

POESIA INFANTIL

TEORIA, CRITICA E INVESTIGACION

Coordinadores

Pedro Cerrillo

Jaime García Padrino

◆ COLECCION
ESTUDIOS

- © De los textos: Arturo Medina, Pedro Cerrillo, Ana Pelegrín, Carmen Bravo-Villasante, Jaime Ferrán, Jaime G. Padrino, Alma Flor Ada, Juan Cervera, Carlos Murciano, Antonio Gómez Yebra y Miguel Muñoz.
- © De la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Con la colaboración de:
Edelvives,
Ediciones S. M.,
Suseta Ediciones.

Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha
Director: Juan Bravo Castillo
Diseño Portada y Colección: García Jiménez
Coordinación: Centro de Investigaciones de la Imagen (C.I.D.I.)
Realización: PEREA Ediciones.
I.S.B.N.: 84-7729-089-X
Depósito Legal: CU-464-90

ÍNDICE

• <u>Introducción</u>	7
• <u>El niño y el fenómeno poético</u> (Arturo Medina).....	9
• <u>Del Cancionero Popular al Cancionero Infantil</u> (Pedro C. Cerrillo).....	27
• <u>Poética y temas de la tradición oral (El Romancero Infantil)</u> (Ana Pelegrín).....	37
• <u>Los grandes poetas y el niño</u> (Carmen Bravo-Villasante).....	51
• <u>Música y poesía</u> (Jaime Ferrán).....	59
• <u>La poesía infantil en la España actual</u> (Jaime García Padrino).....	65
• <u>La poesía infantil en Hispanoamérica</u> (Alma Flor Ada).....	87
• <u>Aproximación lúdica a la poesía infantil</u> (Juan Cervera).....	119
• <u>La más cara máscara</u> (Antonio A. Gómez Yebra).....	145
• <u>Hacia una poesía infantil diferente</u> (Carlos Murciano).....	153
• <u>La poesía en la escuela y con ella el lenguaje</u> (Miguel Muñoz).....	157

INTRODUCCIÓN

(Palabras de presentación del profesor García Padrino, director del Curso)

Quiero darles la bienvenida a este Curso de Verano, programado y organizado por el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, bajo el título de "Poesía Infantil: teoría, crítica e investigación".

Abrimos así un curso que podemos considerar como una segunda entrega dentro de una línea de reflexión crítica, iniciada el pasado año, sobre la problemática general de la Literatura Infantil. Por tal motivo, podemos manifestar hoy una cierta satisfacción por lo que creemos supone un paso importante en la consolidación de esta labor —teórica, crítica e investigadora— dentro de la institución universitaria.

Ver cumplida esa esperanza nos obliga a dar las gracias a la Universidad de Castilla-La Mancha. Como ya expliqué el pasado año y he señalado en mis anteriores palabras, el propósito general de este Curso de Verano es estimular el desarrollo de unas reflexiones críticas sobre los aspectos vinculados con la Literatura Infantil. Después de abordar, en el curso anterior, distintos temas relacionados con la creación, difusión y promoción de tales obras literarias, nos pareció conveniente buscar un tema más específico dentro de tan amplia y compleja problemática.

Por ello, hemos elegido —de forma mancomunada, el profesor Cerrillo y yo— la Poesía Infantil como tema para el Curso, por entender que si alguno de los géneros posibles en la literatura infantil necesita ahora una atención como la de este curso, ése debe ser la poesía dedicada o accesible al niño.

Otras razones nos permiten intuir una cierta oportunidad en esa determinación del tema. Primero, la difícil problemática relativa a la creación y promoción de la poesía infantil, que es una constante a lo largo de la propia evolución del género. Después, la actual preocupación social por la poesía de carácter infantil, avalada por el conocimiento de distintas iniciativas que, en

este mismo año, se han ocupado de la difusión de estas creaciones, por algunos números y artículos de revistas especializadas que han dedicado atención a esta poesía y por un aparente crecimiento de las ediciones de obras poéticas dedicadas a la infancia y a la juventud.

De ahí que hayamos considerado la necesidad de sentar unas mínimas bases para la reflexión y el debate, surgidas del conocimiento y del intercambio de opiniones entre todos los interesados y especialistas en estos temas, a los que creemos bien representados entre los asistentes y participantes en el Curso.

Gracias por esta respuesta a nuestra convocatoria. A los asistentes, por el interés y la confianza demostrados hacia el tema que pretendemos someter a debate y reflexión. Esperamos no defraudar tales expectativas, sino darles justa satisfacción.

Gracias a los conferenciantes y participantes en la mesa redonda, que han aceptado con demostrada generosidad la invitación para colaborar en el desarrollo del Curso. Y con su participación, estamos convencidos, antes de iniciarlo, que el programa es bien completo, pues abarca los distintos y principales aspectos de la relación del niño con la poesía. Espero también que entre todos demos ese deseado e importante paso en la continuidad de la necesaria línea de reflexión crítica, desde la Universidad, que anima la convocatoria de estos cursos.

Cuenca, 11 de Julio de 1990.

EL NIÑO Y EL FENÓMENO POÉTICO

ARTURO MEDINA

Universidad Complutense de Madrid

Cuando, en visión conjunta de géneros diversos, pensamos en la literatura infantil, de inmediato la asociamos únicamente a la narrativa. Muy poco, y a veces nada, al teatro o a la poesía. Enfoque unilateral que viene dado por el casi excluyente cultivo que del relato hacen los autores de la literatura para niños, frente a la escasa o nula atención prestada al verso o al teatro. Consecuentemente los investigadores, dejándose llevar por la copiosidad de los cuentos, han aplicado a éstos sus análisis más rigurosos, abundantes y perdurables, y, de resultas, han contribuido a ahondar esas diferencias cuantitativas, que también —justo es reconocerlo— se derivan de la superior calidad artística de la narración sobre la que generalmente detentan las páginas dedicadas al teatro o a la lírica.

Cabría preguntarse por las causas de las que han dimanado los pobres niveles que ostentan las creaciones líricas para la infancia. Unos cuantos factores podrían esgrimirse para explicar tal situación:

- El despego del adulto, no ya al género poético infantil, sino al género poético en general.
- El desdén hacia hipotéticos lectores infantiles por parte de los autores consagrados.
- La resistencia de las editoriales, remisas a publicar libros que no tengan ventas aseguradas.
- La inexistencia de una crítica veraz y de una propedéutica objetiva capaces de hacer ver a autores y editores lo que al niño en este terreno le interesa, le seduce y le gratifica.

Sentado esto, convendría, desde un punto de vista educativo, aclarar conceptos que evitasen la confusión entre lo que es el POEMA-LITERATURA y lo que es POESÍA-FENÓMENO-ESTÉTICO, y partiendo de un principio para nosotros axiomático: el conocimiento de la creación literaria es mucho menos importante que el hecho de que en el espíritu del niño toma carta de naturaleza el sentimiento de lo bello y su apreciación consiguiente. O lo que viene a ser la estimación de la poesía como fenómeno estético interesa más que como producto literario, que por otra parte no descartamos.

Estimación de la poesía. ¿Enseñar la poesía entonces? Mal casan los dos términos. El rigor metodológico que exige la acción de "enseñar" no ensambla adecuadamente con el latido emocional, casi intuitivo, con que el ánimo se conturba ante el misterio de la "poesía". Se nos ha dicho que "el poema es un hecho de lengua" (Domínguez, 1987, p. 13). Y esto es verdad. Es un hecho de lengua, pero tan particular que, aun apropiándonos de los necesarios elementos lingüísticos para explicar no ya la poesía sino el poema, siempre la explicación será insuficiente para entender la última razón, el hondón insalvable del poema. Así, si es cierto que el poema es un hecho que compete al lenguaje elaborarlo y estudiarlo, no lo es menos que la poesía es un hecho fenomenológico que abarca tanto al poema, como a la naturaleza, como al propio estado o quehacer del hombre. "La poesía no es algo que pueda disccionarse con los baremos aplicables a cualquier análisis experimental. Considerar la poesía como un hecho semejante a los demás, científicamente observable y cuantitativamente determinable es chocar contra el sentido común" (Cohen, 1974, p. 24). La poesía, en efecto, se nos evade como algo indefinible que nos subyuga y que nos aparta de pretensiones escrutadoras de signo intelectual. La poesía está ahí, ante nosotros, en nosotros mismos, envolviéndonos y arrebatándonos, inaprehensible, inconcreta, incorpórea. Ante la poesía, sugerir, más que adoctrinar. Dar alas para el vuelo más que lastrar con fórmulas, preceptos y postulados. La poesía no se enseña, se intuye. "No hay profesores de poesía", asevera con razón López Tamés (1990, p. 171). No hay profesores de poesía, como tampoco existen ordenancistas programas en cuestionarios preestablecidos. Cualquier momento es propicio para guiar al niño por las rutas de lo bello e impulsado por sus resortes emocionales.

Para ello, además de crear el clima favorable, habremos de desechar la creencia de que exclusivamente es poesía aquella que se consigue mediante determinados recursos —especialmente métricos— del lenguaje. Qué duda cabe que de la sucesión armónica de significantes y significados puede brotar la poesía, pero es de evidencia igualmente que la poesía puede presentarse fuera del contexto lingüístico y con tanta carga espiritual, o más, que la que podamos percibir a través de la palabra. La poesía se nos escapará, según esta concepción, de lo estrictamente literario, e inundará y alentará todo lo que en la categoría de bello nace en la naturaleza, en el hombre, o en el arte.

