aportando ya datos muy relevantes al respecto; el estudio de diversas composiciones recogidas a 168 informantes, niños que estudian 4º y 5º de Primaria, nos indica que el 21 por ciento aprendieron de sus profesores la canción que nos ofrecen. El dato se corrobora con las

referencias al lugar en que aprendieron la composición que nos han transmitido: sólo en el 52 por ciento de los casos el lugar está relacionado con la familia («casa», «pueblo de los abuelos» o «cuna»), mientras que en el 40 por ciento el lugar es el «colegio» (a veces, incluso, a través del libro de texto correspondiente). Es decir, que, en esos casos, se ha pasado de una transmisión natural de generación a generación a un aprendizaje escolar: en ocasiones, también, de la oralidad a la escritura.

Estos cambios en los mecanismos de transmisión y aprendizaje de estas composiciones nos deben llevar a una reflexión reposada que nos aporte nuevas propuestas didácticas. No sé si llegará el día en que esas cantinelas habrá que enseñarlas, literalmente, porque se hayan perdido de manera definitiva: hoy se están publicando ya libritos que tienen su base textual en una retahíla o en una cancioncilla infantil y que llegan, por tanto, al receptor infantil, por vía escrita, cuando su vida ha sido oral. Además, y por fortuna, los libros escolares de texto incluyen, cada vez más, cantilenas y retahílas del Cancionero Infantil, con el fin de que puedan ser leídas, recitadas o cantadas en clase.

En todas las composiciones que forman parte del variado Cancionero Infantil, los profesores de los primeros ni-

veles educativos encontrarán un repertorio clasificado de sencilla pero fresquísima poesía lírica popular, en muchos casos conocida con anterioridad por sus alumnos, con la que podrán practicar y fomentar sus destrezas expresivas orales (desde la lectura al diálogo, pasando por el recitado, la entonación o la memorización). Pero, además, con estas composiciones, los padres y las madres, los adultos en general, podrán recordar la magia de un lenguaje, la emoción de unos juegos y la música de unos versos que ellos aprendieron de boca de sus mayores. Con el uso de estas cantinelas, canciones y sonsonetes, todos podremos sentirnos partícipes de algo que pertenece a la colectividad, con la satisfacción de haber cumplido con la responsabilidad de continuar la cadena hablada que garantiza su pervivencia, aunque también su renovación, a través del tiempo.

«Todavía las personas de las generaciones intermedias recordamos o sabemos haber vivido nuestra infancia envueltos en literatura popular, desde las canciones de cuna, las de corro, las suertes, los trabalenguas, las adivinanzas, los romances, [...] Pero todo parece que ocurriera hace ya infinitos años.»¹³

Afirma Rodríguez Almodóvar, el autor de esta cita, que ése es el drama: que habiendo ocurrido hasta ayer mismo, no seamos capaces de «re-aprender» lo que

fue sin duda «uno de los modelos pedagógicos más sencillos y más eficaces que se han conocido». Hoy todavía seguimos siendo eslabones de una cadena de comunicación que está en peligro de desaparición. Como tales eslabones, hemos recibido un legado de nuestros antepasados que tiene su sustento en la voz ancestral de la memoria. Hasta nosotros ha llegado un caudal de materiales literarios folclóricos que está vivo, porque el hombre ha considerado, durante muchísimo tiempo, que merecía la pena que lo estuviera: han sido los propios hombres quienes han contado o cantado esos materiales a otros, y otros a otros, manteniendo la esencia de su tradición: agregando, quitando o cambiando detalles o elementos, debido a causas diversas: pérdidas de interés, cambios en las costumbres, peculiaridades geográficas o creencias muy arraigadas. ■

***Pedro C. Cerrillo** es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura y director del CEPLI (Universidad de Castilla La Mancha). Este trabajo es una síntesis del capítulo «El cancionero infantil en la escuela» del libro *La voz de la memoria*, del propio autor (Ediciones de la UCLM, 2005).

Notas

1. Rodríguez Almodóvar, A., «Para una pedagogía del cuento popular» en *Apuntes de Educación*, 17. Madrid: Anaya, 1985, p. 2.
2. Véase Silveyra, Carlos, *Canto rodado. La literatura oral de los chicos*. Buenos Aires: Santillana, 2001, p. 80.
3. Véase Cerrillo, Pedro C., *Cancionero Popular Infantil de Cuenca*, Cuenca: Diputación Provincial, 2001, p. 208.
4. Alberti, R., «Yo era un tonto y lo que he visto me ha hecho dos tontos (1929)» en *Poesía 1924-1967*, Madrid: Aguilar, 1978, p. 430.
5. Paz, Octavio, *Corriente alterna*, México, D. F., 1967, p. 74.
6. Véase Cerrillo, Pedro C., *¿Dónde está el niño que yo fui? Poemas para leer en la escuela*, Madrid: Akal, 2004, pp. 25 a 34.
7. Véase Edición facsimilar preparada por la hija del autor, Gloria Llorca Blasco Ibáñez, Valencia: Artes Gráficas Sandro, 1998.
8. Véase La edición facsimilar de Madrid: Compañía Literaria, 1994.
9. Véase la edición facsimilar de Madrid: Alfaguara, 1977.
10. Véase como ejemplo, *Diseño curricular base. ESO*, Madrid: MEC, 1989, pp. 374 y ss.
11. Janer Manila, G., *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene, 1990, p. 78.
12. Pelegrín, Ana, *La flor de la maravilla, op. cit.*, p. 256.
13. Rodríguez Almodóvar, A., en «Literatura infantil y folclore», en *El Urogallo* (Especial Feria de Bolonia), Madrid, 1990, p. 54.

