



## La práctica del cancionero infantil en la escuela

Pedro Cerrillo

La intervención de la infancia en los procesos de transmisión y perpetuación de unas partes muy concretas de la **Lírica Popular Española**, ha hecho posible la afirmación, relativamente reciente, de un **Cancionero Infantil Español**, del que forman parte aquellas composiciones que el niño ha aceptado como suyas, exclusiva o mayoritariamente, dejando al margen de las mismas al adulto, aunque éste intervenga en algunos tipos de tonadas como emisor imprescindible: «canción de cuna» o «primeros juegos mímicos».

Los problemas, que históricamente, impidieron el reconocimiento de una **Lírica Popular** frente a la **Lírica Culta** -en España, hasta los trabajos de Menéndez Pelayo se asociaba «poesía popular» a «épica», dejando la «poesía lírica» sólo para la tradición culta- han afectado también, sin duda, al **Cancionero Infantil**, que, como conjunto de textos transmitidos oralmente, es un tipo de poesía lírica con las características propias de las creaciones literarias de tradición popular: anonimia, variantes, patrimonio común de una colectividad y reelaboración constante durante el proceso de transmisión.

En España no ha existido un interés progresivo y firme por el **Cancionero Infantil** hasta hace unos pocos años, con ediciones sucesivas de antologías y colecciones de textos, con la frecuente inclusión de canciones y tonadas infantiles en los propios libros de clase de la Educación General Básica, e incluso con la puesta en práctica de no pocas técnicas creativas para el desarrollo del lenguaje, sobre todo las que trabajan para la mejora de la expresión escrita del escolar, cuya base son estructuras tomadas del propio *Cancionero Infantil*. Sin embargo, y pese a todo eso, son muy pocos los trabajos que, aunque sea parcialmente, han intentado profundizar en el abundante y riquísimo *corpus* de este tipo de lírica popular, siendo prácticamente desconocidas líneas de investigación al respecto. Estas carencias dificultan notablemente el uso y aprovechamiento del **Cancionero Infantil** como material de trabajo, esencialmente lingüístico, en distintos momentos del aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, en la

escuela no se atiende a la caracterización literaria, perfectamente identificable, de ese Cancionero, con la que aporta al conjunto de la Literatura española, además de una parte importante de la tradición cultural de una colectividad, una serie de elementos temáticos y estructurales muy concretos.

A partir del momento en que el niño tiene capacidad de expresión oral autónoma, el **Cancionero Infantil** ofrece distintos tipos de tonadas, cuya caracterización es coincidente o no, según sean sus contenidos, la finalidad con que se interpretan, el contexto en que se ejecutan, el tipo de juego a que acompañan, etc., pero todas («oraciones», «burlas», «trabalenguas», «canciones escenificadas»...) forman parte del patrimonio cultural del niño, y muchas de ellas («canción de cuna» o «primeros juegos mímicos») justo en el tiempo en que el chico llega a la escuela; si su primer contacto con la «cultura oficial» tiene lugar a través de la cultura del mundo de los adultos, que suele desatender las aportaciones infantiles, no deben extrañar fáciles distanciamientos, incluso posibles rechazos. Para que estos posibles rechazos, tan frecuentes en la disciplina del «Lenguaje», no llegaran a producirse, al menos en los niveles básicos de la enseñanza, habría que aplicar mecanismos de práctica y aprendizaje lingüísticos distintos. En lo que al **Cancionero Infantil** se refiere, se necesita algo más que la inclusión de algunas canciones en los libros de texto correspondientes. El **Cancionero Infantil** ofrece los elementos estructurales que hacen posible la propuesta de cantinelas y retahílas como textos de trabajo básicos -iniciales en unos casos; complementarios en otros- para la ejercitación con categorías gramaticales o con elementales estructuras sintácticas.

En nuestro sistema educativo se da excesiva relevancia a los mecanismos que llevan al aprendizaje de la lecto-escritura en los primeros estadios de la infancia, a través de distintos métodos que, en general, se limitan a un tratamiento lingüístico que permita al niño acceder al lenguaje desde la codificación y la descodificación lecto-escritora. Después, cuando eso se ha logrado, incluso con atractivos evidentes en algunos de los métodos, se aborda con decisión el estudio, absolutamente formal y riguroso, de las funciones y estructuras gramaticales, lo que suele favorecer un abandono paulatino de cualquier interés que se hubiera despertado con anterioridad. Y es que, una vez que el niño «sabe leer» y «sabe expresarse por escrito», suele producirse un abandono en el control de los niveles de lectura y escritura, dedicando más tiempo a los estudios lingüísticos.