¿Qué es poesía? dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.

Contestaba Bécquer en rima famosa. La poesía en la persona amada. La poesía en la sonrisa de un niño, en un atardecer en las parameras castellanas, en un preludio de Chopin, en el surtidor de sombra y sueño del ciprés de Silos, en los rumores de aguas y verdes de estas hoces de Cuenca...

Es muy posible que el niño, si no es convenientemente motivado, no se detenga en la belleza o se quede tan sólo en los alrededores. Le faltará el punto justo para que lo que es apenas una vaga aproximación pueda convertirse en la deleitable conciencia que origina la belleza plenamente contemplada. Porque el niño puede llegar a ser sensible a ciertas formas de lo bello y que de modo impreciso se hallan consustanciadas en la multiplicidad de cosas, seres y fenómenos existentes en su entorno natural. En la ilimitada capacidad de asombro que el niño posee ha de apoyarse el educador si quiere que el niño observe conscientemente la belleza, si quiere que al niño el instinto poético se le transforme en certidumbre. "El ser que se asombra es tan bello como la flor", exclama Paul Valéry. Al humano que está de vuelta de las cosas difícilmente se le dará el asombro ante la belleza. Un hombre que es susceptible de sorprenderse, un niño que se maravilla, son seres predispuestos para gozar del fenómeno poético, cuyo mensaje permanentemente nos está provocando. Un campo de espigas, unos chopos solitarios, el tamborileo de la lluvia en los cristales, las nubes recortadas en el azul violento del cielo, el murmullo de las ramas de los árboles movidas por el viento, los olores y los colores de las flores, etc., etc., son otros tantos gestos que la naturaleza para nuestra complacencia nos está de continuo transmitiendo.

Insistimos en que el niño en tanto en cuanto sea debidamente estimulado podrá ser apto para captar la belleza, al menos en sus aspectos primario y sensorial. Ya la misma expresividad infantil es ella y por ella prodigio de imaginación, de creatividad y de belleza. El niño, al igual que el poeta, carga de valor simbólico a la realidad que le circunda, que le acucia y que él traslada a sus propios intereses y experiencias. Y desde las cuales dispara su imaginación a otros reinos que, si para el adulto pueden cuajarse en fantasía, para el niño lo que imagina es tangible y real como lo inmediato que ve y toca. El niño con sus privativos medios de expresión, ni menos ni más expresivos que los del lenguaje adulto, sino simplemente los suyos, manifiesta su vida interior. Y esto lo lleva a cabo utilizando las formas lingüísticas de su comunidad, pero traducidas a la estructura personalísima de su habla. De este modo, la "luna llena" es un "botón" y una "culebra" es una "cuerda que se arrastra". Metáforas no premeditadas, que al niño le surgen en sus tentativas por designar con su léxico usual objetos y seres que se le presentan de manera imprevista en el horizonte de sus observaciones. Por supuesto que el

Como en tantos pasajes del *Poema de Mío Cid* —Todos eran idos, ellos quatro solos son./ Tanto mal comidrieron infantes de Carrión—, la mezcla de las referencias temporales es permanente, aproximándose o alejándose de las realizaciones de unos acontecimientos o del establecimiento de unas situaciones. “La imaginación —expone Miguel Pérez— y aún más las vivencias del niño no van al mismo paso que los hechos que él nos cuenta. Afloran a sus labios palabras vacías de sentido estructurado pero llenas de emoción, de sensaciones, de sonidos. El niño vive intensamente en un hoy sin mediciones temporales” (1990, vol. II, p. 5). Esta intemporalidad que se escapa a toda regla de gramática normativa y académica insufla de vistoso encanto a los relatos puestos en boca de los niños. Una niña de cinco años cuenta:

Pues eran dos niños, una niña y un niño, y van por el bosque y se perdieron... y ... y se encontraron con una casa... y... la casa era de chocolate y las ventanas de mermelada de fresa.

Para el desarrollo de este proceso narrativo la niña ha empleado el presente “van” como núcleo verbal que articula los pretéritos “eran, perdieron y encontraron”, con lo cual la acción flota en una expresiva indefinición de intemporalidad, típica de los relatos populares.

Cuando los niños narran un cuento, bien en la reproducción de uno que han oído, o bien inventado, lo hacen, a veces, con oraciones yuxtapuestas y abundancia de elipsis de vocablos y hasta de fragmentos enteros de la narración. Y así en la historia o en el suceso narrado sólo aparecen aquellos trozos o personajes que más le impresionaron o que se hallan más cerca de sus propias vivencias y subjetividad. Este es el caso que damos a continuación relatado por un niño de cinco años:

Era una vez un zapatero muy pobe, muy pobe, que no tenía dinero, y luego venía una princesa, y luego venía un señor... ¿eh?... Y no más.

La concentración en tres líneas de los integrantes del cuento, y, sobre todo, ese remate súbito e inconcluso nos trae a la memoria el fragmentarismo de los romances tradicionales de nuestra literatura, que a semejanza del arte moderno con sus finales difusos o inacabados, deja al lector o al espectador en el punto justo de “suspense” para obligarle a ser también un poco autor, al tener que buscar para el relato o para el espectáculo el desenlace que él estima más idóneo.

Es forzoso destacar el valor metafórico de muchas expresiones del habla infantil, dado que el niño, empujado por la perentoriedad de expresarse, busca en el símil la manera de paliar sus insuficiencias verbales. Y si la “luna” era un “botón”, ahora la “seta” es un “paraguas”. Estas comparaciones basa-

das en la semejanza entre el objeto real y el objeto imaginado se profundizan en ocasiones con formas brillantes, ingeniosísimas e inesperadas. "La noche vieja tiene arrugas. Las carreteras son las venas de la tierra. La leche que se ha derramado se la ha tomado el suelo". Naturalmente que el niño —venimos insistiendo— no tiene conciencia del uso que del lenguaje figurado lleva a cabo, pero ello no impide que la belleza se haya conseguido y en grado tal que ya la quisieran para sí los poetas buceadores afanosos de metáforas.

Muestras todas ellas correspondientes a manifestaciones orales de la primera infancia y cuyo denominador común es la espontaneidad.

Espontaneidad que se plasma en belleza y en originalidad, incidiendo plenamente en la opinión de Chukovsky cuando asegura que todos los niños entre los dos a cinco o seis años son genios de la lengua.

Pero, igualmente, siempre que se propicie y se obtenga la atmósfera de libertad que propugna, entre otros, la escuela de Freinet, el niño puede conquistar elevadas alturas de poética creatividad. Por su enorme expresividad no resisto la tentación de reproducir la redacción de un niño de siete años y que ya publiqué no hace mucho (Medina, 1983, p. 22-23). Se trata de un escolar a quien se le solicita que elija, para realizar una composición, el animal que más le interese. El niño, lógicamente, se inclina por aquel animal que, por su exotismo, más le atrae. Y se decide por el búho. Y escribe:

El pájaro del que voy a hablar es el búho. El búho no ve de día, y de noche es más ciego que un topo. No sé gran cosa del búho, así que continuaré con otro animal que voy a elegir.

De pronto ha caído en la cuenta de que los conocimientos que posee acerca del búho son muy cortos, y sin solución alguna de continuidad se pronuncia por otro animal con el que podrá demostrar mayores posibilidades. Y se inclina por la vaca. Y dice:

La vaca es un mamífero. Tiene seis lados: el derecho, el de la izquierda, el de arriba, el de abajo, el de la parte de atrás tiene un rabo del que cuelga una brocha. Con esta brocha se espanta las moscas para que no caigan en la leche.

La cabeza sirve para que le salgan los cuernos y además porque la boca tiene que estar en alguna parte. Los cuernos son para combatir con ellos. Por la parte de abajo tiene la leche. Está equipada para que se la pueda ordeñar.

Cuando se la ordeña, viene y ya no se para nunca. ¿Cómo se las arregla la vaca? Nunca he podido comprenderlo, pero cada vez sale con mayor abundancia.

El marido de la vaca es el buey.
El buey no es un mamífero porque no tiene mamas.
La vaca no come mucho, pero lo que come lo come dos veces.
Cuando tiene hambre y no dice nada es que está llena por dentro de yerba.
Las patas le llegan hasta el suelo. La vaca tiene el olfato muy desarrollado, por la que se la puede oler desde muy lejos. Por eso es por lo que el aire del campo es tan sano.

Soberana gracia, no ya de comicidad, sino de arcangélica inspiración. No hay caricatura de la realidad y sí, desde el punto de vista del niño, una imparcial interpretación de la misma. Ello no es impedimento para que el adulto aprecie en esa personalísima interpretación una página maestra de humor descoyuntado en imágenes surrealistas.

De menor intensidad creadora que la de esta incomparable redacción, pero con la misma espontaneidad, recojo esta otra de una niña de ocho años de un colegio de Perugia y que me remite la Profesora Angela Ambrosini:

En el mundo existen animales con alas y animales sin alas, como por ejemplo, el perro y la gallina. Los animales con alas cada año se van a veranear a los países bajos, mientras que los animales sin alas no se van a ninguna parte.

La polarización antinómica de los conceptos en la mente infantil se trasladada, graciosamente y sin dificultad, a una oposición rotunda entre dos especies de animales.

