

De la oralidad a la escritura: un camino de ida y vuelta en el Cancionero Popular Infantil

Pedro C. Cerrillo y César Sánchez Ortiz
Cepli – Universidad de Castilla la Mancha
Cuenca, España

Resumen

No podemos ignorar los cambios en los mecanismos de transmisión, también de aprendizaje, de las composiciones del Cancionero Popular Infantil. Dos trabajos de campo (2000 y 2009), donde se recogieron más de mil composiciones de dos grupos de informantes: niños (4º y 5º de Primaria) y adultos (de más de 55 años), muestran diferencias sobre:

- 1) El lugar en que aprendieron las composiciones transmitidas: los adultos (90% de los casos) en espacios relacionados con la familia o con la calle; los niños (40%) “en el colegio”.
- 2) La persona que se las enseñó: el 7% de los adultos la aprendieron de profesores, frente al 23% de los niños.
- 3) El proceso de pérdida.

En parte, se ha pasado de una transmisión oral, de generación a generación, a un aprendizaje escolar: de la oralidad a la escritura. Aunque seguimos siendo eslabones de una cadena de comunicación que tiene su sustento en la voz ancestral de la memoria, los cambios en la transmisión y el aprendizaje de las composiciones del *Cancionero Popular Infantil* nos obligan a preguntarnos si habrá que enseñar esas cantilenas para que no se pierdan de manera definitiva.

Palabras clave: *cancionero popular infantil – poesía popular.*

Olivar N° 18 (2012), 317-342.



Abstract

We cannot ignore transmission's changes in traditional children's lyrics. More than one thousand compositions were collected from two groups of informants: (4th and 5th of elementary school) and adults (55 years of age or older) in 2000 and 2009: As a result of field work, some important aspects have changed:

1) The place where people learned oral compositions: for adults the places were related to the family or public spaces such as the street, in 90% of the cases; while children learned traditional songs mainly at school (40%).

2) The person who sang songs: 7% of the adults learned them from teachers, compared to 23% of the children.

3) The process of loss.

The transmission process has changed from oral to written language. Thus, the question that arises here about children's lyrics transmission is: whether it will be appropriate or not to teach them at school in order to prevent their loss.

Keywords: *children's traditional lyrics – popular songs – folklore*

Cuenta Ana Pelegrín (1982:16) una anécdota muy significativa: la de una niña de Zamora a la que su profesora había encargado como tarea escolar la memorización del romance del "Conde Olinos" que, en versión de Menéndez Pidal, venía en su libro de lecturas de clase. Cuando se le requirió el recitado, "letra por letra –suspiraba la niña zamorana– que tenemos que saber el Conde Olinos letra por letra –decía la maestra–", la niña comenzó: "Madrugaba el Conde Olinos / mañanitas de San Juan / a dar agua a su caballo / a las orillas del mar", pero de pronto, entre vacilaciones y balbuceos, se apartó de la versión incluida en su libro para, con mayor seguridad, continuar diciendo otra versión diferente que ella había escuchado con anterioridad de boca de su abuela. A la niña le "sonaba" ese romance y enseguida lo asoció al que su abuela le había enseñado, que era el mismo que aparecía en su libro 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 tiempo había provocado que lo descubriera también su profesora, el proceso de la tradicionalidad.

Hace ya unos años, Carmen Martín Gaité (1999:45) dijo: “Durante mucho tiempo los pueblos sin escritura han atesorado la memoria de lo que han vivido, la memoria de lo que les ha ocurrido o la memoria de lo que les han contado”. Los que fuimos niños en los años cincuenta y sesenta del siglo xx aún recordamos composiciones de la literatura popular que formaron parte importante de nuestra infancia: nanas, cuentos maravillosos, canciones de corro y comba, retahílas para echar suertes, trabalenguas, adivinanzas, oraciones, etc. Hoy, esto ya no es exactamente igual, incluso a nosotros nos parece que sucedió hace infinitos años. Rodríguez Almodóvar (1990:54) ha afirmado que es un drama haber vivido hasta ayer mismo tantas infancias participando activamente de la literatura popular y que hoy no seamos capaces de re-aprender (quizá, más bien, aprender de otras maneras) lo que fue, sin duda, uno de los modelos pedagógicos más sencillos y más eficaces que se han conocido.

El modelo de sociedad en que vivimos ha facilitado la ruptura de la cadena que transmitía, oralmente, las composiciones literarias tradicionales, y que propiciaba su enriquecimiento con la continua aparición de variantes. Hoy es muy difícil escuchar, en calles y plazas, de viva voz, de boca a oído, manifestaciones que, en otros tiempos, eran habituales: aguinaldos, leyendas, canciones de siega, quintos o bodas, romances, incluso villancicos. En cualquier caso, son composiciones que pervivirán como textos literarios, más allá de su primitiva vida oral, puesto que se han recogido, transcrito y fijado literariamente. Lo que sucede es que, a diferencia de lo que ha pasado con los cuentos (que se han recogido, fijado y versionado en diferentes momentos: recordemos a Perrault, los Grimm, Andersen, Fernán Caballero, los Espinosa o Afanásiev), del folclore poético lo que ha pervivido son sus variantes orales, pese a que en algunas ocasiones (no tantas como los cuentos) hayan sido recogidas y fijadas por escrito, con un sentido claro de conservación, sobre todo en los últimos años en que se vislumbraba un real peligro de desaparición.

Salvo algunos casos muy particulares (los “mayos”), la *lirica de tradición popular* ha quedado reducida a determinados juegos infantiles y a aquellas canciones que los niños aprenden en la escuela. Y, aún así, en el caso concreto del *Cancionero Popular Infantil* es difícil encontrar hoy un grupo de niñas que jueguen en corro imaginando que son reinas de los

mares o que, por un día, van a representar el papel de la Viudita del Conde Laurel. La oferta lúdica de la televisión, los juegos electrónicos, internet y las nuevas actividades que se derivan del ordenador se han impuesto a otros juegos que, además, requerían unos espacios que las actuales configuraciones de las ciudades, incluso de muchos pueblos, no pueden ya ofrecer. Antes de la irrupción de la televisión en los hogares españoles, muchas familias, en las largas tardes de invierno, aprovechaban el calor de la estufa o del fogón para contar leyendas y cuentos o para cantar romances, burlas y amores, entreteniendo también a los más pequeños. Con la llegada del buen tiempo, los niños aprendían en la calle juegos diversos, retahílas para sortear, canciones de comba y corro o aplicaban los romances antes aprendidos a sus propios juegos, en un proceso de recreación singular e interesantísimo, del que hemos hablado en otros trabajos (*vid. Cerrillo, 2005:143-179*).

No podemos cerrar los ojos al cambio que se ha producido en los mecanismos de transmisión y, por tanto, también de aprendizaje, de las composiciones del *Cancionero Popular Infantil*. Además, son visibles también cambios importantes en los espacios en que esa poesía se practicaba y en los agentes que intervenían en su transmisión.

Los tiempos han cambiado: razones para un estudio

No podemos cerrar los ojos al cambio que se ha producido en los mecanismos de transmisión y, por tanto, también de aprendizaje, de las composiciones del *Cancionero Popular Infantil*. Además, son visibles también cambios importantes en los espacios en que esa poesía se practicaba y en los agentes que intervenían en su transmisión.

Los cambios de hábitos sociales, el despoblamiento del medio rural, la mejora de las comunicaciones, el desarrollo de nuevos medios de comunicación o las nuevas prácticas lúdicas de los niños han provocado un debilitamiento de la práctica del *Cancionero Popular Infantil*, del que, no obstante, muchas composiciones siguen vivas en la memoria de quienes fueron niños hace ya bastante años. Queríamos saber cómo se está produciendo ese debilitamiento, así como los posibles cambios en el aprendizaje que pudieran detectarse, tanto los referidos a la fuente como al lugar de aprendizaje de la composición. Para ello realizamos dos trabajos de campo,

en el ámbito de Castilla La Mancha, en los años 2000 y 2009, por medio de los que hemos recogido más de mil cuatrocientas composiciones de dos grupos de informantes: niños (de 3º, 4º y 5º de Primaria) y adultos (de más de 50 años).