¿Dónde hemos dejado los juegos, las rimas, los dibujos, las retahílas o las canciones que habían acercado al niño al primer lenguaje? ¿Por qué se le sustraen unos materiales que son parte de su patrimonio cultural? ¿Es que sólo hay que usarlos en aquel primer momento? ¿Qué importancia damos al hecho de que un niño de ocho o nueve años deba definir y ejemplificar fuera de contexto una «oración dubitativa»? El **Cancionero Infantil** es una posibilidad, evidentemente no la única, de construir expresiones de contenidos absurdos -verdaderos sinsentidos a veces-, de trabajar con variadas fórmulas de comienzo y de final, con

estribillos y otras estructuras repetitivas, con estructuras encadenadas, incluso - aunque con menos diversidad- con estructuras binarias (casi todas logradas a partir del esquema pregunta/respuesta); el Cancionero también ofrece la posibilidad de practicar una versificación variada y fluctuante (cuya caracterización esencial se basa en: preferencia por el verso de arte menor, ligera tendencia al isosilabismo, predominio de los versos octosílabo, hexasílabo y pentasílabo, brevedad de las composiciones, rima regulada y tendencia a la agrupación estrófica -sobre todo en «cuartetos» y «pareados»-; finalmente, aunque los procedimientos estilísticos son escasos, son destacables los recursos de carácter repetitivo y, en el plano de la significación, un repertorio metafórico elemental, pero que aporta sus propias peculiaridades y que no puede ser despreciado.



II. Kate Greenaway. *The Kate Greenaway book*, de Bryam Holme. New York, Gallery Press, 1983.

El **Cancionero Infantil** es también, por tanto, una buena fórmula para el acercamiento inicial del escolar a los textos poéticos, aprovechando el probable conocimiento previo -aunque sea por aproximación- con que llega a la escuela y aprovechando la inexistencia de distanciamiento entre el niño y la canción de que se trate, ya que -aunque la desconozca- el ritmo -tan marcado y característico- del **Cancionero Infantil** no le será inusual; más aún, como participante en una tradición oral, usa recursos y estructuras comunes a toda una colectividad: ésa es la razón por la que no existe ningún problema cuando en una canción un elemento del discurso aparece

cambiado, o se altera una historia en su ordenamiento, o desaparece un personaje, apareciendo otro distinto en su lugar; la estructura rítmica difícilmente se verá modificada.

Como dice Vygotski («La creación literaria en la edad escolar», en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 17, pág. 74), «lo fundamental es comprender que la verdadera tarea de la educación no es un trasplante precoz de lenguaje del adulto al niño, sino el prestar una auténtica ayuda para elaborar y formular un lenguaje literario bien asimilado». Desde el **Cancionero Infantil** el niño accede inicialmente a ese lenguaje, sin que -a continuación- se produzca un tipo de trabajo progresivo que sea capaz de explotar algunos de los recursos que el mismo ofrece.

La práctica del *Cancionero Infantil* en la escuela, además de ayudar a la pervivencia de un patrimonio cultural folklórico de indudable importancia, puede contribuir al desarrollo creativo de la expresión escrita, a la superación de dificultades imaginativas, al fomento de destrezas poéticas, a la creación -indirectamente- de hábitos lectores, a la práctica razonable, no traumática, y, a lo mejor, por una sola vez, de las estructuras gramaticales. Por otro lado, el **Cancionero Infantil** es, sin duda, un excelente antídoto -lleno de emoción y de vida- frente a los abusos, reiterados abusos, de la enseñanza de las teorías gramaticales: practicar las oraciones enunciativas con una «canción de cuna», buscar sujetos en las «adivinanzas», ejercitarse en las oraciones subordinadas con una «canción de corro» o acceder a los secretos de la composición y derivación de palabras con los «trabalenguas» serían algunas razonables propuestas.

Pedro Cerrillo.  
Profesor Titular de la E.U. Profesorado EGB  
«Fray Luis de León», Cuenca.

△

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

---

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

Súmesese como [voluntario](#) o [donante](#), para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) [www.biblioteca.org.ar](http://www.biblioteca.org.ar)

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace. www.biblioteca.org.ar/comentario](http://www.biblioteca.org.ar/comentario)



**editorial del cardo**