Esta capacidad para la creatividad, estas riquezas poéticas han de ser potenciadas en la escuela —y en la familia, me atrevería si no es exigir demasiado—, aunque no sea más que como salvador contrapunto frente al seco intelectualismo que preside tanta actividad humana, frente a la técnica alienante que nos avasalla y despersonaliza. No se trata, evidentemente, de convertir al niño en poeta, como sería pretensión inútil que el ejercicio de la plástica hubiera necesariamente de transformar a este niño en escultor o pintor. Esto no significa, sin embargo, que vayamos a descuidar al niño bien dotado en esos modos de expresión. Si nos surge el artista, bien venido sea. Pero tanto al que es artista como al que no lo es, hay que ejercitarles y ampliarles sus posibilidades expresivas, hay que lograr que su pensamiento se haga variado y ágil, a la vez que se le acrecienten sus facultades perceptivas para observar y dirimir, para aceptar y rechazar. Mas también para enriquecerle su vida emocional, al objeto de incentivarle el debido aprecio hacia la belleza. Se impone, pues, una educación de orientación estética. “La intro-

ducción o no de la educación artística en los primeros años de la infancia podría ser muy bien la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos, carezca de recursos o iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio en que actúa" (Lowenfeld, 1961, pp. 2-3). Y para que desde la infancia no sea en su día esto impensable, la educación estética, componente imprescindible de la educación total del hombre, tiene que ser, a su vez, reconocida como un todo orgánico en el que armónicamente se conjuguen las funciones de los procesos mentales que ponen en marcha la práctica de la palabra y de los sentidos todos.

Estamos entrando en el terreno de la poesía en término restrictivo de literaria, la poesía considerada en su función creadora, la poesía como medio de expresión, la poesía como comunicación. Soslayamos la ingente masa de actividades de todo tipo que se han de llevar a cabo, incluso antes de la incorporación del niño a la escolaridad, para que vaya apropiándose conscientemente de la palabra en su doble papel expresivo e interpretativo. Actividades en perspectiva lúcida, en las que prima la ejercitación lingüística y en la que incluiríamos algo tan absolutamente revelador como es el silencio. El silencio que posee "una virtualidad expresiva que en modo alguno puede ser desdeñado" (Campillo, 1989, p. 32).

Detengámonos en las creaciones verificadas adrede por el propio niño. El niño cuando "hace" de poeta. Los versos salidos en gran parte de esos llamados "talleres de poesía". ¿Cómo no otro nombre? Atención a estas creaciones infantiles. Bastantes de ellas son imitaciones —inconscientes o no— del arte de los mayores, compuestas casi en falsilla, carentes de espontaneidad, encorsetadas y postizas. El niño, con independencia de que alguna vez pudiera actuar con clara intención de plagio, se impregna sin darse cuenta de fórmulas, giros, vocablos, ideas, que luego aplica en sus invenciones. Es un mimetismo que las devalúa. Pero la poesía puede aparecer en el niño de manera imprevista, si es que el niño dotado para ella actúa ajeno a directrices impuestas y sí en aras de su sinceridad indeclinable y sin empeño alguno de notoriedad. Siempre me han dado un poco de miedo y desconfianza las *Minou Drouet*, tan afectadas y preciosamente sabidas. No es ésta la poesía que nosotros solicitamos de nuestros niños, y sí la que porta el sello de lo veraz, ante la que inclinamos nuestro respeto y admiración, porque ésta es la poesía que hemos de activar y no aquella engañosa y afectada con usos expresivos que al niño no le corresponden. Analizar con ecuanimidad las auténticas manifestaciones impone al analista el desprenderse de sus coordenadas y supuestos enjuiciadores del arte adulto y aceptar que tales creaciones infantiles están condicionadas a las limitaciones inherentes a estas tempranas edades. "Sólo puede haber comprensión —comenta Stern refiriéndose al arte infantil en general— desde el momento en que la persona mayor deja de imponer como norma su propia visión tomada como punto de partida y considerada

como valor absoluto. Hay que suprimir las medidas ordinarias, las normas habituales y acordar al niño, en cada uno de sus estadios, la plena cualidad de creador” (Stern, 1959, p. 12). Y entonces sus experiencias serán apreciadas en su contexto natural, no como producto de unos aparentes hallazgos, sino como lo que en realidad son: expresiones privativas de una vida interior, no por limitadas menos milagrosas.

La apreciación de la belleza en la poesía literaria, bien en su vertiente de voz colectiva y anónima, o bien en la que pregona ufana el nombre de su creador, concita mayores dificultades que la sensorial que emana de la naturaleza, del hombre mismo o de las artes plásticas y musicales. El texto —el objeto—, la edad y las cualidades adquisitivas del niño supeditan más acusadamente la aprehensión de la belleza en la palabra, que la captación de la hermosura en unas cumbres nevadas o en un cuadro de Velázquez. Educar el gusto, entonar la sensibilidad, acrecentar la imaginación podría ser una triada ideal para que el niño fuese paulatinamente calando en la poesía en general y en la literaria en particular. Y en ésta, en una escala de avance que iría desde la poesía popular tradicional hasta la poesía de autor. Aquélla, por la cercanía al niño, por tan de magia verbal. Poemas de transmisión oral que nos llegan de la noche de los tiempos sin que sepamos quiénes fueron sus autores y que pueden “devolvernos ese sentido del lenguaje en trance de perecer bajo la petrificación lógica y la significación convencional” (Celaya, 1972, p. 45). Nanas, villancicos, adivinanzas, aleluyas, retahílas, canciones de comba o de corro, trabalenguas, aguinaldos, etc., constituyen manantial purísimo e inagotable en el que el niño con seguridad se sentirá representado. Ofrecemos tres claras maravillas: Una adivinanza que se resuelve en la sucesión de cuatro imágenes, una canción de corro con ecos de cancionero, y una retahíla de designio esotérico y, en sus aliteraciones, burladora de vocablos usuales:

Campo blanco,
flores negras,
un arado
y cinco yeguas.

¿Quién dirá
que la carbonerita?
¿Quién dirá
que la del carbón?
¿Quién dirá
que no soy casada?
¿Quién dirá
que no tengo amor?

Lori, bilori,
Vicente colorí,

se me murió en silencio
viniendo el día...”
Potrillo loco,
galope blanco,
hasta las piedras lloran
que hay en el campo...!
(Joaquín González Estrada)

LA COMBA

A la comba jugando
las niñas cantan.
Los gorriones acuden
y no se espantan.

Lazos azules.
Trenzas doradas.
El viento abre sus manos
enamoradas.
La cuerda despacito
cortar quisiera
el cielo en medias lunas.
Enredadera
para alcanzar trocitos
de primavera.
El viento mueve un verde
tallo de rosas
y juegan a la comba
las mariposas.

La fuente se ha poblado
de surtidores,
y saltan sobre el agua
los gorriones.
Primavera en la plaza
—viento callado—.
Un piececito torpe
queda enredado.
(Julio Alfredo Egca)

Uno de los problemas serios con que topamos en la poesía no escrita intencionadamente para el niño es el de la ininteligibilidad, que con mucha probabilidad pudiera presentársele al joven lector. El lenguaje críptico de no pocos poemas junto a lo rebuscado de la construcción versal resulta a veces

incomprensible hasta para el adulto cultivado. Pero, por otra parte, no es necesario que el niño entienda del todo el poema. A este propósito hemos dicho en alguna ocasión que no deberíamos reclamar al niño "más de lo que pedimos al adulto. El hondón de la poesía lírica —el misterio, se nos asegura— se esconde inaccesible hasta para el propio poeta. Además la creación artística —sea cual sea su naturaleza— no es únicamente conceptual. A la par son las formas de expresión. No es ya lo que se expone, sino el cómo se expone. La poesía no se explica. Lo que dice, dice, es un axioma que aplaudimos. De acuerdo, por supuesto, con los planos semánticos, más en nuestro caso del verso —y del verso para niños— igualmente la cadencia, la eufonía. El niño se sentirá previamente atraído por la melodía que le viene dada, por los elementos rítmicos que configuran el lenguaje poético. El resto lo obtendrá por añadidura" (Medina, 1984. p. 7). Y es que el niño se deja llevar principalmente por la musicalidad que imprime al verso el acento, la rima, la cantidad silábica, las licencias métricas. Y es a través de esta fuerza fónica sugeridora de la palabra como significante, con la que el niño penetrará, en la medida que sea posible, en los valores significativos del poema. Véanlo, si no, en estas muestras, compuestas sin pensar que algún día algún futuro niño, al leerlas, pudiera hacerlas suyas.

LA LUNA EN EL PINO

La luna estaba en el pino,
rosa en el cielo violeta.
Hoy viene en una carreta
muerto, sin rumor, el pino.

¿Vendrá la luna en el pino?

Sobre el polvo del camino,
esa dulzura violeta,
¿la baja el cielo, carreta,
a su luna en el camino?

¿Pasa la luna en el pino?

¡Qué tristemente va el pino
rozando el suelo violeta!
Llanto de luz la carreta
llora el verdor del pino.

¿Llora la luna en el pino?

¿Dónde está el lirio divino
naciente solo y violeta?
¡Lleva rosa la carreta
como un resplandor divino!

¿Está la luna en el pino?

La luna estaba en el pino,
rosa en el cielo violeta.
Hoy se va en una carreta
muerto, sin rumor, el pino.