Teníamos el convencimiento de que la recogida de composiciones de boca de adultos y niños nos ofrecería información sobre el estado en que se encuentran vivas en su memoria canciones y retahílas del *Cancionero Popular Infantil*, y podría confirmar lo que presumíamos: que, en el caso de los niños de hoy, el aprendizaje de algunas de ellas no se ha realizado por la vía natural de la oralidad, sino como un material escolar más. A cada informante le pedíamos que nos dijera o cantara una composición que recordara, ¹ que grabábamos de su voz. Solicitamos también nombre y edad del informante, localidad y momento en que aprendió la canción, de quién la aprendió, y en qué situación la interpretaba. En un momento posterior transcribimos las composiciones, las fijamos literariamente y seleccionamos los *corpus* que íbamos a estudiar.

Aunque no son muchas las investigaciones realizadas sobre el Cancionero Popular Infantil, hemos tenido en cuenta aportaciones anteriores de indudable interés: Rodríguez Marín (1981), Frenk (2003, I), Pelegrín (1990,1996 y 1998), Díaz Viana (1997 y 2008) y Pedrosa (2004).

Los informantes

El número total de informantes es de 1 079, según la siguiente distribución por edad, sexo y número de habitantes del lugar de residencia:

Los informantes adultos

Año 2000 (total: 75). Por edades predominan los informantes que tienen entre 60 y 80 años (casi el 54% del total); la media de edad es ligeramente superior a los 65 años (65.3).

Año 2009 (total: 201). Por edades predominan los que tienen entre 50 y 60, y entre 70 y 80 (entre ambas franjas más del 59% del total); la media es de 65.9 años.

¹En bastantes casos, los informantes adultos nos transmitieron más de una composición.

Por sexos (ver Gráfico 1), la representación es poco proporcional, siendo bastante mayor el número de mujeres, tanto en 2000 como en 2009. En cuanto al lugar de residencia de los encuestados (ver Gráfico 2), poco más del 25% viven en localidades de más de 25 000 habitantes, y el resto, tres de cada cuatro, viven en poblaciones menores de 25 000 habitantes.

Gráfico 1. Sexo

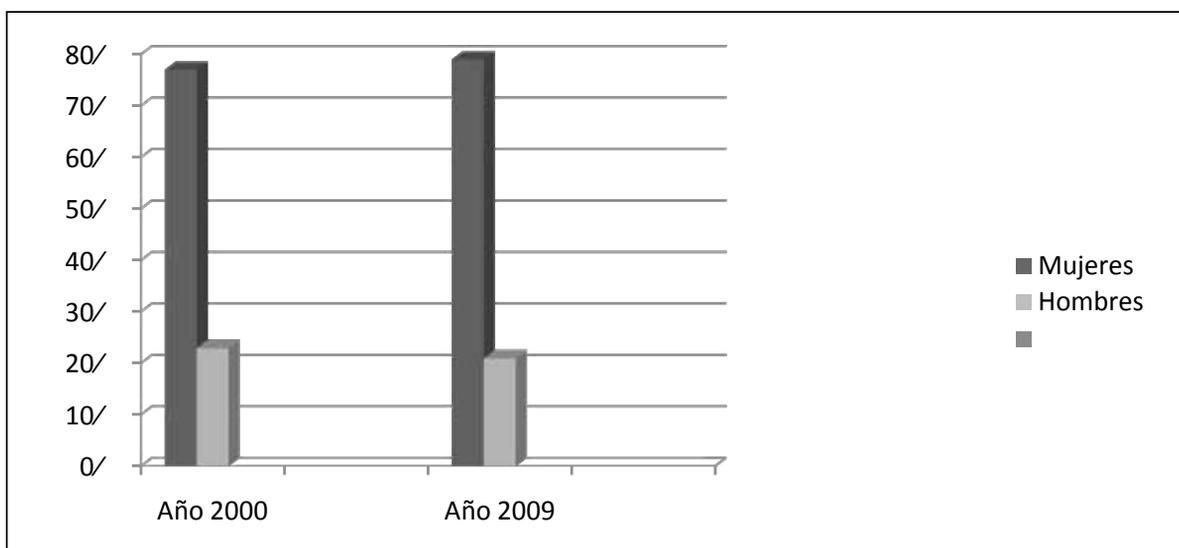
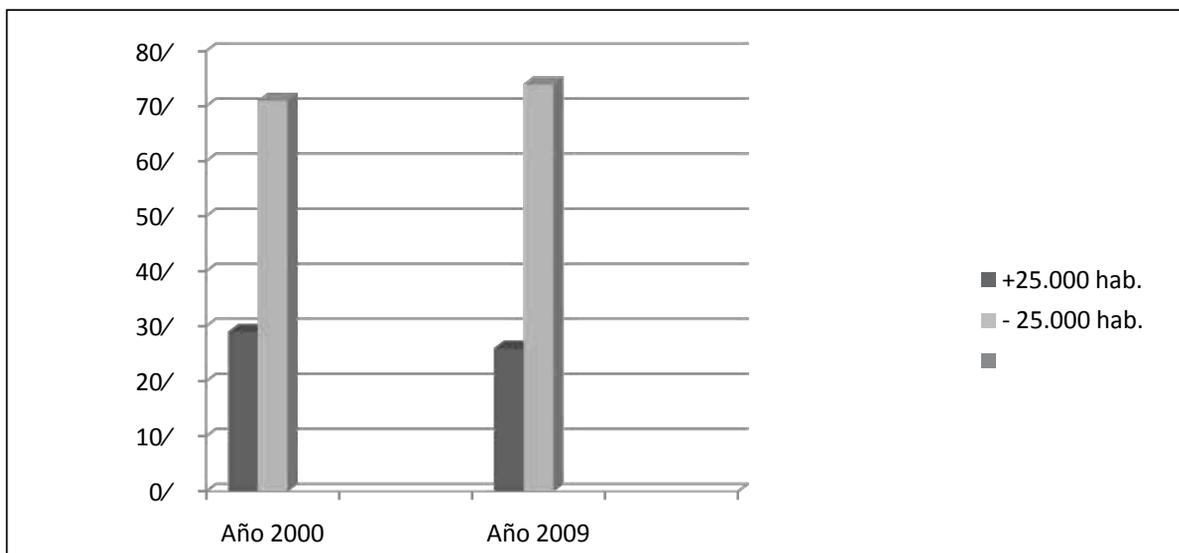


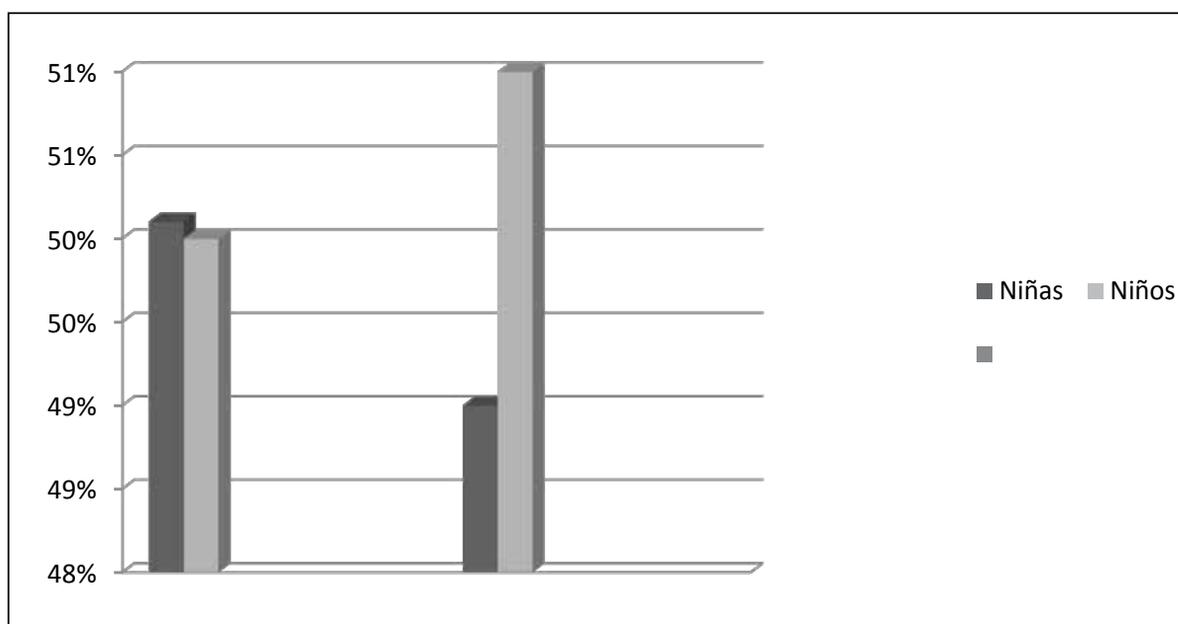
Gráfico 2. Lugar de residencia



Los informantes niños

Año 2000 (total: 168). Año 2009 (total: 635). Todos los alumnos encuestados eran de 3º, 4º y 5º de Educación Primaria, con edades entre 9 y 11 años. El tanto por ciento de niñas y niños encuestados es similar en ambos años (Gráfico 3).