¿Se va la luna en el pino?
(Juan Ramón Jiménez)

LOS RELOJES DAN LA HORA

Los relojes dan la hora
exacta del ruiseñor.
Mas nadie escucha al cantor
de la soledad sonora.
¡Señor!, un ave canora
que sólo sabe trinar,
¿y a quién le puede pasar?
Pero con ella, el rocío,
la luna, el monte y el río
sueñan a todo soñar.
(Juan José Domenchina)

TRINO

Quiero vivir para siempre
en torre de tres ventanas,
donde tres luces distintas
den una luz a mi alma.

Tres personas y una luz
en esa torre tan alta.

Aquí abajo, entre los hombres,
donde el bien y el mal batallan,
el dos significa pleito,
el dos indica amenaza.

Quiero vivir para siempre
en torre de tres ventanas.
(Manuel Altolaguirre)

Los niños deben conocer al poeta clásico y al moderno reputado como tal, si bien no en su total dimensión, sino en aquellos fragmentos de su obra

posibles a su comprensión y que, a la vez, sean lindantes con el mundo de sus intereses. Pretender imponer al poeta clásico por el mero hecho de serlo y sin que el niño haya conquistado la madurez precisa para esa lectura, lo consideramos sencillamente aberrante. Si un niño es todavía inhábil para captar la belleza de un romance de Lorca, por ejemplo, no forcemos la cuestión y dejemos para más adelante que el tiempo autorice al lector a encararse, en su día y debidamente, con el texto que al principio se le resistía. No, de momento, "Cuatro vientos de pólvora y platino" de Alberti y sí, en cambio, "Del barco que yo tuviera / serías la costurera". No el "Cuando en mis manos, Rey eterno, os miro" de Lope y sí "Pues andáis en las palmas, / ángeles santos". Obligar al niño, en función de nuestras preferencias, a que lea textos que ni los entienden ni les importa, es estar fomentando la existencia de un venidero lector adulto que será hostil o indiferente a la creación poética.

Y deteniéndonos en las antologías, opinamos igualmente así. Las antologías, que aspiran a suplir la carencia de singulares autores de lírica infantil, unido a la idea de que el niño tenga acceso a los grandes poetas. Aceptamos y encomiamos las antologías si en el seleccionador se reúnen gusto, sabiduría lírica y conocimiento de lo que es un niño y de lo que el niño prefiere o de lo que al niño interesa. Las antologías de autor vienen proliferando en nuestro país de cierta parte a acá. "Aleixandre, Guillén, Felipe, Lorca, Alonso, Jiménez, Hernández, Machado..." Para niños se nos anuncia, sin reparar en editores y antólogos, estimulados por el prestigio de los autores elegidos y no sé si por otros móviles menos confesables, que muchos de los poemas seleccionados se encuentran a larga distancia del alcance y de los gustos infantiles.

Hemos de terminar. Pero antes, permítanseme unas últimas reflexiones y deseos. Hay que atender y entender al niño —a este niño nuestro— pronto a situarse sin titubeos en las ficciones que se inventa y que para él son tan serias y verdaderas como puede ser para nosotros esta realidad en que nos desenvolvemos. Porque la "mesa" para el niño no es que puede ser, es que es una "cueva submarina", que la "luna" no es que puede ser un "botón", es que es un "botón" brillante y blanco acomodado en el cielo. Este niño nuestro al que, al igual que el Principito de Antoine de Saint-Exupéry, el auténtico cordero no es el que se le dibuja hasta tres veces, sino el que tapado en una caja de cartón él se lo imagina dormido, contemplándolo con los ojos del alma. Este niño nuestro que en su palabra y con su palabra podrá transportarse libre, como Don Quijote en su Clavileño, a otras esferas donde las canciones cumplen alegremente su destino.

Y desear que este niño cuando crezca en hombre no se le olvide la infancia que tuvo, la infancia en que pudo sentirse reino y rey de sí mismo. Y que los poetas sepan que escribir para niños es difícil, muy difícil, que escribir para niños es un altísimo privilegio que no todos tienen la suerte de ostentar, que no todos tienen la fortuna de merecer.

BIBLIOGRAFÍA

- Campillo, Joaquín (1989): "Notas sobre la comunicación no verbal y el silencio" en *Sobre la Didáctica de la lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina*, Madrid, Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. "Pablo Montesino".
- Celaya, Gabriel (1972): *La voz de los niños*, Barcelona, Laia.
- Cohen, Jean (1974): *Estructura del lenguaje poético*, Madrid, Gredos.
- Domínguez Rey, Antonio (1981): *El signo poético*, Madrid, Playor.
- López Tamés, Román (1990): *Introducción a la literatura infantil*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Lowenfeld, Viktor (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Medina, Arturo (1983): *El difícil camino de la literatura infantil*, Madrid, Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. "Santa María".
- Medina, Arturo (1984): "Prólogo segundo" en *Canción tonta en el Sur*, de Celia Viñas, Almería, Cajal.
- Pérez Pérez, Miguel José (1990): *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estructuras poéticas en el habla de niños de dos a seis años*, Madrid, Universidad Complutense, Tesis Doctoral.
- Petrini, Enzo (1963): *Estudio crítico de la literatura juvenil*, Madrid, Rialp.
- Stern, Arno (1959): *Comprensión del arte infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.



algunas zonas de la Mancha —sobre todo de Albacete y Cuenca—, en donde se siguen interpretando colectivamente determinadas composiciones —sobre todo romances—, casi siempre con motivo de ocasiones muy particulares: la vendimia, la recogida de la aceituna o la llegada del mes de mayo, y sin que los chicos pequeños queden al margen de ellas; salvo estos casos, y quizá alguno más aislado, la poesía lírica de tradición popular ha quedado reducida a determinados juegos infantiles —algunos de los cuales se siguen ejecutando también en las ciudades— y a aquellas canciones que los niños aprenden en la escuela.

Este hecho, no obstante, no nos debe apartar de la conveniencia de conocer con mayor profundidad todos esos tipos de composiciones, no sólo porque, con ello, estaremos propiciando su conservación, aunque sea por vías eruditas, sino también porque ayudaremos a su difusión con criterios más sólidos: me refiero a que, no siempre, las colecciones y antologías que rescatan canciones tradicionales para los lectores actuales se apoyan en bases lo suficientemente firmes: en el fondo de esas composiciones, a las que no dudamos en llamar “sonsonetes”, “cancioncillas” o “cantinelas” (sin diferenciar siempre su significado de un cierto matiz peyorativo) hay toda una serie de elementos lingüísticos y literarios que pasan desapercibidos. El desconocimiento —o el olvido— de ese carácter literario provoca que, en muchas ocasiones, el uso escolar de este tipo de canciones (o de las estructuras que las componen) quede reducido al dictado de meras recetas, muy útiles en un primer momento, pero vacías de contenido cuando llega el momento en que el educando tiene que enfrentarse al aprendizaje de estructuras y hábitos lingüísticos más complejos.

Además, cuando hablamos del Cancionero Infantil, se ponen de manifiesto no pocas confusiones terminológicas, porque en él confluyen toda una serie de constantes cuya fijación científica —en algunos casos— es relativamente reciente. “Popular”, “tradicional”, “folclórico”, “cancionero”, “oralidad”, “infantil”, son términos a los que, antes o después, debemos referirnos cuando hablamos del Cancionero Infantil, siempre que entendamos como tal lo ya dicho: las composiciones líricas populares de tradición infantil. Esa reflexión conceptual nos ayudará a una mejor comprensión de este importante hecho literario.

De sobra es sabido que las manifestaciones literarias pueden transmitirse oralmente y por escrito. En el primero de los casos, la vía de transmisión es popular; en el segundo, culta. Pero —quizá— no es tan sabido que las manifestaciones literarias populares son más numerosas que las cultas y que éstas —en no pocas ocasiones— se basan en aquéllas: en nuestra propia historia de la literatura, hay momentos —la Edad de Oro, por ejemplo— en que abundan los casos de grandes autores que hacen uso de ese caudal folclórico que está vivo, circulando de boca en boca, incluyendo determinadas canciones en alguna de sus obras y aportando —de ese modo— una fijación escrita que, probablemente, no existiera con anterioridad.

Al respecto, dice Rodríguez Almodóvar:

“Los más eminentes mitólogos, antropólogos y semiólogos de este siglo —y del pasado— han tenido a bien recordarnos de vez en cuando que la abundante deuda de la literatura culta para con la literatura folclórica (“etnoliteratura”) es algo más que un accidente en la civilización occidental.”(2)

Sin embargo, ¿por qué conocemos más y mejor la literatura escrita —la culta— que la oral —la popular—?

La primera y más lógica razón es la que se deriva del hecho mismo de su transmisión: la oralidad ha conllevado frecuentes pérdidas, sobre todo en aquellos momentos en que la colectividad ha abandonado el interés por determinadas composiciones, bien porque perdieron actualidad, bien porque fueron sustituidas por otras nuevas. Pero hay, sin duda, más razones. En segundo lugar, habría que decir que las historias de las literaturas —habitualmente— se han realizado de acuerdo a criterios cultos, sin profundizar —salvo contadas excepciones— en las manifestaciones literarias populares, y, en general, en la tradición literaria oral. En este sentido, don Dámaso Alonso, con un elevado punto de ironía, dijo hace ya cuarenta años:

“Gracias a las llamadas historias de la Literatura —necrópolis, a veces bellísimas— vamos sabiendo bastante de todos los cuñados de las primas de los grandes escritores. De lo único que no sabemos nada, nada, es de la obra literaria, porque no es saber nada de ella conocer la fecha de su impresión, la historia de sus mutilaciones y cuántos ejemplares pasaron a América (...) Ni es nada conocer la historia de los modelos que han pesado sobre la obra literaria, ni la huella de imitaciones que de ella proceden. Todo eso son exterioridades, muy interesantes, sí, para la historia de la Cultura, pero que no tienen que ver con la razón interna de una obra de arte, con el sistema de leyes por el que se rige, y con lo que le ha dado su insobornable cohesión de organismo, y de organismo único. En una palabra: no sabemos nada de esa misteriosa unicidad de la obra de arte (...)”(3)

En tercer lugar, histórica y educacionalmente, se ha considerado que lo escrito tenía un carácter ennoblecedor que no tenía lo oral. (Se trata de un fenómeno que también es fácilmente perceptible en los estudios lingüísticos —aunque cada vez menos— que han tendido a basarse en textos escritos, despreciando lo oral). En cuarto lugar, la crítica y la filología no han estudiado esas manifestaciones hasta hace apenas un siglo: en España, con los trabajos de Menéndez Pelayo se consigue romper con la vieja idea que asociaba poesía popular a épica, dejando la poesía lírica para la tradición culta, en exclusiva. Aunque la poesía lírica popular había tenido realizaciones más que

(2) RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.: “Literatura infantil y folklore”, en *El Urogallo*. Especial Feria de Bolonia, 1.990. Madrid, 1.990. p. 54.

(3) ALONSO, Dámaso: En “Prólogo” a BOUSOÑO, C.: *La poesía de Vicente Aleixandre*. Madrid, 1.950.

notables en la Edad Media y se había proyectado con bastante fuerza en los siglos XVI y XVII, no será hasta el siglo XIX cuando se acepte como tal, teniendo mucho que ver en ello los trabajos de investigación del folclore llevados a cabo por muchos románticos europeos. La importancia de este hecho, en su relación con la propia Literatura Infantil, la pone de manifiesto Felicidad Orquín, cuando dice:

“Los hermanos Grimm en Alemania, Afanásiev y Tolstoi en Rusia, Fernán Caballero en España, se dedican a la recolección de cuentos populares por pueblos y aldeas, y fijan por escrito una importante rama de la literatura que al haberse desarrollado mucho antes de la invención de la imprenta pertenecía al dominio de los narradores rurales en la gran tradición de la literatura oral. Y esta literatura popular, en la que también entran los cuentos maravillosos y de hadas, formará la gran base de lo que empezará a denominarse la literatura infantil.”(4)

Pese a todo, y por su parte, Margit Frenk acerca aún más las fechas del inicio de esos estudios, cuando dice:

“El verdadero interés por la antigua lírica folclórica nació en 1916. En ese año comenzó a trabajar Henríquez Ureña en su gran libro sobre *La versificación irregular en la poesía castellana* (1920), cuyo principal objeto de estudio es precisamente esa poesía (...) Y en 1919 pronunció Menéndez Pidal su fundamental conferencia sobre “La primitiva poesía lírica española”, que abrió una brecha definitiva hacia esa apasionante realidad.”(5)

Finalmente, cabría señalar una quinta razón: la dificultad intrínseca que tiene el estudio de estas manifestaciones, ya que al ser de transmisión oral, están permanentemente sujetas a posibles cambios, pérdidas o añadidos de elementos. Como muy bien dice Diego Catalán:

“El poema tradicional es siempre un sistema abierto, tanto verbalmente, como poéticamente; es un sistema en continua adaptación al ambiente, al sistema lingüístico, al estético y ético del grupo humano en que se canta, en que se produce.”(6)

Precisamente la oralidad, como vía de transmisión de este tipo de composiciones, determina algunos de los rasgos más propios de las mismas. Quizás el más importante, sobre todo por su complejidad —pero también por la naturalidad con que se produce y porque de él proceden casi todos los demás— sea el que se refiere al rápido trasvase de creaciones de origen individual al conjunto de la colectividad. Lo explica muy bien Menéndez Pidal al afirmar que:

(4) ORQUÍN, Felicidad: “Nuevas corrientes de la literatura para niños”, en *Literatura Infantil*. Madrid. Boletín de Acción Educativa, 1.983, p. 9.

(5) FRENK, M.: *Entre folclore y literatura*. México, D.F. El Colegio de México, 2 ed., 1.984, pp. 54 y 55.

(6) CATALÁN, Diego: “Análisis electrónico de la creación poética oral”, en *Homenaje a la memoria de don Antonio Rodríguez Moñino*. Madrid. Castalia, 1.975, p. 157.

"...En esta poesía ocurre el fenómeno decisivo de su incorporación íntegra de la creación individual a la memoria común y de una continuada refundición en boca del pueblo."(7)

Este hecho es el que, precisamente, acerca estas composiciones al folclore. Ya decía Antonio Machado en su *Juan de Mairena* que "el folclore era el saber vivo en el alma del pueblo" y que su estudio no era "el estudio de elementos muertos que arrastra inconscientemente el alma del pueblo en su lengua, en sus prácticas, en sus costumbres, etc. El folclore —afirmaba con rotundidad— es cultura viva y creadora de un pueblo de quien habría mucho que aprender. Abarca todo lo que sabe, lo que cree, lo que siente, lo que hace el pueblo..."(8)

Con menos filosofía, pero con más precisión, A. R. Cortázar define el folclore como:

"... la ciencia que recoge y estudia las manifestaciones colectivas, con valor funcional en la vida del pueblo, que las practica en forma empírica y tradicional."(9)

La tradicionalidad del folclore, la vida tradicional de las manifestaciones folclóricas, tiene su expresión habitual en las variantes. Pese a que, con frecuencia, son muchas, muy distintas entre sí y en continuo proceso de renovación, la creación de que, en cada caso, se trate, siempre es reconocible. Cuántas versiones existirán del cuento de "Cenicienta" o de la canción "Al corro de la patata..."; en el primero de los casos, incluso en varios continentes y en decenas de lenguas distintas; en el segundo, por toda España y buena parte de la América de habla hispana. Y, sin embargo, sea cual sea la versión, es reconocida por casi todos. Sin duda, porque existe un hecho determinante en todo su largo y complejo proceso de transmisión y variación: la estructura y el ritmo básicos de la composición tienden a mantenerse; de ahí, que sean perfectamente identificables todas las versiones de un mismo texto. Y es que, aunque la creación originaria ha sido individual, en su proceso de transmisión —que, recordemos, es oral— han intervenido muchas gentes, variando, añadiendo, cambiando o quitando elementos y matices. Es, pues, un material colectivo, un "sistema abierto", en el sentido de las palabras de Diego Catalán que ya antes veíamos.

Tradicional y popular, al mismo tiempo; sin autor conocido, con la anonimidad como símbolo máximo de lo que es propiedad colectiva y herencia común. Las variantes que, en ocasiones, vienen provocadas por el concreto lugar en que la composición se interpreta, determinan un sentimiento del patrimonio colectivo más restringido. Es decir, las manifestaciones folclóricas, en general, así como las poéticas, en particular, son —geográficamente

(7) MENÉNDEZ PIDAL, R.: "Poesía popular y poesía tradicional", en *Estudios sobre el Romancero*, O.C., XI. Madrid. Espasa Calpe, 1.973, p. 204.

(8) En *Juan de Mairena*. Madrid. Espasa Calpe, 1.973, p. 153.

(9) En *Bosquejos de una introducción al folclore*. Tucumán, 1.942, p. 25.

te— localizables, al tiempo que portadoras de algunos elementos, expresiones o matices de su mismo carácter regional; no obstante, esta evidencia no tiene por qué negar la difusión y trascendencia universales de la manifestación folclórica de que se trate, en cada caso.

Por todo lo dicho, diversas consideraciones filológicas, incluso críticas, nos llevan a plantear la duda del sentido que pudiera tener el tratamiento como texto escrito de un material de transmisión y pervivencia orales. El problema ha llevado a algunos estudiosos folcloristas a retrotraerlo al momento mismo de la invención de la imprenta (cfr.10), referido —eso sí— al romance tradicional, sobre todo, en el sentido de que aquella le causó más males que bienes, porque si bien ayudó a salvar muchas composiciones, lo hizo por un interés comercial, imponiendo unos criterios muy concretos, según los cuales las colecciones o antologías no respondían a los gustos del público de "a pie", sino a los de una minoría ilustrada. El hecho, aun siendo cierto (algunos romances de indudable trascendencia para el Cancionero Infantil, por estar en el origen de algunas canciones —"El conde Niño" o "Delgadina"—, los hemos conocido en versiones manuscritas y no como resultado de la gran tarea de fijación que se llevó a cabo en el siglo XVI), hay que asumirlo como hecho histórico que es: la imprenta, desde fines del siglo XV, ofreció la posibilidad de fijar unos textos, con algunas de sus posibles variantes, que vivían libremente en la tradición oral, pero que con su fijación escrita entran de lleno en el campo de la Literatura, debiendo ser estudiados y tratados como textos literarios que son, con todas sus peculiaridades lingüísticas y estilísticas. Lo que sucede es que el hecho, en sí mismo, vulnera las reglas del juego: Diego Catalán —así como otros estudiosos del tema— llega a decir que es una traición porque desvirtúa su esencia, su propia tradición colectiva que le permite una continua reelaboración; pero dice, también, que es una "traición necesaria y urgente", sin duda porque no olvida las presiones a que se ve sometida esta tradición, fruto de los tremendos cambios que se han producido en las sociedades contemporáneas más avanzadas, y de los que son un buen ejemplo las continuas agresiones de los medios de comunicación.