Gráfico 3: Sexo



Del total de niños que intervinieron en los dos años, en torno a un 60% vivían en localidades con población inferior a los 25 000 habitantes (Gráfico 4). En cuanto al tipo de escuela en que estudiaban (Gráfico 5) los datos difieren notablemente del año 2000 al 2009: en 2000 el 52% de los chicos estudiaban en centros privados concertados, frente a un 48% que lo hacía en centros públicos: ya en aquel momento nos hubiera gustado invertir las cifras, porque reflejarían mejor la representación de ambos tipos de centros en la comunidad de Castilla La Mancha, en donde la presencia de la enseñanza privada no es tan grande como ese porcentaje reseñado, pero ello no fue posible, por razones de accesibilidad inmediata y, por tanto, de tiempo. En 2009 las cifras representan mejor esa realidad reseñada: 89% en colegios públicos y 11% en colegios concertados.

Gráfico 4: Lugar de residencia

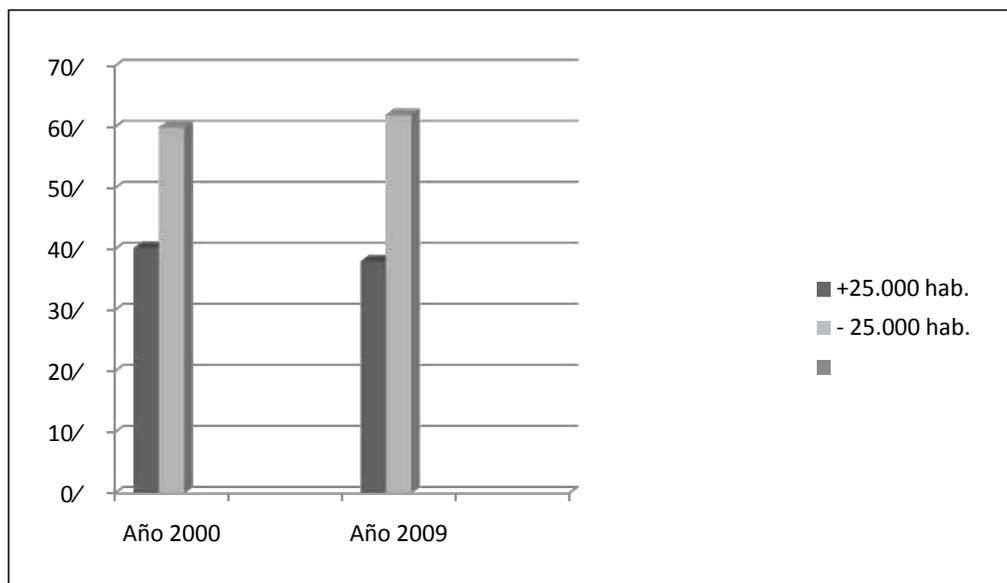
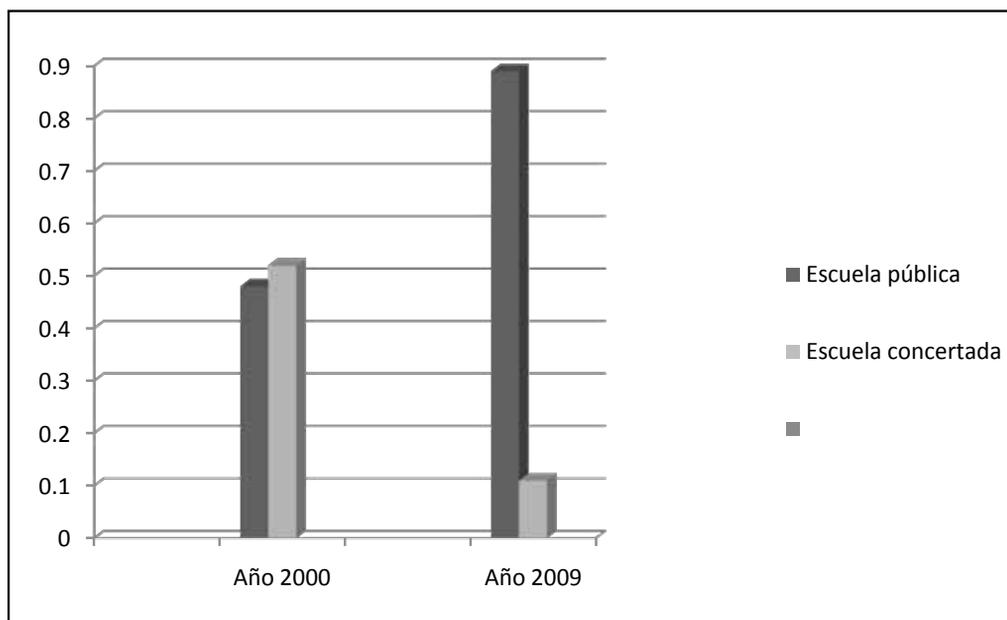


Gráfico 5: tipo de escuela



Los corpus de composiciones

Aunque por razones de espacio, no podemos ofrecer aquí los *corpus* de composiciones seleccionadas (recordemos que recogimos

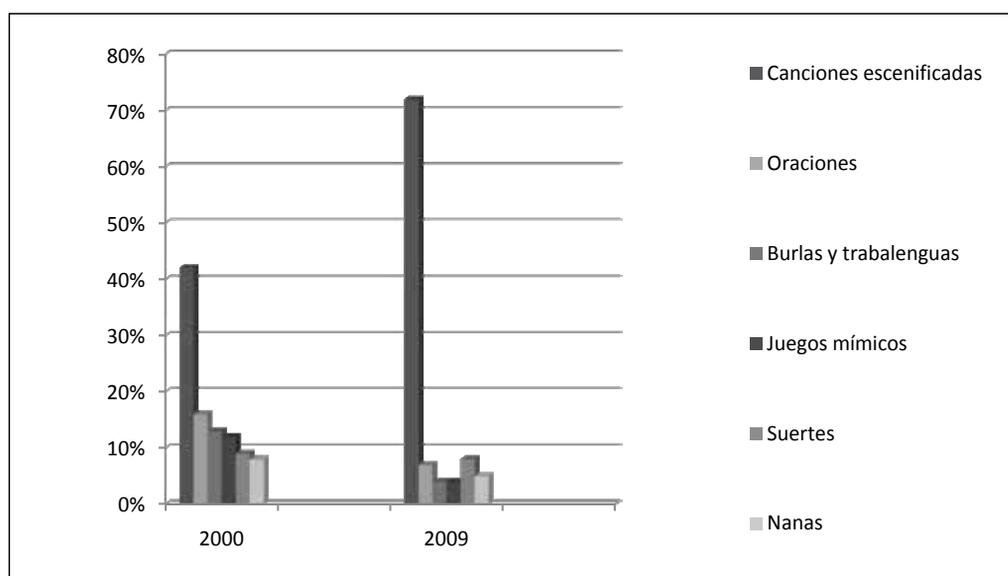
dos *corpus* en cada uno de los dos años: uno de boca de informantes adultos y otro de boca de informantes niños), sí comentaremos algunas particularidades que tienen que ver con la fijación escrita de las composiciones seleccionadas, con sus variables interpretativas y con su carácter tradicional.

Las composiciones recogidas de informantes adultos

En el año 2000 recogimos un total de 198 composiciones, de las que seleccionamos 75, descartando aquellas de las que teníamos la seguridad de que no eran populares o no eran de tradición infantil, y también las que eran variantes de alguna ya seleccionada. En el año 2009 la selección ha sido de 215 composiciones de las más de 400 recogidas.

Agrupamos las composiciones seleccionadas por tipos, de acuerdo a la clasificación que propusimos en trabajos anteriores (*vid.* Cerrillo, 2005:33-142), es decir: *Nanas. Juegos mímicos. Canciones escenificadas. Oraciones. Suertes. Burlas y trabalenguas.* En ambos *corpus* predominan las *canciones escenificadas* (42%), pero es curioso comprobar que apareció representación de todos los tipos de composiciones (Gráfico 6).