LA INTERVENCIÓN DE LA INFANCIA

Reconocida la existencia de una poesía lírica popular y aceptando que esta poesía ha sido cultivada universalmente, porque los mecanismos de transmisión y perpetuación han funcionado de la misma manera en todos los casos, debemos enfrentarnos con el análisis de cómo ha sido y hasta dónde ha llegado la intervención de los niños.

(10) Cfr. MENDOZA DÍAZ-MAROTO, Fco.: *Introducción al Romancero oral de la provincia de Albacete*. Albacete. Diputación de Albacete y CSIC, 1.989, pp. 53-57.

diosos de esta ciencia, como Augusto Raúl Cortázar, Stith Thompson, Esteva Fabregat o Gómez Tabanera.

Pero el estudio de la Lirica Popular de Tradición Infantil pone de manifiesto la presencia en ella de determinados contenidos que la caracterizan e identifican, así como de otros elementos, claramente literarios, que, estructural y formalmente, también aportan puntos de particularización: aliteraciones, rimas, juegos de palabras, sencillez en la construcción sintáctica, diminutivos, repeticiones de diversos tipos, metáforas muy elementales, sinsentidos, etc. Curiosamente, este es un aspecto menos atendido que el folclórico y el etnográfico, siendo también parte consustancial de las manifestaciones literarias orales: problema que, sin duda, está en relación con lo ya comentado sobre la ancestral marginación que esta literatura ha tenido en las historias de la literatura. Además, y desde hace unos años, coincidiendo en muchos casos con el desarrollo de las autonomías, se ha propiciado una más rápida reivindicación de las culturas regionales, pero que, en lo que se refiere a las creaciones literarias populares, se ha preocupado más de los aspectos sociológicos y etnográficos que de los literarios.

Igual que sucede con el Cancionero Popular, el Cancionero Infantil ofrece una parte importante de la tradición cultural de la colectividad en que se produce y practica; pero no olvidemos que también contribuye al conjunto de la Literatura con especiales elementos temáticos y estructurales. Su real importancia está todavía por evaluar. Y ello a pesar de las llamadas de atención que importantes folcloristas y relevantes creadores han hecho en ocasiones. Unos con carácter particular, como Sciacca, que decía en 1965:

“El saber es transferido libremente, y libremente aprehendido y utilizado por el niño que el pueblo educa. Y porque es libremente aceptada, la enseñanza del hogar, del terreno baldío, de la playa, de la calle, es la que asimila el niño, y la que mejor conserva durante toda su vida. Y es, asimismo, la que más educa e instruye, ya que la libertad de aprender se resuelve para él en la libertad de experimentar.

Sin ningún mecanismo, sin artificio, sin etapas preconcebidas ni programas por desarrollar en tiempo limitado, la escuela del pueblo enseña al niño con sus cantos, sus tradiciones y sus costumbres, a hacerse hombre.”(17)

• Otros con carácter general, como Antonio Machado, quien decía:

“Si vais para poetas, cuidado vuestro folclore. Porque la verdadera poesía la hace el pueblo. Entendámonos: la hace alguien que no sabemos quién es o que, en último término, podemos ignorar quien sea, sin el menor detrimento de la poesía.”(18)

Al valorar el Cancionero Infantil estamos valorando el Cancionero Popular en su conjunto, porque la poesía folclórica infantil ofrece continuos

(17) SCIACCA, G. M.: *El folclore y el niño*. Buenos Aires. Eudeba, 1.965, pp. 193-194.

(18) MACHADO, A.: En *Antología de su prosa*. II. *Literatura y arte*. Prólogo y selección de Aurora de Albornoz. Madrid. Edicusa, 1.976, p. 197.

ejemplos de supervivencia de la lírica tradicional. Al estudiar y al considerar las manifestaciones que forman parte del Cancionero Infantil Español no estamos sino contribuyendo a que siga viva la tradición del Cancionero Popular Español, lleno de espléndida poesía lírica. De ahí su importancia.



POÉTICA Y TEMAS DE LA TRADICIÓN ORAL (EL ROMANCERO INFANTIL)

ANA PELEGRÍN.
Universidad Complutense

Los movimientos literarios, los grupos generacionales, asumen actitudes varias ante el hecho poético, ya sea negando, ya acogiendo a la tradición cultural, como continuadores o iconoclastas. Un manifiesto suele ser la expresión de su actitud, y a través de la historia y la creación grupal se constituyen los estilos, las escuelas poéticas.

El estilo, la retórica, la poética entendida como la visión de hecho poético, las formas y los procedimientos que animan a los poetas, distinguen a los distintos períodos literarios.

El caso de la poesía oral ha sido objeto en estas últimas décadas de importantes estudios, contribuyendo a lo que Diego Catalán Menéndez Pidal, denominaría poética del Romancero (1.973). Zumthor estudiar la poética en su libro *Introducción a la poesía oral* (1.983).

En los párrafos siguientes, intentaré esbozar algunos de los rasgos esenciales de la tradición oral, referida especialmente a la poesía oral infantil, surgida en debates entre los investigadores del Seminario Menéndez Pidal, y de mi propia experiencia.

POÉTICA Y ESCUELAS POÉTICAS

Al estudiar la lírica popular del Siglo de Oro, Margit Frenk (1-2) ha señalado, que la tradición oral cumple culturalmente, funciones de escuela poética. Añadiré que por escuela poética, entiendo los modos de transmisión, los temas y procedimientos literarios —tópicos, motivos, formas, lenguaje formulario—, vale decir los elementos de una poética tradicional.

Esencial de esta escuela poética de transmisión oral —y ésta es la primera nota que la distingue de la poesía de autor impresa— es la memorización y la repetición anónima en cadena de generaciones, de poemas orales signados por la multiplicidad de sus variantes.

Otra característica es el amplio margen de su vitalidad y duración temporal, pues la transmisión oral dota al texto antiguo de contemporaneidad, de poesía actualizada en el momento de su transmisión.

El texto oral contiene una doble tensión: es un texto abierto ya que el re-creador queda en libertad de interpretación, y en esa libertad surgen las variantes. Simultáneamente el trasmisor es fiel a la memoria recibida por lo que el texto permanece fijo, inalterable. Este mecanismo complementario de permanencia y transformación, de tradicionalidad y recreación, este vaivén entre dos polos, impregna de vitalidad al texto recibido y transmitido.

POESÍA ORAL ANTIGUA Y MODERNA

En la poesía oral infantil, cabe la denominación “de textos tradicionales antiguos”, a los que figuran en el repertorio de recopiladores de los siglos XVI-XVII, Gonzalo Correas, Rodrigo Caro, Covarrubias, y los textos recopilados por M. Frenk de transmisión oral anterior al Siglo de Oro.

En la transmisión moderna figuran aquellos textos recogidos en los textos XIX-XX, que denominaremos “textos de tradición oral moderna”. De tal suerte que la transmisión de un Cantarcillo:

“Sal sol solito / caliéntame un poquito
para hoy y para mañana / para toda la semana”

abarcará el doble espacio de texto antiguo y moderno, según se consulte a Gonzalo Correas, en el repertorio de Rodríguez Marín, de Bonifacio Gil (3), o la recordemos de nuestra infancia.

(1) M. Frenk. *Estudios sobre lírica antigua*. Madrid, Castalia, 1978, p. 312.

(2) M. Frenk. *Rimas de niños y para niños. De la antigua lírica popular hispánica*. Madrid, Castalia, 1987.

(3) Gonzalo Correas. *Vocabulario de refranes*. Ed. Combet. Bordeaux, 1967.

Rodríguez Marín. *Rimas infantiles*. Madrid, Biblioteca Tradiciones Populares, 1884.

B. Gil. *Cancionero infantil*. Madrid, Taurus, 1964.

La vitalidad prolongada da al texto un cauce continuo en el repertorio infantil.

Ya Menéndez Pidal, en 1.919, había clasificado la poesía en tradicional y en popular, según proviniera de antigüedad probada la primera, provista de un lenguaje tradicional. Denomina popular a la que anónima, o de autor, es más reciente, la que aporta un nuevo lenguaje no tradicional, a veces sujeto a la moda, como podría ser, pongo por ejemplo, la literatura de Cordel. (4)

Arturo Medina sugiere esta clasificación, en el prólogo a su libro de *Juegos populares. Pinto Maraña* (1.987, 5), adoptando el término popular, pues "llegan los juegos a la tradicionalidad a fuerza de populares y difundidos".

Matizaría que lo tradicional suma a lo cronológico un estilo, un sistema de lenguaje poético, una poética y sus elementos caracterizadores: la fórmula, repetición, paralelismo, enumeración, antítesis. (5)

Aunque no se ha establecido aún el índice de un repertorio general infantil, y será improbable si no nos conjuntamos en un trabajo colectivo, propongo un intento de clasificación, tomando como base los grados de tradicionalidad, por pertenecer a un estilo o escuela tradicional, antigua o moderna, guiándome por la clasificación del Romancero Oral. (6)

En la poesía oral de la infancia, operan corrientes, estilos diferenciados y dos grandes núcleos temáticos: lo lúdico profano y lo religioso.

En el marco de lo lúdico profano, la clasificación se hace, atendiendo a los criterios de la relación profunda entre texto y contexto, la letra y el lenguaje no verbal, el juego que acompaña al texto en los diversos tipos, denominándolos "juegos/rimas". (7)

La clasificación, atendiendo al período cronológico del estilo tradicional es la de:

- 1) Juegos y rimas tradicionales antiguos. (Siglos XVI y XVII).
- 2) Juegos y rimas de tradición moderna. (Siglos XIX y XX).

(4) Menéndez Pidal, R. *El estilo tradicional. Romancero hispánico I*. pp. 58-80.

Vid. Pedro Cerrillo. *Lírica popular española de tradición infantil*. Madrid. Universidad Autónoma. (Tesis doctoral).

(5) Entre los estudios de la lírica y el romancero de tradición oral, véase Mercedes Roig. *El romancero y la lírica popular moderna*, México. Colegio de México. (1976); Sánchez Romeralo, *El villancico*, Madrid. Gredos (1989); Diego Catalán, *Hacia una poética del Romancero oral moderno*, IV Congreso Internacional de Hispanistas, Salamanca. Ac. Int. de Hispanistas, 1982, I, pp. 283-295.

(6) Reconozco las clasificaciones de los diversos estudios del tema: Bravo Villasante, Arcadio Larrea, y las últimas aportaciones de A. Medina y Pedro Cerrillo.

En la propuesta de clasificación tomo como base el esquema de clasificación en el que, con sucesivas modificaciones, provenientes del ajuste con la práctica de recogida, he manejado en la Escuela de Expresión de Barcelona, en Papeles de Acción Educativa (1983) y que incluyo en *Cada cual atiende su juego*. (1.984). Cincel.

(7) Al anotar M. Frenk como "rimas para acompañar juegos", en su *Lírica Popular* y después de innumerables tentativas de agrupamiento, escojo el término "juego/rimas", para señalar el peculiar modo de composición, transmisión, y "performance", de la poesía infantil, según la terminología de Zumthor.

mediatizados por a) impresos, ediciones, antologías, b) cassettes, discos y c) en menor medida por T.V.

En el caso de las antologías, el libro es mediador de la letra y llama a la memoria del adulto. Al despertar la vocación de su infancia, los textos vuelven a su primitiva oralidad, y se reactualizan en la trasmisión al niño del tono de la voz y el gesto, y aún es posible que se continúe esa oralidad en el mecanismo vivo de la repetición del juego.

Los libros sonoros cassettes-discos, —no conozco ningún vídeo sobre el tema—, contienen elementos facilitadores de textos y melodía, aunque contribuyen a la uniformidad de las versiones.

Las versiones castellanas, pongo por caso las transmitidas por Joaquín Díaz, han ganado espacio en zonas dispersas de la Península, al facilitarle al padre, educador o niño, el texto cantado del repertorio infantil. La labor de difusión de Joaquín Díaz y el de otras voces, tienden un puente transitable, reuniendo el material de una frágil y perdida memoria urbana, y el oído más frágil de la trasmisión actual.

La poesía oral que ha sido recogida y fijada en lo escrito e impreso debemos leerla como una partitura en la que hay que descodificar sonidos, colores, ritmo, melodía, pausa, gesto, texto y contexto. Por ello, los modos de los “juegos/rimas” de la trasmisión oral infantil nos prestan e indican una metodología de expresión e interpretación que podría valernos para la poesía de autor contemporáneo.

Estamos haciendo esfuerzos por la promoción de la lectura; cabría recordar que la lectura poética, la educación poética, recorre primero el largo y delicado camino de la memoria, y la emoción del color de la voz, del gesto, antes de calar en el corazón de la letra.

El romancero infantil antiguo y moderno, de tan variada producción poética, centrará mis observaciones posteriores.

Ramón Menéndez Pidal, y más tarde Diego Catalán, en alguno de los párrafos de sus eruditas investigaciones del Romancero, denominaron Romancero infantil a aquel que forma parte de la trasmisión, juego y entretenimiento de los niños.

Tengo observado que, si bien en los juegos, especialmente de comba y de corro, es donde viven los romances, el niño, en la sociedad tradicional, gozaba de otros canales de trasmisión. Aprendía romances en el hogar, en la plaza, en el aula, en las fiestas, en las reuniones vecinales, en los juegos. Formaba parte de una cultura oral. El niño accedía a la biblioteca oral en las distintas ediciones y versiones del romancero familiar, a la videoteca de los juegos jugados.

Aunque esta realidad difícilmente corresponda a la infancia de la segunda mitad del siglo, por lo que cabría suponer que los niños nacidos antes de la guerra pudieron estar aún en contacto con la cultura oral viva de la sociedad tradicional.

Así lo afirmaría el poeta Carlos Murciano, evocando los juegos cantados en la plaza de su niñez andaluza, reconociendo los romances de "La doncella guerrera", "Santa Catalina" y otros que enumeraremos más adelante.

LA TRANSMISIÓN DEL ROMANCE EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Resulta ilustrativo detenerse en las diferentes valorizaciones que han regido la relación del ámbito escolar y la enseñanza del romance y poesía popular.

A la larga práctica escolar en los siglos XVI y XVII de lectura y memorización de pliegos de romances ("El marqués de Mantua", "El conde Alarcos"), le sucedió la lectura de los pliegos de Cordel, en el siglo XVIII, llamados romances de ciego, y muy especialmente leído el de "Carlo Magno y los Doce Pares", pliegos de vidas de bandoleros, romances desmesurados, que provocaron el tenaz rechazo de los hombres de la Ilustración, empeñados en la reforma escolar, y en su desprecio por las formas, no ya populares, sino aquellas cercanas a lo maravilloso, guiados por la adopción de textos que filtraron lo útil y provechoso.

Dando un salto en el tiempo, en el período llamado Edad de Plata de la cultura española, la Institución Libre de Enseñanza, el Instituto Escuela, que, en período de 1.923 a 1.936, dirigiera esa gran maestra que fue Jimena Menéndez Pidal, cobijó en sus aulas los romances viejos, los romances tradicionales antiguos. La publicación de *Flor nueva de romances viejos* de Ramón Menéndez Pidal en 1.928, los romances escenificados cantados en coro dirigido por Rafael Benedito (Conde Olinio, La Condesita), la incorporación del romancero a las Misiones Pedagógicas, nos hablan de una valoración de la lírica y el romancero en esa época.

Lo recordaría años más tarde una alumna del Instituto Escuela en sus memorias, la gran actriz hispano-francesa, María Casares, pues de ella es el recuerdo:

"Cuando pienso en el espectáculo que les ofrecía, cuando imagino aquella chiquilla de nueve años, sólida, con la nariz redonda y la barbilla puntiaguda, arrastrando todavía el olor del niño de teta en la poca gracia de la edad ingrata, cargada con su faldilla corta que casi no sabía llevar, con dos trenzas sujetas por un lazo en la coronilla, informe todavía, cerrada, testaruda, agarrotada, temblando todos sus miembros, todas sus mejillas, toda su carne, levantarse y atacar con voz segura y la cara cubierta de lágrimas las desdichas del rey Rodrigo en una alta y larga lamentación, donde el acento del terruño y su canto se batían contra los octosílabos castellanos, me pregunto de dónde me venían la audacia, la fuerza y aquella carga de magnetismo que lograban imponer silencio alrededor, y que me impulsaban a romper toda barrera de inhibición, de pudor, incluso de urbanidad, para lanzar, así,

embistiendo, como animal en el ruedo, este extraño grito de adhesión o de no sé qué rebeldía:

“Las huestes de Don Rodrigo
desmayaban y huían
cuando en la octava batalla
sus enemigos vencían.”

En la actualidad, en el ámbito escolar se memorizan o simplemente se leen los romances viejos, los ya literaturizados (Ay de mi Alhama, Romance del Prisionero, El Conde Arnaldos).

Esta transmisión escolar del romancero, viejo y artístico impreso, difiere de los mecanismos de transmisión oral del juego, aunque intenta revivir el romance al potenciar la memorización de lo impreso y devolverla en algunas ocasiones por la recitación o escenificación. (8)

TRANSMISIÓN IMPRESA

Algunas ediciones actuales para niños (1980-1990).

Las continuas reimpresiones de los romances escogidos y rehechos por Menéndez Pidal, *Flor nueva de romances viejos*, (1988 16 ed.), indican claramente su uso en las aulas. Una selección de veinte de ellos aparecen en la edición de *Romances de España*, (1984). Las diversas selecciones consultadas, Carmen Bravo Villasante, *Romancero*, (1989); Emilio Esteban, *Romancero Castellano* (1980); Guillermo Crceles, *Romancero español* (1988); Barbado de la Fuente, *Romancero y lírica tradicional* (1988), manejan un criterio común.

Estas ediciones recogen al romancero fijado, literario y su clasificación temática de

- 1) Históricos
- 2) Caballerescos
- 3) Novelescos
- 4) Fronterizos y
- 5) Líricos,

de acuerdo a los cánones literarios usuales. Responden plenamente a la recomendación de Rafael Lapesa, al aconsejar en la formación literaria del niño, poner en sus manos:

(8) Últimamente se han realizado experiencias de acercamiento al romancero en el ámbito de la escuela, en la búsqueda y recogida de romances y juegos infantiles, realizada a base de cuestionarios elaborados. Vid. Pelegrín, *Cada cual atiende su juego*, (Cincel, 1.984); Esperanza Ortega, *El baúl volador*. "Taller de Literatura", Junta de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación (1.986), Joaquín Díaz, *Guía de Romances*, (Valladolid. Centro de Estudios Etnográficos, 1.987).

“Los romances y canciones tradicionales en su texto inalterado” (8-9). Proposición a la que sumo mi voz y mi esperanza, de la revitalización en la lectura y memoria de los niños.