Gráfico 6: Los *corpus* de los informantes adultos



Para determinar el carácter tradicional de algunas composiciones tuvimos algunos problemas, no muchos, aunque previsibles. En unos casos, las singularidades que encontrábamos nos llevaron a excluir el texto de la selección porque las dudas que teníamos sobre su carácter tradicional eran muy grandes; así este que se inicia con el verso “Qué bonita es mi faldita”, recogido en Uclés (Cuenca) de la informante Emilia Serrano, de 79 años, quien afirma que *se la enseñaron las monjas del pueblo*. Aunque en la canción hay elementos populares, nos llamaban la atención dos cosas que nos hacían “sospechar” de ella: que no nos fue posible encontrar ninguna otra versión y las frecuentes arritmias (versos 4, 7, 11 y 12), a veces cacofónicas, que aparecían:

Qué bonita es mi faldita,
lalarala, larala, larala,
ella es toda mi ilusión.
Mi faldita es la más bonita,
5 ¡sí señor, sí señor, sí señor!,
ya la tengo tres añitos,
mi abuelita me la regaló.
Qué bonita es mi faldita,
lalarala, larala, larala,
10 ella es toda mi ilusión.
Por la mañana cuando me levanto
con mi faldita me pongo a bailar,
lalarala, larala, larala,
ella es toda mi ilusión.
15 Qué bonita es mi faldita,
lalarala, larala, larala,
ella es toda mi ilusión.
Cuando siento que se rompe,
¡qué penita que me da!,
20 caen las lágrimas de mis ojos,
mi faldita las vuelve a limpiar.

En ningún caso incluimos composiciones que no eran tradicionales y que, en ocasiones, eran fruto de ciertas modas televisivas, como “La Gallina Turuleta” (que popularizaron los “Payasos de la Tele”), lo que no dejaba de sorprendernos al tratarse de informantes adultos. Otras veces la canción transmitida tenía autor: el poema que empieza con los versos “A la orilla del mar / busco un pez colorado”.es de Luis F. Vivanco: la

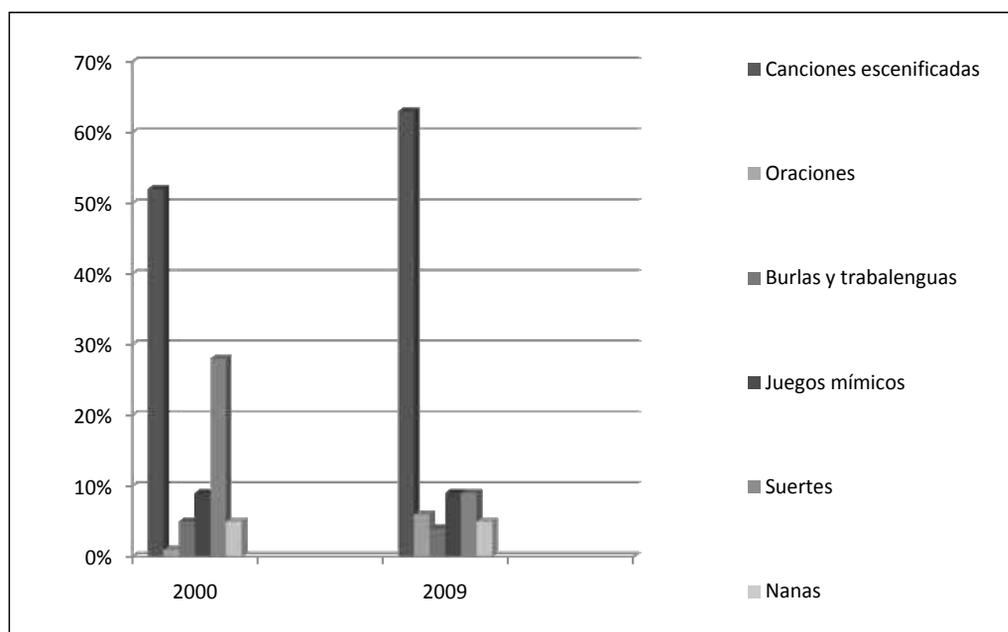
confusión pudiera estar relacionada con la presencia de dicho poema en algunos libros de primer curso de la antigua EGB.

Las composiciones recogidas de informantes niños

En 2000 intervinieron un total de 168 niños, se recogieron 168 composiciones (una por niño) y se seleccionaron solo 56, ya que muchas se repetían, o eran variantes de un mismo texto, o nos las transmitían incompletas (dando muestras de una memoria que no guardaba fielmente las cantilenas), o, incluso, como luego veremos, no eran composiciones de tradición popular. En 2009, de las más de 700 recogidas la selección que se hizo fue de 208.

Agrupamos las composiciones seleccionadas por tipos, como hicimos con el otro *corpus* y de acuerdo a la misma clasificación. Los porcentajes que representan los diversos tipos de composiciones vuelven a indicarnos un claro predominio de las *canciones escenificadas*, aunque en la oleada del año 2000 no había apenas *oraciones* y ningún *trabalenguas*; y en los dos años hubo muy pocas *burlas* y *nanas*.

Gráfico 7: Los *corpus* de composiciones de informantes niños



El proceso de debilitamiento de la memoria que provoca que los niños de hoy conozcan menos composiciones que antes, las recuerden incompletas o las aprendan en contextos diferentes se puede ver en estos *corpus*. Nos ha llamado la atención que algunos niños describen la situación en que interpretan la canción que nos transmiten de una manera muy imprecisa y, a veces, chocante; así, Lucía Madero (9 años, Cuenca) afirma que “Una, dola, tela”. la interpreta “para divertirme y para jugar a las palmas”, cuando está generalizado su uso como retahíla para echar suertes. Debido, seguramente, a este mismo motivo, encontramos entre las composiciones del *corpus* de 2000 algunas que, por su amplia difusión como acompañamiento de juegos, se echan en falta en el *corpus* de escolares de 2009 (“A la sillita la reina”, “Al corro chirimbolo”, “A mi burro”, “Antón Pirulero”, “Mambrú” o “Quisiera ser tan alta”); lo mismo sucede con algunos romances que son el soporte textual de canciones escenificadas para jugar a comba o a filas, de los que tampoco aparece ninguno en el *corpus* de 2009.

Respecto al carácter tradicional de las composiciones recogidas es, en algunos casos, más que dudoso, y en otros claramente inexistente, algo que podemos percibir en los *corpus* de los dos años, si bien un poco más acentuado en el actual (vid. Sánchez Ortiz, 2010): hay niños que nos han informado canciones de los ya citados “Payasos de la tele” (“Susanita tiene un ratón”, “Cómo me pica la nariz”), canciones de grupos y artistas actuales (Melendi, Andy y Lucas), canciones de programas de televisión (“Dragon Ball”, “Los Lunnis”), o canciones de tradición general (“La Tarara”, “A la Mancha manchega” o “La cucaracha”).

También es cierto que los niños incorporan a su repertorio retahílas y cantilenas nuevas, cuya práctica pudiera llegar a extenderse, enriqueciendo el acervo del *Cancionero Popular Infantil*; a veces lo hacen cambiando las letras de composiciones con melodías o ritmos muy conocidos: niños que vivieron como tales el “fenómeno televisivo” de Sabrina y Ciciolina se mostraron irreverentemente burlescos y disparatados cuando empezaron a cantar el popular villancico “24 de diciembre” con esta letra:

31 de diciembre, boys, boys, boys,
ha nacido la Sabrina
con su amiga Ciciolina,

ha enseñado los melones
a todos los españoles.
(Díaz Viana, 1997:27).

Otras veces crean la nueva composición introduciendo leves variantes a canciones ya conocidas con anterioridad: muchas de esas variantes son de corte escatológico, tan del gusto de los niños hasta cierta edad. Tamara Sánchez (10 años, Tarancón, 1998) nos transmitió la siguiente versión de esta *suerte*:

Una mosca puñetera
se cagó en la carretera
y vinieron los bomberos
a tirarse cuatro pedos:
uno, dos, tres y cuatro.

En otras ocasiones crean sonsonetes o cantilenas con el fin de burlarse de algo o de alguien, y lo hacen a partir de la incorporación de algún personaje que han conocido, en muchos casos, en programas de televisión, y que, en otros casos, no llegamos a saber de dónde proceden. Sandra Reinoso (9 años, Cuenca, 1999) nos aportó esta *burla* para dirigirse a alguien que se ríe descontroladamente:

No te rías, no te rías,
de la Bruja Averías;
si se ríe usted, señor,
se rompe el televisor;
si se ríe usted, señora,
se rompe la lavadora.
No te rías, no te rías,
de la Bruja Averías.

Por su parte, Marta Saiz Culebras (9 años, San Clemente, 1999) dice que juega a “palmas” con sus amigas con esta cantinela, que no tiene tradición popular:

Draculina soy,
medio loca estoy,
todas la mañanas
de excursión me voy.

Mi casa es un cementerio,
 mi cama es un altavoz,
 mi padre es Frankenstein,
 mi madre es el fantasma azul.
 Y todas las mañanas
 me levantas tú.

Por último, si comparamos los corpus de composiciones de informantes niños con los de informantes adultos, vemos que son similares en los porcentajes de *juegos mímicos* y *canciones escenificadas*, y muy parecidos en los de *nanas* y *burlas y trabalenguas*; sin embargo, los corpus de adultos incluyen un 16% y 7% de *oraciones* (para 2000 y 2009, respectivamente) frente a 1% y 5,9% de los corpus de niños. Las cifras se invierten en el caso de las *suertes* (los adultos 9% y 8.1%, frente a 28% y 9.6% de los niños, para 2000 y 2009).

	Nanas	Juegos mímicos	Canciones escenificadas	Oraciones	Suertes	Burlas y trabalenguas
2000 ADULTOS	8	12	42	16	9	13
2000 NIÑOS	5	5	52	1	28	5
2009 ADULTOS	5.2	4	71.7	7	8.1	4
2009 NIÑOS	5.3	9.5	62	5.9	9.6	7.7

Algunas composiciones de los *corpus* de niños, más en el de 2009, aparecen contaminadas con expresiones o vocablos tomados de películas o series televisivas; por ejemplo, en la versión de la cantilena que empieza “Érase una vez un queso / que se comió el ratón...”, que nos transmitió Ma. José Serrano (9 años, Barrax, 2007) se dice “oye, tío, dame la pasta”. La presencia de elementos tan actuales, así como la reescritura de tradicionales cantinelas basándose en temas de vigente actualidad (*contrafactum*, vid. Pedrosa, 2004:449-469) dificultan a veces

su inclusión en un determinado tipo de composición. En algún caso, la nueva variante de la composición, independientemente de su actualidad o intención, ha perdido sentido o ritmo respecto a la versión de la que parte. Comparemos, al respecto, estas dos versiones de la *suerte* “En la calle veinticuatro”, informadas el mismo año pero muy diferentes entre sí, ya que la segunda carece del ritmo de la primera:

En la calle
veinticuatro
ha habido
un asesinato,
una vieja
mató un gato
con la punta
del zapato.
Pobre vieja,
pobre gato,
pobre punta
del zapato.
(Cynthia García, 10 años. Herencia, 2007).

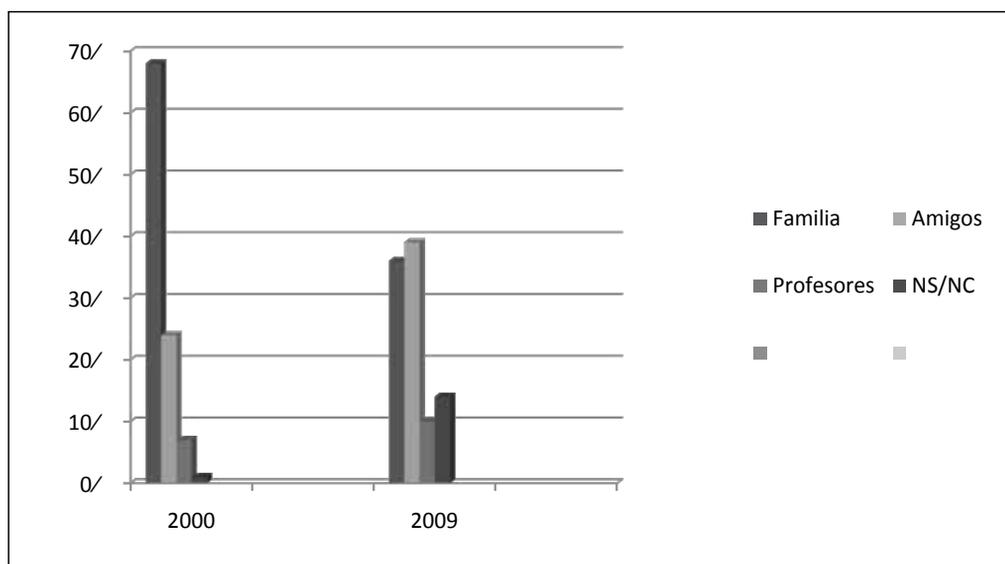
En la calle
veinticuatro
ha habido
un asesinato,
ha sido un viejo
que le ha roto
un riñón.
Lo han llevado
a la cárcel,
y la mujer
está bien.
Y el zapato
muy bien
[Y este es el final del poema]
(Juan A. Játiva, 8 años, Barrax, 2007).

Fuente y lugar de aprendizaje de la composición

En los informantes adultos (Gráfico 8)

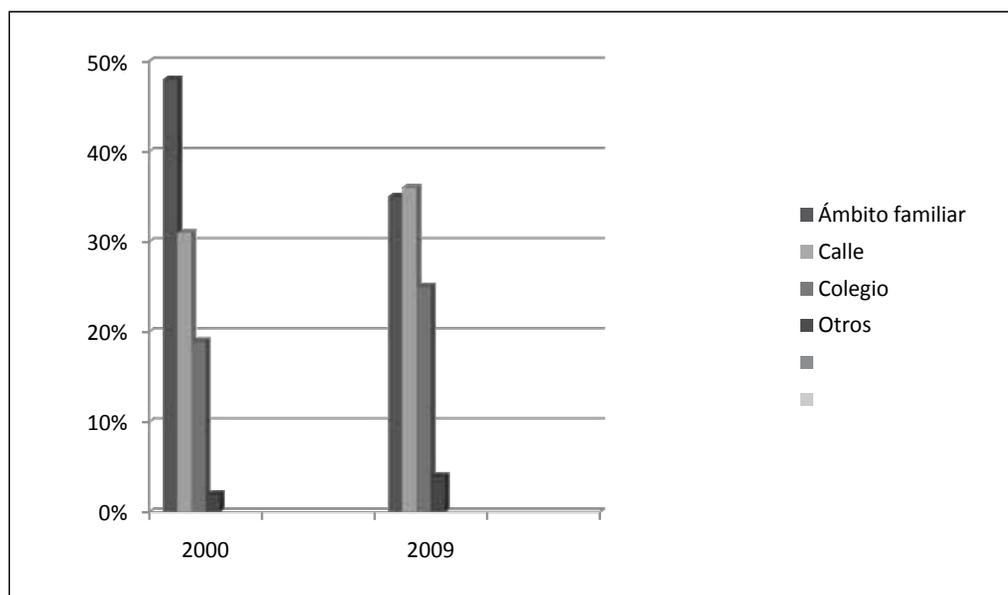
En las composiciones recogidas en 2000 se puede apreciar un predominio del aprendizaje de la composición de boca de miembros de la familia (68%), seguido de los “amigos” (24%); en 2009 el 39% la aprendió de “amigos” y el 36% de familiares. En ambos años, los familiares eran en su mayoría mujeres (madres y abuelas, sobre todo); en las dos oleadas, también, el tercer lugar los ocupan los profesores (con el 7% y el 10%, respectivamente).

Gráfico 8: La fuente de aprendizaje de la composición en los adultos



Los datos se corroboran cuando vemos los resultados de las respuestas al “lugar” en que aprendieron la composición (Gráfico 9). En el año 2000, el 48% aprendió la composición en el ámbito familiar, el 31% en la calle y solo el 19% en el colegio (incluido el recreo); en 2009 las cifras varían sensiblemente: el 36% afirma haberla aprendido en lugares relacionados con el juego y los amigos (“calle”, “plaza”, “parque”); un 35% sitúan ese lugar en el ámbito familiar; un 25% en el espacio educativo (aula y recreo); un 2% (en 2000) y un 4% (en 2009) lo sitúan en otros lugares.