La selección de Teresa Santos, *Romancero para niños* (1986), aporta una pequeña diferencia. Incluye algunos romances recogidos de la Tradición oral actual, por Jesús Viana, Joaquín Díaz, A. Manzano. Recoge tres romances del repertorio infantil: “La doncella guerrera”, “La hermana cautiva”, “El quintado”, de la colección de Joaquín Díaz, aunque no hay mención de la tradición oral infantil, ya que “Los romances se conservan primordialmente en la memoria de la gente mayor”, apunta F. Santos en el prólogo de su libro.

Se percibe en general, en estas ediciones comentadas, un criterio de primacía total del romance literario, que responde a la selección del romancero de tradición impresa oral antigua, de extraordinaria fuerza y belleza expresiva. ¿Quién olvida aquel desconsuelo del prisionero mirando el avecilla, muerto su canto y la esperanza?

Matómela un balletero
déle Dios mal galardón.

Las ediciones últimas destinadas a las aulas incluyen escasamente muestras del romancero de tradición oral moderna, pero no contemplan el repertorio del romancero transmitido en el juego infantil.

El análisis de estas composiciones nos deparan sorpresas y emociones estéticas y humanas que renuevan y alimentan el viejo tronco romancístico. Los investigadores de la historia de la literatura infantil ¿olvidarán la incorporación de estos romances adoptados por los niños por el hecho de ser transmitidos oralmente en el microcosmos del juego?

Al no figurar —o ser escasa su inclusión— en las antologías ¿olvidaremos estos textos que pertenecen específicamente al repertorio infantil?

Aún en su fragmentación, ya que es notable la progresiva brevedad del texto, en el que al cantarse se incluye el estribillo que fracciona el romance, aún en esta inexorable pérdida, sigue vigente la palabra de Ramón Menéndez Pidal, (1983), t. II, p. 385.

“La última transformación de un romance y su último éxito es llegar a convertirse en un juego de niños”.

DEL REPERTORIO INFANTIL. ¿QUÉ NOS DICEN LOS ROMANCES?

Esta rama básica de la literatura infantil, el repertorio oral, tendría que acoger en su antología y estudios los textos adoptados y adaptados del ro-

(9) Rafael Lapesa, en *Literatura y Educación*. Madrid, 1.974, p. 94.

mancero general por los niños en sus juegos, teniendo presente que se recopilan las muestras de la "tradición oral moderna".

En el momento actual de la investigación, podemos decir que el Corpus del romancero infantil pertenece a la transmisión moderna de los siglos XIX y XX, al no localizar anterior documentación de un específico repertorio infantil.

En el Siglo de Oro los niños, muchachos y adultos compartían repertorio y cultura oral. Así pareciera desprenderse del hecho que los niños leían y memorizaban romances impresos en pliegos, o como recordaba Cervantes, rodaban por las plazas, los viejos romances "que andan en boca de la gente y de los muchachos por esas calles de Dios".

Los investigadores del Seminario Menéndez Pidal de la Universidad Complutense han demostrado que el romancero moderno constituye una fuente predominante de la cultura oral femenina, ya que ellas han conservado la memoria, ya en corros danzados, en corro de trabajos (bordadoras, planchadoras...), ya en los trabajos domésticos. Al manejar ese patrimonio mayoritariamente en la memoria de la mujer, los romances tradicionales son considerados en muchas versiones, desde una visión femenina.

En el romancero oral de Albacete que incluye 1.149 versiones del romancero general recogidas por Fco. Mendoza, las mujeres proporcionaron el 92,25% de las versiones; predominan las de 41 a 80 años y las niñas de 10 a 15 años. (Mendoza 1.989).

"El romancero tradicional moderno —dice Diego Catalán— constituye una de las más importantes creaciones literarias en que la mujer tiene una voz más destacada probablemente que la del hombre" (10).

Los romances infantiles que registran una mayor frecuencia en las últimas recolecciones son: Mamburú, Don Gato, La vuelta del marido, Conde Olinos, Doncella Guerrera, Sta. Catalina.

Anoto asimismo otros pertenecientes al repertorio infantil ampliado en las sucesivas colecciones impresas. (11)

Sigo la denominación del índice general del romancero, del Seminario Menéndez Pidal.

I. ROMANCES TRADICIONALES (del romancero antiguo)

Hermana cautiva.

Tres cautivas.

(10) Diego Catalán, *Catálogo General del Romancero*. Madrid. Gredos. Seminario Menéndez Pidal. 1.987. p. 21.

(11) Piñero, P. Artero, *Virtudes, Romancero de la tradición moderna*. Sevilla. Fundación Machado. 1.987. p. 247.

Una antología de las versiones más representadas de la tradición oral.

La clasificación adoptada es temática. Aunque no incluyen un apartado del Romancero infantil, en los comentarios los romances, anotan las cantadas en los juegos infantiles.

BIBLIOGRAFÍA

- Menéndez Pidal, Ramón. *Romances de España*. Madrid. Austral. 1.984.
Bravo Villasante, Carmen. *Romancero*. Madrid. Montena. 1.989.
Esteban, Emilio. *Romancero español*. León. Nebrija. 1.980.
Carceles, Guillermo. Pról. *Romancero español*. Barcelona. Labor. 1.988.
Barbadillo de la Fuente. *Romancero y lírica tradicional*. Madrid. Alhambra. 1.988.
Santos, Teresa. *Romances para niños*. Madrid. Ediciones de la Torre. 1.986.



LOS GRANDES POETAS Y EL NIÑO

Carmen BRAVO-VILLASANTE
Escritora

Hace unos días, cuando se le concedió el Premio Nacional de las Letras al gran poeta José Hierro, éste hizo unas declaraciones interesantísimas sobre la lectura de poesía. Dijo: "Cuando se habla de que en España no se hace caso a la poesía, es cierto para la lírica. La poesía dramática ha tenido mejor suerte. El problema, quizá, resida en que a los niños no se les enseña a leer poesía; entienden la trama, pero no aprenden a oír la auténtica música de la poesía".

Y en otro momento añade que la poesía es ritmo.

Cuando yo estudiaba el bachillerato, en la clase de literatura se leía mucha poesía y era costumbre la recitación de poesías. Empezábamos por el "Romancero", que era poesía dramática, con una acción clara y definida, con un estribillo pegadizo. Había algunos romances líricos, pero pocos. Todavía recuerdo aquel "romance de Doña Alda", que empieza:

En París está Doña Alda,
la esposa de don Roldán;
trescientas damas con ella
para la acompañar;
todas visten un vestido,
todas calzan un calzar,
todas comen a una mesa,
todas comían de un pan,
sino era Doña Alda,
que era la mayoral.


De los romances de poetas anónimos, pasábamos a las poesías, a los poemas de los grandes poetas, en una selección magistral de la "Biblioteca Literaria del Estudiante", dirigida por D. Ramón Menéndez Pidal, donde alternaba la poesía lírica con la poesía dramática y la humorística o jocosa, por decirlo así, en la que destacaban las fábulas y los epigramas.

Desde el *Cantar de Mío Cid* al Arcipreste de Hita, Lope de Vega, Calderón, Góngora, Gutierre de Cetina, Garcilaso de la Vega, Baltasar de Alcázar, hasta Iriarte, Samaniego, Espronceda con su "Canción del pirata", Zorrilla, el Duque de Rivas y Bécquer, con sus *Rimas*.

La variedad era enorme y la selección tan buena que el alumno lector gustaba de la poesía. Luego venía un gran libro, cuyo título asustará hoy día: *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*, edición preparada por José Bergúa.

Este era un libro leído y releído, con preferencia mía por algunas poesías. Recuerdo la pasión que sentía por el poema del uruguayo José Asunción Silva (1865-1896), titulado "Nocturno", cuyo lirismo musical me incitaba a bailar el poema como si fuera un tango. De ritmo sincopado, pues alternaba el verso breve con el verso largo, con repeticiones estratégicamente colocadas, el "Nocturno" era el mejor ejemplo para que un niño aprendiese a oír la auténtica "música del poema". Todavía no puedo oírlo sin que me estremezca esa música inefable. Voy a leer los primeros versos:

Una noche
una noche toda llena de murmullos, de perfumes y de música de
alas:
una noche
en que ardían en la sombra nupcial y húmeda las luciérnagas
fantásticas,
y a mi lado lentamente, contra mí ceñida toda, muda y pálida,
como si un presentimiento de amarguras infinitas
hasta el más secreto fondo de las fibras te agitara,
por la senda florecida que atraviesa la llanura
caminabas;
y la luna llena
por los cielos azulosos, infinitos y profundos esparcía su luz
blanca;
y tu sombra,
fina y lánguida,
y mi sombra,
por los rayos de la luna proyectadas,
sobre las arenas tristes,
de la senda se juntaban,
y eran una,
y eran una,



Los trabajos que se incluyen en el presente libro fueron expuestos por sus autores en el Curso de Verano que, con el mismo título, organizó en Cuenca el Vicerrectorado de Extensión Universitaria de Castilla-La Mancha, del 11 al 13 de julio de 1990.

En el libro se abordan distintos aspectos y problemas sobre la creación, promoción y difusión de la poesía infantil, así como la actual preocupación social por la poesía de carácter infantil, en un intento conjunto de sentar unas mínimas bases para la reflexión crítica y el debate sobre los principales aspectos de la relación del niño con la poesía.



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