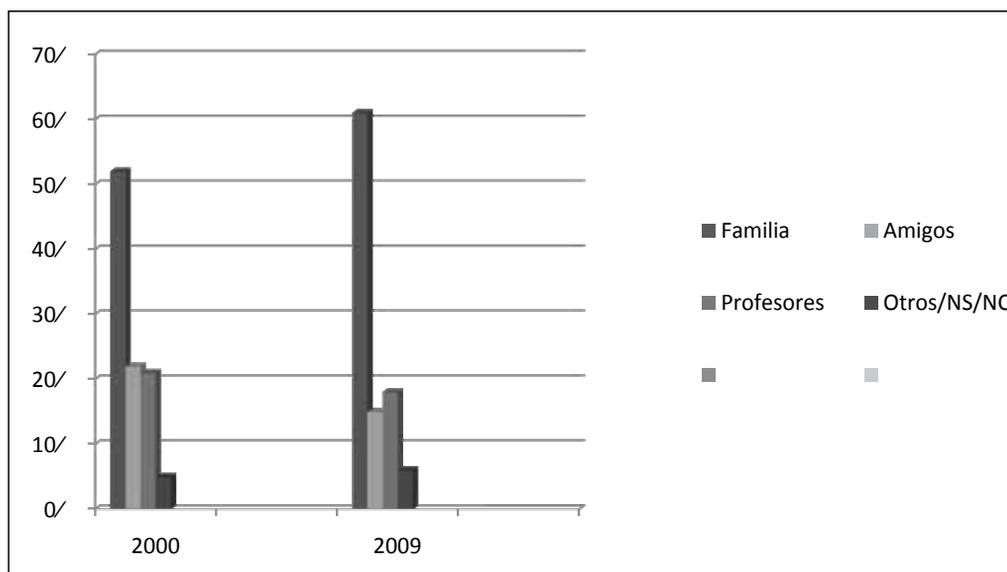
Gráfico 9: Lugar de aprendizaje de la composición en los adultos



En los informantes niños

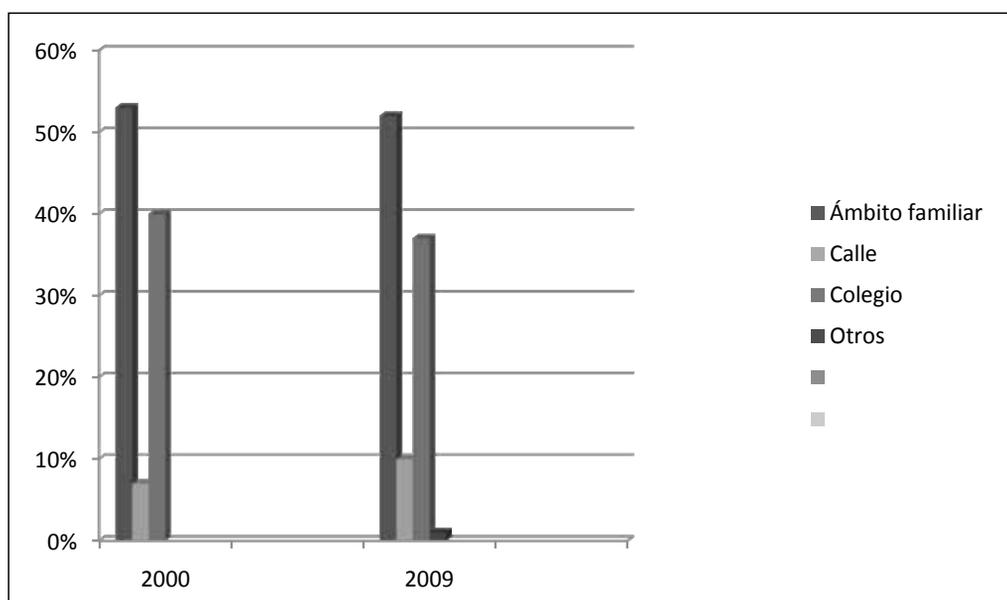
Tanto en las composiciones recogidas en 2000 como en 2009 (Gráfico 10) predomina el aprendizaje de boca de miembros de la familia (52% y 61%, respectivamente), en su mayoría mujeres (madres y abuelas, sobre todo: casi un 80%). Los “amigos” ocupan el segundo lugar (22% y 15% en 2000 y 2009, porcentajes notablemente más bajos que en los adultos), ocupando el tercer lugar los profesores (21% y 18%, es decir, cifras más elevadas que en los adultos). En los informantes del 2009 es importante destacar que con un 6% (en el apartado “otros”) se afirma que la fuente de aprendizaje de la composición ha sido “libro”, “tele”, “otros medios”).

Gráfico 10: La fuente de aprendizaje de la composición en los niños



Los datos se confirman si los cruzamos con las respuestas al “lugar” en que aprendieron la composición (Gráfico 11). En 2000, el 53% la aprendió en el ámbito familiar (“casa” o “pueblo”), el 40% en el colegio y el 7% en la calle. En 2009 las cifras no varían mucho: el 52% en el ámbito familiar, el 37% en el colegio, un 10% en la calle, y un 1% en “otros lugares”.

Gráfico 11: El lugar de aprendizaje de la composición en los niños



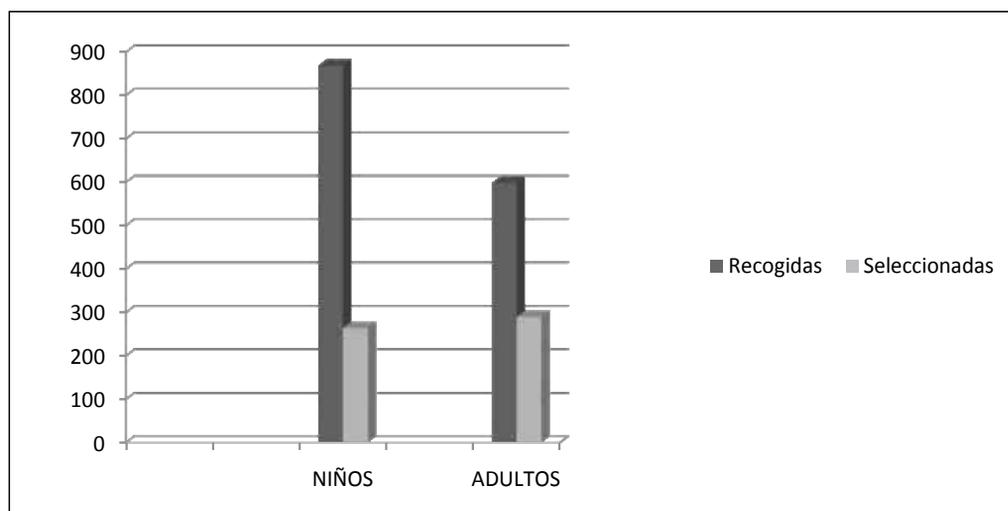
Conclusiones

1ª. La comparación entre los *corpus* de composiciones de informantes adultos e informantes niños nos ofrece notables diferencias. Veamos:

a) El *corpus* de los niños contiene composiciones más breves (en ocasiones, incompletas o en versiones más reducidas); en el *corpus* de los adultos podemos encontrar canciones escenificadas que tienen su base en un antiguo romance de considerable extensión.

b) Pese a que recogimos más composiciones en los informantes niños (868 en el total de los dos años) que en los adultos (598), la selección para formar los *corpus* es mayor la de los adultos (290) que la de los niños (264), porque en estos hubo que descartar muchas al transmitirnos composiciones que no eran tradicionales y porque muchas eran solo leves variantes de la misma cantilena.

Gráfico 12



c) La contaminación con expresiones, vocablos o personajes ajenos a la composición que nos transmiten aparece en el *corpus* de informantes niños, pero rara vez en el de adultos.

d) En ambos *corpus* predominan las *canciones escenificadas* (casi el 60% en los dos casos). En el *corpus* de los adultos hay representación de todos los tipos de composiciones; sin embargo, en el de los chicos

hay poquísimas *oraciones* y *nanas*, y en la oleada del 2000 ningún *trabalenguas*.

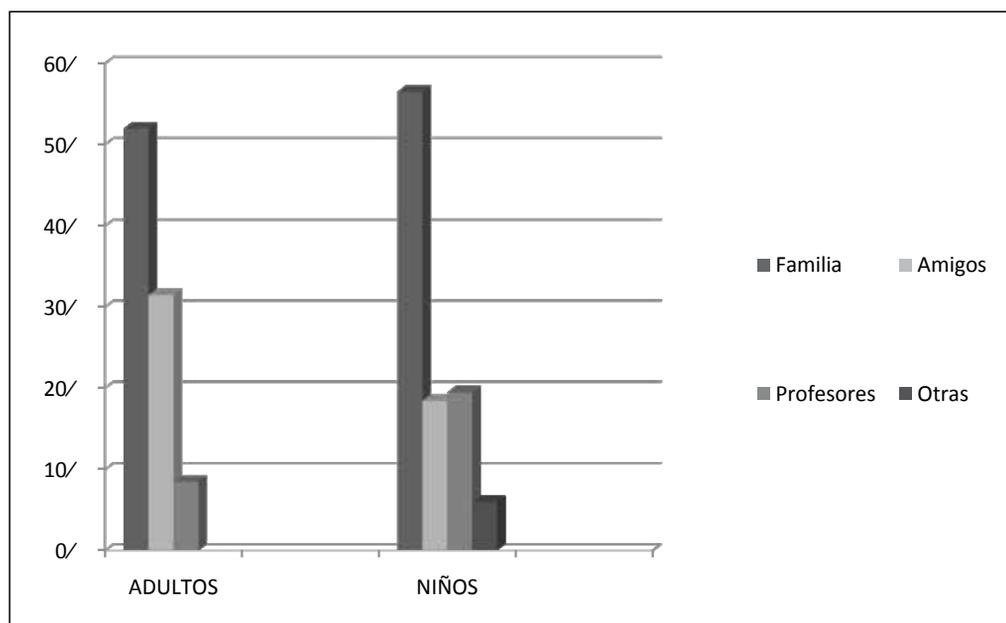
2^a. La comparación de la fuente de la que aprendieron la composición adultos y niños nos indica que (Gráfico 13): ²

a) La principal fuente ha sido la *familia* en ambos casos (52% y 56,5%, respectivamente, en adultos y en niños).

b) Que hay notables diferencias al comparar los porcentajes de “amigos” o “profesores” como fuente de aprendizaje de la composición: en el caso de los adultos los “amigos” representan el 31.5% (en el de los niños solo el 18.5%), y los “profesores” suman el 8,5% (en los niños el 19.5%), lo que podemos interpretar como una importante pérdida de las prácticas de juegos a los que acompañan cantilenas diversas, por un lado, y como aprendizaje escolar de la composición, por otro.

c) Un 6% de los niños reconocen haber aprendido la composición que nos transmiten de otras fuentes (libros, televisión, incluso internet).

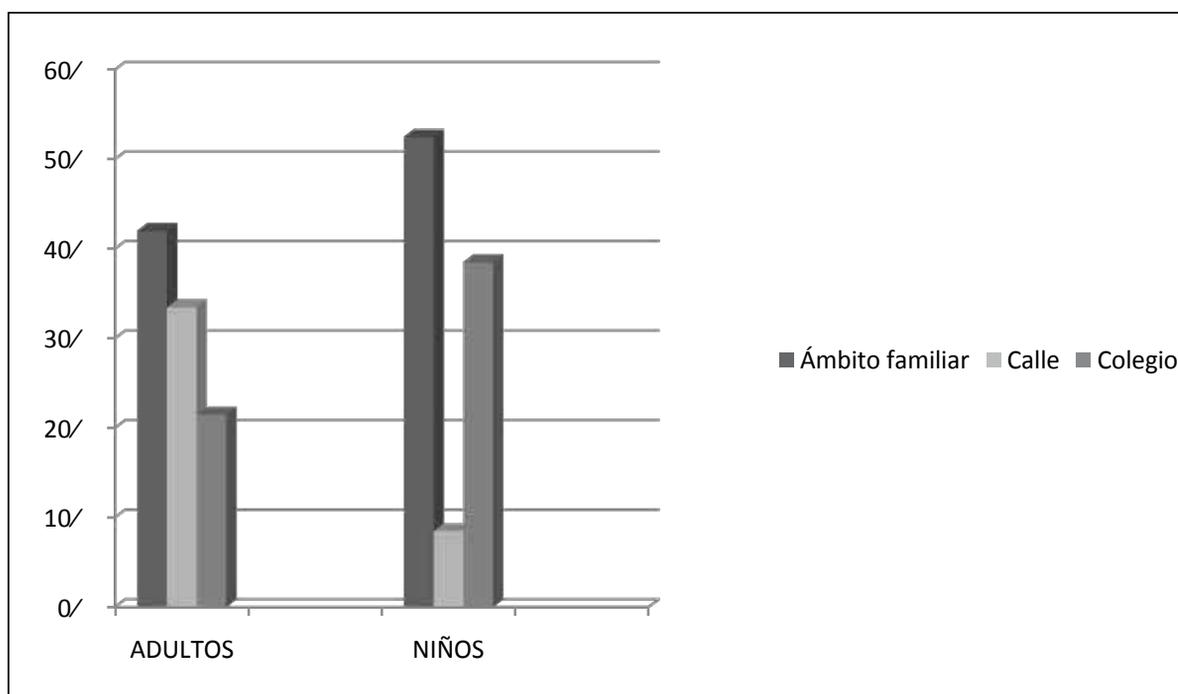
Gráfico 13



²Las cifras de los gráficos 13 y 14 se refieren a la media del cómputo 2000 y 2009.

3^a. Algo parecido sucede con el lugar de aprendizaje de la composición (gráfico 14): predomina el ámbito familiar en ambos casos (41.5% y 52.5% para adultos y niños); pero hay grandes diferencias en los ámbitos “calle” y “colegio” (el 33.5% de los adultos afirman haber aprendido la cantilena en la calle y el 22% en el colegio; un 8.5% de los chicos, en cambio, dicen que la aprendieron en la calle, frente al 38.5% que la aprendieron en el colegio).

Gráfico 14



Por todo ello, no es osado afirmar que existe un proceso de debilitamiento de la memoria que guarda estas composiciones, que provoca que los niños del siglo XXI las conozcan en menor número, las recuerden incompletas o las aprendan en contextos diferentes a los de sus antepasados más inmediatos.

4^a. Los datos del trabajo de 2009 no difieren mucho de los de 2000.

Consideraciones finales

Somos testigos de un cambio en el proceso de transmisión de las composiciones del *Cancionero Popular Infantil*: de la transmisión oral, de generación a generación, en los ámbitos de la familia o de la calle, a un aprendizaje escolar, es decir, de la oralidad a la escritura. Ese cambio en los mecanismos de transmisión y aprendizaje de las composiciones del *Cancionero Popular Infantil* nos debe llevar a una reflexión reposada; no sabemos si llegará el día en que esas cantinelas habrá que enseñarlas, literalmente, porque se hayan perdido de manera definitiva en la tradición oral: estaríamos ante ese “re-aprender” a que nos referíamos al principio. Hoy se están publicando ya libritos que tienen su base textual en una retahíla o en una canción infantil y que llegan, por tanto, al receptor infantil, por vía escrita, cuando su vida ha sido oral (por ejemplo, la colección *Deditos*, de Edelvives). En todo caso, la publicación de colecciones y antologías escolares de poesía popular infantil no es algo desconocido en nuestra historia reciente; cierto es que muchos libros escolares del pasado siglo, más frecuentemente en los años cuarenta y cincuenta, cuando el *Cancionero Popular Infantil* formaba parte de los juegos de los niños y niñas de entonces, incluían canciones, cantilenas y retahílas instrumentalizando lo que era puro juego.

No obstante, también es cierto que hay colecciones que no se hicieron con esos criterios y que son buenos ejemplos. Citaré tres casos. La primera, la ya anunciada de Fernando Llorca (*Lo que cantan los niños*. Valencia: Prometeo, 1914)³, subtitulada “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 importante deuda con los *Cantos populares españoles* de Francisco Rodríguez Marín y con *Días geniales o lúdricos*, de Rodrigo Caro. El autor lo estructuró en once apartados, que podrían haber sido menos, ya que es difícil encontrar diferencias apreciables entre algunos de ellos; no obstante, el repertorio que ofrece es muy variado: *juegos mímicos, nanas, suertes, canciones escenificadas, trabalenguas, oraciones y adivinanzas*, entre otras.

³ Vid. edición facsimilar preparada por la hija del autor, Gloria Llorca Blasco Ibáñez. Valencia: Artes Gráfica Sandro, 1998.

La segunda colección tiene como autores a dos miembros de las Misiones Pedagógicas, el inspector de enseñanza J.L. Sánchez Trincado y el maestro R. Olivares Figueroa (*Poesía infantil recitable*. Madrid: Aguilar, 1935) ⁴. Es una antología muy bien estructurada que ofrece poemas de autor: Lope de Vega, Góngora, Tirso de Molina, Antonio Machado, Lorca, Salinas o Guillén, entre otros, pero incluyendo también romances anónimos, adivinanzas o canciones escenificadas.

Y el tercero de los libros es de José Moreno Villa (*Lo que sabía mi loro*. México, D.F., ¿1945?), ⁵ 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 compositor.

No podemos olvidar que muchas tonadas todavía se practican, incluso se recrean, porque los niños tienen una gran facilidad para incorporar la más inmediata actualidad a su repertorio de juegos, aun con el riesgo de “contaminar” las composiciones por influencia de la publicidad y de la televisión, sobre todo. A cambio, nos ofrecen su capacidad y talento creativos para “inventar” nuevas adivinanzas, nuevas burlas o nuevas nanas: basta con que les ayudemos a desentrañar los mecanismos de la composición, unas veces incorporando noticias, elementos o personajes de la actualidad, y otras dotando de nuevos contenidos los mismos ritmos y tonadas.

Por todo lo dicho, entendemos que para la Didáctica de la Literatura tiene sentido el tratamiento escrito de unos materiales literarios orales, para los que se requiere que el receptor se sitúe en una posición distinta: lo que, en la transmisión oral del texto es puro juego, en la transmisión escrita necesita desentrañamiento y comprensión. Y tiene sentido, porque, como presumíamos –y los datos ahora lo corroboran–, nos encontramos en un proceso de debilitamiento y pérdida de esta tradición: desde hace ya unos años, muchos niños y niñas han aprendido las canciones y retahílas que recuerdan, y que en otro tiempo eran base o acompañamiento de distintos juegos, en el ámbito escolar, de boca de sus maestros y, en ocasiones, en sus propios libros de texto, es decir, al margen de la transmisión oral que les es (¿era?) natural. Pero, al menos,

⁴ Vid. la edición facsimilar de Compañía Literaria: Madrid, 1994.

⁵ Vid. la edición facsimilar de Compañía Literaria: Madrid, 1997.

es una manera de conocerlos y de salvaguardar una parte de sus valores, porque, como dice Mariana Maserá (2010:109):

Un elemento esencial en los juegos –se refiere a los de “corro”– es poder participar con distintas voces y experimentar los diferentes roles que permiten elegir [...] Voces que usan diferentes registros [...] Jugar es entonces una de las experiencias poéticas más completas e intensas donde a través de lo lúdico los niños comparten y aprenden las más diversas formas de la tradición oral y cultural de la que forman parte.

Hace bastantes años Menéndez Pidal (1968:385) se refirió a la supervivencia de algunos antiguos romances en ciertos juegos escenificados, casi siempre de niñas, afirmando que:

Donde ya todo el romancero está olvidado, quedan aún los niños cantando su pequeño repertorio. La última transformación de un romance y su último éxito es llegar a convertirse en un juego de niños.

Pasados más de cuarenta años desde aquellas palabras de Menéndez Pidal, nos damos cuenta de que hoy muchos de esos juegos –también las canciones que los acompañaban– se han olvidado o están en proceso de olvido. Composiciones del *Cancionero Popular Infantil*, heredadas de otros tiempos todavía cercanos, que tenían su sustento en la voz de la memoria y su sentido como acompañamiento de ciertos juegos infantiles, deben ser aprendidas en versiones escritas y en otros contextos.

Volver a tener una tradición oral pujante es hoy un sueño casi imposible. Nuestra responsabilidad, como herederos de este importantísimo acervo cultural, debe llevarnos, al menos, a intentar que no se pierda lo que aún queda y, quizá, la única manera de hacerlo es fijar por escrito algo que, sin embargo, nació para ser dicho, cantado y escuchado⁶.

⁶La presencia hoy de algunas composiciones del *Cancionero Popular Infantil* en distintos medios y formatos nos ofrece una esperanzadora realidad sobre su relativa vigencia y continua reactualización (*vid.* Sánchez Ortiz, 2010, apartado de “conclusiones”). Así, encontramos composiciones del *Cancionero* que forman parte, como hipotexto, de obras literarias infantiles de autor, bien como base textual de una nueva obra (*vid.* *Al pasar la barca*, *Tengo una muñeca*, *La reina de los mares* o *El cocherito leré*, de Montserrat del Amo en Alhambra Pearson), o bien imbricadas en la narración (*El faro del viento* o *El misterioso influjo de la barquillera*, de Fernando Alonso en Anaya).

No se trata, en el fondo de rescatar viejas canciones..., como de guardar o preservar formas culturales en inevitable transformación [...] No se trata de salvar la cultura tradicional, sino de salvarnos a nosotros (Díaz Viana, 1999:9).

De ese modo respetaremos y conservaremos esa memoria, para que quienes nos sucedan pueden saber qué cantaron las voces de sus antepasados: en el caso del *Cancionero Popular Infantil*, cantilenas, retahílas, sonsonetes y canciones, lírica tradicional que contiene una buena parte de costumbres y tradiciones de la colectividad de la que formamos parte.

Bibliografía

- CERRILLO, PEDRO C., 2005. *La voz de la memoria*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Y SÁNCHEZ ORTIZ, CÉSAR (coords.), 2008. *La palabra y la memoria. Estudios sobre literatura popular infantil*, Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- , 2010. Eds. *Tradición y modernidad de la literatura oral. Homenaje a Ana Pelegrín*, Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- DÍAZ VIANA, LUIS, 1997. *Literatura oral, popular y tradicional*, Valladolid: Castilla.
- , 1999. *Los guardianes de la tradición*, Oyarzun: Sendoa.
- , 2008. “La memoria adolescente: oralidad y textualidad en la transmisión del folclore contemporáneo”, en Cerrillo, Pedro C. y Sánchez, César (coords). *La palabra y la memoria. Estudios sobre literatura popular infantil*, Cuenca: Ediciones de la UCLM, 9-23.
- FRENK, MARGIT, 2003. *Nuevo corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*, tomo I, México: FCE y UNAM y Colegio de México.
- LLORCA, FERNANDO, 1914. *Lo que cantan los niños*, Valencia: Prometeo.
- MARTÍN GAITE, CARMEN, 1999. “El cuento de viva voz”, en *CLIJ*, 44,45.
- MASERA, MARIANA, 2010. ““Que salga la dama que la quiero ver bailar”: bailes y poesía en las rimas infantiles”– en Cerrillo, Pedro C. y Sánchez, C., eds. *Tradición y modernidad de la literatura oral. Homenaje a Ana Pelegrín*, Cuenca: Ediciones de la UCLM, 85-111.

- MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, 1968. “Los juegos infantiles”, en *Romancero Hispánico*, vol. II, Madrid: Espasa Calpe.
- PEDROSA, JOSÉ MANUEL, 2004. “Las canciones contrahechas: hacia una poética de la intertextualidad oral”, en PIÑERO, P. (ed.). *De la canción de amor medieval a las soleares. Prof. Manuel Alvar” in memoriam*”, Sevilla: Universidad de Sevilla, 449-469.
- PELEGRÍN, ANA, 1982. *La aventura de oír*, Madrid: Cincel.
- , 1990. “Poética y temas de la tradición oral. (El Romancero Infantil)”, en Cerrillo, Pedro C. y García Padrino, Jaime (Coords). *Poesía Infantil. Teoría, crítica e investigación*, Cuenca: Ediciones de la UCLM, 37-49.
- , 1996. *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- , 1998. *Repertorio de antiguos juegos infantiles*, Madrid: CSIC.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, ANTONIO, 1990. “Literatura Infantil y folclore”, en *El Urogallo*, Madrid, 54.
- RODRÍGUEZ MARÍN, FRANCISCO, 1882-83. *Cantos populares españoles*, Sevilla: Fco. Álvarez y Cía, 5 vols., Madrid: Atlas, 1981.
- SÁNCHEZ ORTIZ, CÉSAR, 2010. *Cancionero popular Infantil: del texto oral al texto escrito. Estudio literario y aplicaciones didácticas*, Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha, Tesis doctoral.